

EXPERIENCIAS CONTEXTUALES PRESENTES EN LAS PRODUCCIONES DE AULA DE
LOS NIÑOS Y NIÑAS

ÁNGELA LILIANA ARIAS BERMÚDEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2020

EXPERIENCIAS CONTEXTUALES PRESENTES EN LAS PRODUCCIONES DE AULA DE
LOS NIÑOS Y NIÑAS

ÁNGELA LILIANA ARIAS BERMÚDEZ

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación

Asesor

EDILBERTO DE JESÚS HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

(PhD) en educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

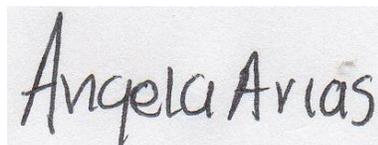
2020

9 de septiembre de 2020

Ángela Liliana Arias Bermúdez

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, Parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma del autor

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature reads "Ángela Arias" in a cursive, slightly slanted script.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud para aquellos que han contribuido de alguna manera a hacer posible este trabajo, en especial a mi asesor Edilberto Hernández González, por acompañar delicadamente esta etapa de estudio, central para mi formación y la realización de propósitos de una ciencia social en investigación educativa; a Teresita Ospina Álvarez, una profesional que, con sus perspectivas, contribuyó a ampliar mis posibilidades y a MOVA por sus constantes acciones de interés para la formación del maestro. Especial reconocimiento a la Universidad Pontificia Bolivariana que acogió inicialmente mi propuesta y fortaleció en todo aspecto mi formación, constituyendo con su equipo de profesionales la solidez que da a la maestría la idoneidad para los retos actuales, a mis compañeros de Maestría, que en el transcurso de todo el proceso permitieron acercamientos a distintas formas de ser maestro y contribuir a lo social desde la distinción, a los estudiantes que son los constructores de saber y acuden todos los días a la Institución Educativa, quienes, sin saber, nutrieron mi investigación, a mi familia y amigos por su apoyo, ánimos, quienes a partir de sus intercambios contribuyeron a equilibrarme en este proceso que contiene tantos replanteamientos.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1 PRESENCIA DEL CONTEXTO EN EL AULA (PROBLEMATIZACIÓN)	13
1.1 Descripción de la situación	13
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo general.	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO 2 BELÉN ALTAVISTA, MEDELLÍN (MARCO CONTEXTUAL)	21
2.1. Medellín educativo.....	21
2.2. Algunas investigaciones en Belén Altavista	21
CAPÍTULO 3. IDENTIFICANDO EL LUGAR QUE SE VIENE DANDO A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS (MARCO REFERENCIAL)	24
3.1 Antecedentes investigativos	24
3.1.1 Las experiencias y lo escolar.....	24
3.1.2 Lo cartográfico y el rizoma como modos de producir.....	25
3.1.3. Estudios acerca de los niños y niñas en el ámbito institucional.	29
3.2. Antecedentes históricos y de política educativa	31
3.3. Antecedentes legales	32
3.4. Antecedentes teóricos	33
3.4.1. Experiencias.....	33

3.4.2. Producciones de aula.....	36
3.4.3. Cartografía puntos de experiencia.....	38
CAPÍTULO 4 MARCO TEÓRICO	43
4.1. La experiencia	43
4.2. El Contexto. Territorios de experiencia	44
4.3. Niños y niñas: Infancias múltiples	46
4.4 El cuerpo y sus modos de aparecer en el aula	48
4.5 Rizoma y sus flujos en la cartografía	50
CAPÍTULO 5 PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA (DISEÑO METODOLÓGICO)	51
5.1. La cartografía y el paradigma postestructuralista.....	51
5.2. Un modo de proceder (Método, Técnicas e Instrumentos).....	52
5.2.1 La observación de lo que acontece.	53
5.2.2. Los talleres.....	54
5.3. Los niños, las niñas y su maestra (Población participante)	57
CAPÍTULO 6 EXPERIENCIAS CONTEXTUALES COTIDIANAS Y SU PRESENCIA EN EL AULA (HALLAZGOS Y COMPRENSIONES)	59
6.1 Cartografía de los objetos.....	59
6.1.1. Presencia de los objetos de contexto en el aula.	59
6.1.2. Presencia de objetos de la vida familiar en el aula	65
6.2. Cartografía de los cuerpos y los espacios en el aula	68
6.2.1 presencia de los cuerpos.....	69
6.2.2. Los vínculos y las relaciones.	71
6.2.3. Los espacios cotidianos.....	74
6.2.4. Expresiones y acontecimientos.	76
CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFIA	81
Anexos.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cartografía de objetos extemporáneos.....	60
Figura 2. Cartografía de objetos que se ligan a la vida familiar.....	65
Figura 3. Cartografía de como el cuerpo se hace presente	69
Figura 4. Cartografía de relaciones corporales	71
Figura 5. Cartografía de reconstrucción de espacios de lo cotidiano	74
Figura 6. Cartografía de expresiones y eventos	76

RESUMEN

Este estudio expone una mirada que precisa el modo de iniciar un entendimiento referente a las experiencias contextuales presentes en las producciones de aula de los niños y niñas, cuando sus manifestaciones ocupan una posición variable y protagónica en la forma como llegan; el acercamiento a lo que hace trazo cuando transcurre el tiempo de clase, es una aproximación a los mismos estudiantes que, de manera múltiple, han suscitado unas configuraciones que en forma de cartografía, detallan conexiones que conviven en la práctica educativa; esas raicillas que en su constitución rizomática, deja una momentánea interacción colectiva, requiere apertura e integración; el estudio concluye que las experiencias de los estudiantes manifestadas a través de las producciones de aula, traen lo extemporáneo, son una posibilidad para el maestro replantear el diseño aplicado del currículo e ir transformando su realidad social, se deduce que una manera de registrar la apertura a los contextos del niño y la niña, se puede exteriorizar en unas construcciones cartográficas, lo que habla de una clase expandida, que contribuye a prestar atención a la singularidad de cada acontecer en medio del grupo de estudiantes que conforman el aula.

PALABRAS CLAVE: EXPERIENCIAS CONTEXTUALES, PRODUCCIONES DE AULA, CUERPO, CARTOGRAFÍA.

ABSTRACT

This study exposes a view, which specifies the way to initiate an understanding, about the contextual experiences present in the classroom productions of boys and girls, when their manifestations occupy a variable and leading position in the way they arrive; the approach to what is present when class time elapses, is an approach to the students themselves, who in multiple ways, have raised configurations that in cartography mode, detail connections that coexist in the educational practice; those roots that in its rhizomatic constitution, leaves a momentary collective interaction, requires openness and integration, the study concludes that the experiences of the students manifested through the classroom productions, bring the extemporaneous, are a possibility for the teacher to rethink the applied design of the curriculum and transform their social reality, it follows that a way of registering openness To the contexts of the boy and the girl, it can be presented in cartographic constructions, which speaks of an expanded class, which contributes to paying attention to the uniqueness of each presence in the middle of the group of students that make up the classroom

KEY WORDS: CONTEXTUAL EXPERIENCES, CLASSROOM PRODUCTIONS, BODY, CARTOGRAPHY.

INTRODUCCIÓN

Lo que pasa en el aula mientras transcurre la clase, es objeto de estudio, de la misma manera en que se convierte en un desafío en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; mientras que ese trayecto discurre con un determinismo ministerial y curricular, se propone un modo de establecer la relación de las experiencias contextuales de los niños y las niñas, y la praxis pedagógica como la ampliación en la construcción de saberes a partir de la inmanencia del vivir y el conocer, una postura a considerar cuando se desarrolla el currículo y que, al ser investigada, favorece lo que puede hacer un maestro o una maestra, lo cual puede contribuir a un dinamismo educativo con efectos más integradores.

Esta propuesta tuvo por objeto incluir en escenas de aula la mirada detallada a la presencia de las experiencias, al indagar en las producciones que los estudiantes desplegaron allí, se buscó acercar las vivencias que traen los niños y niñas a clase, lo que contribuyó a comprender la configuración de subjetividad, a registrar lo singular y los movimientos en las relaciones entre las formas de las experiencias.

Lo anterior permitió aportar identidad a la configuración de los planes de estudio, encaminados a la relación proximal con los otros espacios, que hacen parte del mundo de niñas y niños, con sus circunstancias y elementos de vida real en diferentes maneras, tiempos, detalles, que llegaron al aula, ya que en los contextos de ciudad, de la vida familiar, de los amigos, del barrio, de los medios de comunicación, se fortalecen muchas transformaciones, se vinculan las percepciones, aportes que los infantes han estado haciendo e igualmente se incrementan las oportunidades en la educación para prestar atención al otro, dando cabida al desarrollo de nuevas áreas de conocimiento, materiales, metodológicas, que configuran la subjetividad de los niños y niñas.

Resultó válido incorporar lo que estaba pasando en el contexto de la escuela-aula con los estudiantes, lo que dio apertura a saber de las experiencias que sitúan una articulación con los avances teóricos de otras investigaciones llevadas a cabo, son precedentes para que, a partir de la cartografía, se diera un registro de lo que va siendo, lo que incluyó sin orden de importancia o recurrencia, la mayor variedad posible, de lo que apareció en las manifestaciones denominadas producciones de aula, desde lo imprevisto, lo que irrumpe y que daba cuenta de los avances de los niños y niñas en relación con aquellas y que justamente a partir de la propuesta de investigación, comienzan dar cuenta cómo hacen presencia.

El interés de esta investigación centrada en las experiencias que tienen los niños y niñas fuera de la escuela y de qué manera éstas se hacen presentes a través de las producciones de aula, permite que en el encuentro con el conocimiento académico lo que ocurre de manera singular en la vida de los estudiantes, lleve a encontrar la manera de saber de ellas en un contexto escolar, y el lugar preponderante que éstas tienen para las clases, ese transcurrir de lo que pasa fuera de la escuela, que al habitar el interior de los estudiantes necesita asomarse al colectivo, desde diferentes movimientos en el grupo, encuentra el deseo de interferir y de tener el encuentro con su realidad.

Parte de la maestría consiste en la acción de integrar los contenidos resultantes de producciones de saber de autores, con el estudio de interés, para causar una creación que permita comprender de qué manera las experiencias contextuales de los niños y niñas de segundo grado se hacen presentes en sus producciones de aula de clases, lo que invita a que se tenga una conversación entre estas partes, que permita continuar avanzando en los planteamientos curriculares y en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual sustenta lo aportado.

Acorde a lo enunciado, el pensamiento desde las ciencias y saberes como la sociología, antropología, filosofía, la historia, el psicoanálisis, la educación, han dejado todo un mundo de

recorridos y de remuneraciones como: inquietud a cambio de sentidos de entendimiento, que van alterando el valor propio en el ámbito social, de lo que se viene siendo y haciendo como maestro, al mismo tiempo en el replantear la autoobservación, el análisis, con lecturas que permiten desenvolver elecciones en el parecer y decidir, estar expuesto a lo inestable, de esta manera, medió la exploración a la mirada teórica y crítica, frente al rigor de las nuevas exigencias.

Este trabajo investigativo está organizado en seis capítulos, en el primer capítulo, llamado La presencia del contexto en el aula, se sitúa la urgencia que tenían los estudiantes de manifestar la naturaleza de su comportamiento, cuando los niños y las niñas, están en diferentes contextos, son traspasados por diversas experiencias que, cuando se da su encuentro al resguardo del aula, emerge, pero lo institucional les ha venido cohibiendo ese aspecto constitutivo, fundamento suficiente para que la investigación indague de qué manera se hacen presentes las experiencias que llegan, las cuales adquieren diversas figuraciones, esos vestigios acercan a una apertura, que se llevó a cabo en una institución educativa que cuenta con una población de estudiantes del grupo 2°, con los que pudo notarse que están motivados a exponer las experiencias de lo que les va pasando en el barrio Altavista de la ciudad de Medellín, u otros espacios, cuestión que dio consistencia a la descripción de la problematización.

Se trata de dejar entrar aquello que los y las estudiantes traen de sus propios contextos, por lo anterior, la problematización invita a exponer el desconocimiento que se da en el aula respecto a las experiencias que tienen los estudiantes, situaciones que suelen ser ignoradas, y posiblemente estar repercutiendo en cómo se sitúan frente al conocimiento, en este sentido la justificación y objetivos están dirigidos a comprender esa realidad que tiene lugar en el aula, su singularidad.

El segundo capítulo, tiene por nombre Belén Altavista Medellín, está dedicado al marco contextual, para el que se hizo preciso acceder a las investigaciones realizadas en el territorio, en esta revisión, lo que se supo constituye un factor que ha posibilitado o inhibido generalmente unos recursos y consolidación de sucesos, que pudieron tomarse como un marco de tendencias; pero por lo que allí se da, las potencias de atributos de lo que acontece, han tomado unas manifestaciones que hacen pensar que el territorio viene influyendo en lo que es fortalecido o debilitado en la producción de referencias que se extienden a situaciones que han de ser tenidas en cuenta, principalmente con la acción mediadora que hace la escuela.

El marco referencial que se nombra identificando el lugar que se viene dando a los niños y las niñas, constituye el tercer capítulo, se relaciona con los antecedentes identificados respecto a lo investigativo, histórico, de políticas públicas, legales, de teóricos y de expertos que han contribuido a las diversas acciones o propuestas que están vigentes en relación con los niños y niñas en los ámbitos institucional, políticas educativas, las experiencias, las producciones de aula, y que han contribuido a esclarecer y determinar unas prevalencias en escenarios que tratan lo que está inmerso en lo que es el interés de esta investigación.

Marco teórico, cuarto capítulo, permite afirmar que el conocimiento que se ha ido conquistando en la humanidad, circula para aportar a los estudios que proponen en su epistemología conceptual y disciplinar criterios a una línea de conocimiento, en cuanto a experiencias, se suma la adquisición de unas posiciones abiertas cuando se trata de surcos de reserva singular de los niños y las niñas, las relaciones con la experiencia del contexto y el conocimiento, precisaron el alcance que el cuerpo y sus producciones aportan mientras se acompaña la construcción en la profundización del saber. El mejoramiento de la labor educativa, agregado a la comprensión de los niños y las niñas, infancias múltiples y contexto como territorio experienciado, se convirtieron en un logro que en su inmersión, repercutió en las agencias de integración, de lo que interviene en la composición de este estudio.

El quinto capítulo correspondiente al diseño metodológico, se presenta con la perspectiva cartográfica, planteado como un modo de proceder en cuanto a métodos, técnicas e instrumentos, en los que el paradigma cualitativo, desde el postestructuralismo, investiga dentro de la escuela

y más específicamente dentro del aula. Mientras se realizó la investigación y la práctica pedagógica, las acciones que se desplegaron, en una observación participante para encontrar los acercamientos a lo que se desea descubrir, fueron haciendo mella en el saber, en cuanto a cómo y qué considerar en el acto de construir conocimiento, la práctica analítica con el conjunto activo del rizoma, se expresó en el ensamblaje heterogéneo de la cartografía, ya que cuando no hay significados, el mapa recoge flujos de subjetividad de los niños, las niñas y la maestra.

Cuando se realizaron los talleres, mientras se participó en una búsqueda, se fue realizando una transformación de la práctica, la cual en sus permanencias y rupturas fueron recogiendo otras preguntas, con relación al acontecimiento que aún siguen siendo inexploradas, pregunta como: ¿Será la producción de aula un performance del aprendizaje? incita a que lo incorporado en el aula, siga movilizando las distancias en relación a lo que pasa en la escuela y la realidad que la constituye en un encuadre que requiere otras líneas de investigación, que crea otras posibilidades que no se consideraron desde el inicio, siendo los acontecimientos productores de realidad.

Los hallazgos son el sexto capítulo, se plantea como las experiencias contextuales cotidianas y su presencia en el aula, transcurrieron con el avance de la investigación, el encuentro con el otro como individualidad en una comunidad de aprendizaje, planteó la ascensión de la multiplicidad, y dejó saber que en ello también hay limitaciones tanto en captar la totalidad de lo percibido, como los escapes y las maneras de dar forma de nombrar a lo que no aparece o no está, además la relación de esos eventos a lo propio, en la distancia generacional pudo dejar también activación de asuntos sin resolver que implican las irrupciones en el aula y a su vez muestras que se adaptaron al conocimiento reservado para una época que plantea tantos retos, los que fueron asumidos y plasmados como procederes de acogida a eso que llega de un afuera extranjero, extraño o extemporáneo.

El séptimo apartado son las conclusiones, adentrarse en esta investigación permitió encontrar que la cartografía conecta en una superficie de registro, el resultado del mundo diverso de la experiencia expuesto en líneas de acontecimientos, dando lectura a las producciones de aula de los estudiantes, saber qué experiencias están haciendo presencia, coexiste con mirar sus creaciones y difusiones, en la medida que hay un modo de pensar las infancias que existen en el aula, sus requerimientos, sus dificultades, la intencionalidad de dejar espacio a las fuerzas que constituyen el aula, donde se crean mundos propios, que no se oponen a los colectivos, deja un margen de apertura a lo singular, al que se le atiende y se le tiene en cuenta, recordar que el maestro o maestra en la escuela están llamados a incluir lo humano, los encuentros, y reconocer que estos existen porque son espacios reclamados por los actuantes principales que son los estudiantes, así, puede evitarse el destino de convertir la convivencia escolar en una participación conflictiva, y potenciar el aprendizaje.

CAPÍTULO 1 PRESENCIA DEL CONTEXTO EN EL AULA (PROBLEMATIZACIÓN)

En este primer capítulo se propone una ubicación en relación con lo que subyace al planteamiento de la propuesta de investigación, al considerar aspectos importantes que afirman el acercamiento referido a una inquietud presentada en el aula, de una manera que impulsa tener un panorama amplio acerca de lo que se busca. Éste incluye la descripción de la situación, la justificación y por último los objetivos.

1.1 Descripción de la situación

Los niños y niñas traen a la Institución Educativa y al aula en particular, los espacios que les proporcionan la familia, los medios, los pares, la interacción en entornos barriales, u otros, en formas de experiencias; en éstas se aprecian trazos de diferenciación abiertos, en sus interacciones emergentes, en lo representado con su cuerpo, en sus acciones, o gestos y se visibilizan en una extensa red de consistencia que pasan por intermediarios en el territorio del aula, en su ofrecimiento a la realidad de clase, requieren que la atención puesta en ello, sea detenida para que componga en algún momento un lugar en lo que acontece en el espacio del escenario de los saberes compartidos.

Expuesto lo anterior es en el aula donde se entrecruzan esas experiencias provenientes de vivencias en diferentes contextos (experiencias contextuales) con conocimientos académicos, cuando a partir de su cuerpo, lo que portan: fragmentos de historia, conversaciones, creaciones textuales o gráficas, se apropian del afuera, e intervienen ante el colectivo del grupo, el estudiante en búsqueda de un asiento o encuentro entre lo que le ha pasado, con la receptividad de algún otro, toma la decisión en dejar importaciones al ambiente de la clase, pareciera que así, se tiene un encuentro con los riesgos, que aún sin premeditarlos, compone las líneas de acontecimientos grupal, es una afirmación contundente de que en un colectivo se realiza cierta preparación para ser sí mismo, por lo que atrae, resuelve y actualiza sus experiencias.

Así, los factores socio histórico y cultural van configurando la formación en cada sujeto y en consecuencia los niños y niñas se apropian de lo que se dispone en esos espacios de inserciones sociales, para configurar un marco de actuación que los distingue con particularidades que dependen del contexto de sus experiencias, respecto a éstas, menciona Larrosa (2006):

La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (p.89).

Se puede advertir que en el niño y la niña hay un procesamiento de sus experiencias que le atribuye conocer y modificar lo que le ocurre, para adaptar y llevar consigo lo que surge en su vida, al usar activaciones que se manifiestan en la interactividad de lo que va considerando, el niño y la niña crece internamente, construye capacidad de elección, por ello la mente como un papel en blanco o tabula rasa, se descarta en el ser del otro como educando.

De manera precisa, en la Institución Educativa Pedro Octavio Amado, muchos niños de los grados de primaria se pueden estar instalando en un sistema escolar en el que no se ha logrado la identificación de experiencias contextuales que los estudiantes traen de lo vivenciado afuera, lo anterior se reafirma cuando en las clases con el grupo de primero, se escucha por iniciativa de los estudiantes ejemplos como el siguiente, al inicio del día:

Profe yo vi muchas cosas que pasaron ayer, estaban parados unos señores en la calle y después pasó un señor corriendo por el techo de las casas y se cayó, y salió corriendo cojo (...) le gritaban ladrón, ladrón, cójalo (...) (E. H., comunicación personal, 17 de mayo de 2018)¹.

Continúa el relato hasta terminar de contar la escena. Mientras se hablaba de sustancias psicoactivas:

Profe mi papá toma cerveza y se emborracha y mi mamá lo regañó, y se pusieron a pelear y mi papá le pego a mi mamá, -cuando se le pregunta que piensa- mi papá habla mucho que no le alcanza la plata, mi mamá lo molesta mucho, -pero que piensas que le pegó a tu mamá- estaba muy bravo, yo estaba asustada". (V. D., comunicación personal, 26 de julio de 2018).

En el transcurso de una clase, un estudiante declara en voz alta en el grupo: "profe yo tengo sueño porque todos los días tengo que amanecer en un lugar diferente, mi mamá trabaja hasta muy tarde" (I. M, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

En los momentos que se da espacio a comentarios personales, de contexto y de opinión, se da un efecto en el que casi todos necesitan y desean ser sí mismos, pero una vez se accede a prestarles atención y todos van participando, el encuentro con lo académico, pasa su factura temporal y se hace imprescindible cortar, concluir, retomar el curso del horario y deberes, sin embargo lo que persiste a pesar del asunto, se hace notable en los momentos o días subsiguientes, los estudiantes insisten en continuar esa dinámica y muestran el interés en volver a diálogos en grupo o de ser escuchados.

Sea de manera directa o a partir de la oportunidad de una indagación de saberes previos relacionados con un contenido, enlazan lo personal o del entorno a lo académico, lo que extiende y bifurca los aportes, lo que hace pensar que la clase podría tener resultados inesperados muy interesantes desde sus intervenciones, las que parecen demostrar que son innatas e inherentes a la condición de sujetos, pues son experiencias contextuales.

Otros niños y niñas tras lo que muestran, visibilizan experiencias previas recientes de diferente contenido, que ante la comprensión del maestro y los demás compañeros se relacionan con eventos reversibles que quedan en el imaginario, unos llegan a dormir, otros vienen con la piel quemada del sol, o no se cansan de repetir lo que escucharon decir a un vendedor ambulante, intervienen con nuevos juegos y canciones, con marcas en sus cuerpos (moretones, picaduras de insectos, cortadas en la piel, mención de algún dolor), o vienen con las gafas puestas recién recetadas, corte de cabello nuevo, con un aparato para los dientes, con dinero que muestran, o variados objetos o alimentos a los que se vinculan en clase, entre otras.

Al escuchar comentarios de otros docentes de básica primaria, se puede decir que esos vestigios de experiencia, también son percibidos en diferentes grupos, ellos mencionan que en las aulas se encuentran con diversas expresiones, pero ya en media básica, lo que los docentes mencionan se diferencia de lo dicho o compartido por los maestros de primaria, parece que el estudiante conforme pasa el tiempo en la escuela aprende a callar lo propio, mientras juega con el pensar, crear, descubrir de aula, sus experiencias prolongan la separación con las temáticas académicas, en un mutismo, al menos referente a lo manifiesto, resultante de dar lo que estrictamente se les pide.

Se puede comprender que, en las situaciones de aula, los y las estudiantes tienen mucho más que expresar. Como consecuencia una relación basada en el incremento del desencuentro o ruptura cultural de las experiencias contextuales de los estudiantes, con los avances de construcciones académicas en la institución educativa, limitan, condicionan el

¹ Por reserva de identidad de los estudiantes que participaron en la investigación, solo aparecerán las iniciales de sus nombres.

desarrollo del estudiante ante su autonomía, la confianza y protagonismo, ya que la hibridación de la cultura fuera de la escuela se integra a su ser, de acuerdo con unos requerimientos y motivaciones singulares, pero no así la escuela, que permanece en una cultura que se legitima desde el desconocimiento de lo que va adquiriendo el educando y se pierde de la expresión de los aportes experienciales, de las diferencias entre subculturas y lo que de ellas se puede retomar para articular vivencias no necesariamente expresadas en términos de código institucional, de modo que evita tomar al estudiante como ciudadano de un presente.

Entre lo que debe tenerse en cuenta para dar una clase está el plan de estudios según la ley General de Educación, ley 115 de 1994: el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (art. 79), la experiencia como parte del aprendizaje para la comprensión, carece de vitalidad para ocupar un lugar allí, e incluso en otros direccionamientos que deben tomarse en cuenta para la clase que son los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Mallas de Aprendizaje, Orientaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional y El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (MEN-ICFES), Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Para ejemplificar, los estándares educativos desde el MEN (2006) en su definición dice:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 6.º a 7.º, 8.º a 9.º, y 10.º a 11.º) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (p. 11).

En el planteamiento de los componentes estandarizados actuales que hacen parte del currículo, se declara una manera de localizar lo que completa el sistema de parámetros que dicen el qué, cuándo, para qué enseñar, conjunto que debe estar cruzado con las estrategias didácticas de enseñanza, metodologías, momentos de la clase, actualizaciones, u otros, en donde carece de interés nuevos lugares de encuentro para que se potencie entre los estudiantes el transmitir cualidades, compartir capacidades para prestar atención al otro, que enmarca el potencial más importante en las clases.

Se puede afirmar que lo que se le dice a la escuela es implementar programas inconexos, recargados y que están determinados para una franja de tiempo, para un fin social, económico y político, obligada por los estándares, evaluaciones y los compromisos estatales, a dejar la importancia de la producción escolar fuera y situarse lejos de crear un espacio para los otros. A propósito, puntualiza Quintar (2009), citada por Salcedo (2009):

La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos (p. 122)

Dicho así, la manera como se configura la escuela en la actualidad supone en sí misma una contradicción, por un lado es un medio físico y social en donde se instauran políticas como acción del Estado, legitimadas en una concepción de ciudadano con racionalidad capitalista, articulada con unas propuestas curriculares con intereses enfocados, mientras otras afirmaciones diarias quedan excluidas, ya que se cuenta con derroteros que contienen y direccionan en qué preparar a los educandos para el mañana.

Ello lleva a que la escuela se reactualice en torno a propuestas internacionales, que se despliegan desde lo establecido en cumbres interamericanas que globalizan metas de desarrollo, definidas para cumplir en segmentos de años, como la cumbre iberoamericana de

ministros y ministras de educación ocurrida en Guatemala en 2018 en la que en sus 19 acuerdos, se plantean metas de desarrollo sostenible, fortalecimientos de alianzas estratégicas e intersectoriales, impulso de oportunidades, de acceso, promoción de valores, formación de docentes, la evaluación del alcance de metas de la agenda 2030, (Secretaría General Iberoamericana, 2018) una vez implementadas, representa unas ventajas económicas de ayudas de parte de países de primer mundo que mantienen el acento en la competitividad, acreditación, calidad.

Pero, por otro lado, la escuela como agente social y cultural cuenta con estudiantes y maestros que la integran, que tienen sus propios retos, porque es un territorio contenedor de una construcción permanente que no acaba, con singularidades, y que por el contexto-comunidad en que han desarrollado su crecimiento, los conectan a ambientes, circunstancias o condiciones que determina necesidades, un tanto diferentes a las agendadas en los currículos, de manera que los términos suficientes para consolidar otras direcciones, como la de crecimiento social, la regulación de efectos adversos de lo que va pasando en los barrios y ciudades, las aproximaciones para contrarrestar lo limitante en los sujetos, como el propiciar la integración de asignaturas con las experiencias, en captura de lo subjetivo y propiciar darle vía, es una manera más coloquial de resolver la relación del conocimiento, con la cultura en la escuela.

En esta perspectiva, puede pensarse la educación que se imparte en clase, como lo plantea Quintar (2009), citada por Salcedo (2009):

Es increíble cómo en algunos espacios escolares –de cualquier nivel– se hace una defensa denodada por el currículo y de los planes y programas, como si ellos fueran la realidad, sin percatarnos que no solamente no son la realidad sino que, además, ni siquiera son ciencia, son contenidos temáticos disciplinares escogidos por sujetos concretos, con gustos y posturas concretas en el rol de enseñar. Y en todo caso, son temáticas escolarizadas que no es lo mismo que el *pensar científicamente*. (p. 125).

La pedagogía del bonsái, expuesta por Quintar (2009) es descrita como un proceder mutilador técnicamente, mientras la pedagogía de la potencia en la que centra su propuesta provoca e invita al saber, lo que moviliza la contribución a las funciones superiores cuando articula el mundo de la vida, trata de contener el valor de las metodologías como aportes que se llevan a práctica en una discusión con lo flexible, la relevancia en el orden del poder, se anuda a la valoración de los estudiantes, sus cuerpos y su crecimiento, en un espacio donde la obra de hacer conocimiento, es participada y creada con los otros y las otras y el tiempo como producto colectivo, de entendimiento deja de lado las instrucciones para rellenar un espacio en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje.

Un aporte de la educación, indica Tébar (2017) “es crear ámbitos donde se ejercite la libertad, se aprenda a enfrentar la toma de decisiones autónomas y se asuma la responsabilidad de cada uno de los actos. Esta tarea necesita una pedagogía dialógica y concientizadora” (p. 85), que reserve tiempos de confrontación personal cuando se elaboran las tareas, cuando se complejizan las relaciones entre contenidos y realidad, lo que deriva en aportes más nutridos para que los estudiantes tengan espacio para relaciones con perspectivas amplias desde sí y desde un colectivo del que hace parte, una posibilidad para enfocar este compendio de acciones es acoger lo que pasa en la vida de los estudiantes, capturando lo que les trae su existencia.

Los autores citados resaltan la relación de construcción humana de las áreas, encaminando la posición del maestro y la maestra hacia puntos de encuentro de proyecciones sociales que corresponde a las necesidades, potenciales, problemas de los educandos, realizando adaptaciones para que ellos vivan una nueva educación, que se conjuga con su momento de madurez, para que los estudiantes se potencien y que lo que vayan siendo capaz

de hacer o decir en relación con otros, también despliegue el despertar del sentido de la vida y sus significados, articulada a la subjetividad como comprensión de las experiencias.

Por lo anterior las prácticas de aula solo para reproducir información o instrucción provoca respuestas de adiestramiento, la tendencia desde lo instaurado legalmente, es considerar lo que el estudiante necesita, de acuerdo con un programa estandarizado anudado a lo que le falta al niño y a la niña, es decir que la visión integradora de la formación está sesgada, el capital cultural que tiene el estudiante, se neutraliza, suprime, diluye y cuando se da un suceso al respecto, se sintetiza en dejar a los actos cívicos manifestaciones de conmemoración, baile o actuación, mientras que sus propias experiencias, por las que se revoluciona el “orden” de la clase, esas desconocidas creadas en otros contextos de los estudiantes, esas que siguen siendo impulsoras de cambios en las clases, evidencian formas de manifestarse, es momento de prestarles atención, lo que es objeto de esta investigación al hacerse cargo del desconocimiento de lo que llega o pasa en la escuela.

1.2 Justificación

En el barrio Belén Altavista de Medellín donde se encuentra la Institución Educativa y a la que llegan los estudiantes al aula, se presenta en la escena social, un marcado dominio de grupos al margen de la ley como se ha repetido en territorios excluidos en el país, lo que ha sido inevitable vivenciar para la población nacida en el siglo XX, y lo que se registra con investigaciones en las que se constatan periodos de violencia y acontecimientos determinantes en lo social, económico, político, como menciona Uribe (2018) “la violencia en Colombia ha tenido una existencia larga y tortuosa y su trayectoria puede leerse en términos genealógicos. (...) - la cual se traduce en una permanente animadversión que impregna los espacios cotidianos-” (p. 93).

En este sentido es evidente que muchos estudiantes en la Institución Educativa Pedro Octavio Amado, provienen de espacios de los que se sigue arrebatando al ciudadano sus derechos esenciales, familias que han tocado de cerca violencias perpetradas desde diferentes fuentes y maneras que se traducen en realidades como familias que registran situaciones de desplazamiento, niños y niñas en riesgo de abandono, trabajo temprano, maltrato familiar, con precariedad en la satisfacción de sus necesidades básicas, entre otros; lo que repercute en el desempeño académico por debajo de los parámetros institucionales, de manera que estas desventajas académicas que presentan los niños, niñas y jóvenes dan origen a consecuencias como la marcada repitencia y la deserción escolar; reflejándose con el tiempo en el fenómeno de extraedad, que es “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado” (Bogotá. Alcaldía Mayor, 2019, párr. 5), es decir el desfase en la edad de acuerdo al grado escolar esperado. En Antioquia, la regulación de la prestación del servicio educativo a la población en extraedad se rige mediante la resolución 4731 de 2010.

Lo anterior perjudica el desarrollo de la personalidad y la autoestima de esta población, disminuye posibilidades de vislumbrar un proyecto de vida enmarcado en un camino propio y en su lugar se transfiere un contacto efectivo con la realidad que le ha perjudicado, como lo denuncia el estudio radiológico de la extorsión llevada a cabo en Medellín, por Fundación Paz & Reconciliación (PARES, 2018):

Sin embargo, es ingenuo –pensar que la vinculación de jóvenes a mercados ilegales tiene como único móvil la racionalidad y los incentivos económicos. Como se muestra a lo largo del documento, existen diferentes factores que influyen en los procesos y condiciones de vinculación, permanencia y salida de jóvenes a estos mercados: las condiciones del entorno familiar y escolar; las trayectorias de vida; las capacidades y oferta institucional, específica para esta

población, en cada territorio; la construcción de subjetividades juveniles; la construcción colectiva de las nociones de legitimidad, legalidad, acción colectiva; entre otros (p. 6).

Mientras este mecanismo que aleja al estudiante del sistema educativo, cuando no cumple con los parámetros académicos, cuenta con sus propias consolidaciones, en lo referido a lo tratado en el aula, la cercanía con las desventajas mencionadas anteriormente, al igual que la ventaja de comprender su potencial personal y colectivo debiera ser tenida en cuenta y quedar dentro de lo que trata el acercamiento al conocimiento cuando se tienen los encuentros con los estudiantes.

Se esclarece con estos planteamientos la relación de los niños y niñas frente a situaciones desfavorables y como se dice anteriormente lo educativo puede hacer algo que mueva lo favorable de forma permanente, como bien se sabe la violencia siendo lo que más resalta y sus consecuencias, no es lo único que ocurre, con esta investigación se trata de que las experiencias contextuales de los niños y niñas queden identificadas y acogidas en la escuela, mediante la obtención de nuevas relaciones que nacen de apropiaciones del contexto en colectivo, en la oportunidad de acercamiento al mundo de la vida de los estudiantes sus memorias y tránsitos por el espacio que habitan, se logra hacer mención a ellos al articular mediante el saber la relación con su cultura, la experiencia territorial y la práctica pedagógica a partir de un sistema ilustrado de vivencias que se desenvuelven, en tanto intervienen, participan de lo que se aprende, lo que en consecuencia incrementa la integridad relacionada con lo determinante en el acto educativo y formativo a través de lo experiencial.

En este sentido, dar lugar a lo que sí depende del educador, como es la escucha, el fortalecimiento de relaciones, espacios de interacción crítica, construir relaciones que afirmen el crecimiento como colectivo, sustenta una manera de conocer respecto a las experiencias de los estudiantes en el contexto específico que sitúa esta propuesta, lo que incluye unos matices y sutilezas que le son propias a sus manifestaciones para comprender como son, con lo que se obtiene acercamientos a reconocer lo que emerge e influye en las modificaciones de la práctica pedagógica, por tanto, dar paso a la expresión espontánea, a la lectura de líneas y trazos, al redescubrimiento del espacio, a la interacción mediante el diálogo y la vivencia, amplía descubrir que está llegando al espacio de la escuela, como un resultado de la develación de experiencias de vida, lo que aporta crecimiento al desarrollo humano.

El acercamiento a saber qué han encontrado los estudiantes en esos otros contextos, invita a realizar desde la cartografía, una base de contenidos vivenciales con pertinencia, que pueden llegar a ser parte de un crecer ciudadano, como dice Cao (2018):

Antes de continuar, puesto que las *cartografías sensibles* se proponen como una metodología de investigación de los espacios públicos, quisiera proponer entender dichos *espacios* como *lugares* de encuentros –aunque, encuentros de las diferencias. Diferentes modos de pensar, desear, accionar. En resumen, diferentes modos de vivir y habitar las ciudades (p. 51).

Este investigador artístico centra su propuesta de cartografía sensible en que la producción de los espacios públicos se da por los cuerpos y prácticas que transitan allí, lo que lleva a escuchar lo que acontece para acceder a esas prácticas como discursos en acción que contienen informaciones, lo anterior incluye el movimiento de pensarse asumiendo posiciones estratégicas, en la medida que se ha podido entender en propiedad lo que desata la experiencia, es decir lo constituyente que ésta se vuelve en cada sujeto, lo cual incluye entender al otro, comprenderle desde la relación de sus experiencias tanto con sus afecciones como con el territorio de su cuerpo y con el territorio de su barrio o ciudad, en ese ámbito exterior está la escuela y cuando se manifiesta el encuentro con el ámbito académico, se dan variados desenlaces entre los que se encuentra el que aporta Calle (2008):

Es posible que el alumno se vea compelido a responder a los requerimientos del aparato educativo respondiendo a las lecciones, más por el deber ser y como una responsabilidad por la que los demás le reclaman, que por una convicción, pues finalmente el deseo de saber es lo que puede transmitir el educador y no conocimientos, es una posición la que se transmite y no un contenido ya que al fin estos son cambiantes, se olvidan fácilmente o resultan de poco significado para el estado subjetivo por el que esté pasando el sujeto y además, en la época de la revolución del conocimiento que estamos presenciando, aquel puede adquirirlo por otros medios (p. 221).

Por ende si se da apertura a las formas como se hacen presentes las experiencias que traen los estudiantes, se aporta a que ellos crezcan asumiendo que la escuela identifica su realidad, lo que incide en que su identidad y la del otro, sea decisiva para influenciar la relación autocreadora que unifica el conocer, el saber y expresar, entonces se puede decir que se está dando pasos a darle la importancia a lo que trae cada sujeto, para estrechar brechas con prácticas que consideren objetivos que incluyan el reconocimiento de lo que se vivencie y se acoja en el medio social en el entorno escuela, es así como se comienza a desligar la creencia de que el éxito del ámbito educativo se logra exclusivamente con contenidos.

Lo requerido para posicionarse desde la escuela, en relación con lo equivalente a un logro con criterio formativo, es marcar acentos que académicamente anuden y validen la particularidad de los sujetos, en el sentido de enriquecer el lenguaje desde lo construido para sí mismo, en el ejercicio que se da con la comunicación de experiencias contextuales, y la valoración en ellas desde las diferentes manifestaciones y formas únicas de producción que los educandos tienen cuando se da apertura a dejarles ser, en tal sentido la escuela está caracterizada por la ida y vuelta entre la vida individual-social que se reelabora en su espacio.

Al respecto se retoma lo que menciona Lefebvre (2013) “el espacio debe considerarse, por tanto, un *producto* que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que el mismo *interviene en la producción*” (p. 14).

Por tanto, el espacio producido en la escuela, es parte de la identidad de ser ciudadano, ya que es central el vínculo a un grupo, en unas condiciones en las que existe una reciprocidad con el uso de acuerdos, esa participación producida por sus actores, en un campo plural, abierto, se entrelaza al espacio personal en el que tiene lugar las experiencias construidas y que cuando circulan en la exterioridad de la institución educativa, del aula, producen intensidades, y se mezcla con lo no acabado, y en esa sensibilidad subjetiva, consumir espacio está constituido de las relaciones organizadas en los flujos de lo que se atreven los estudiantes a decir con su cuerpo, el cuerpo de sus constituciones para la producción de conocimiento de la vida, Así aparece la pregunta:

¿De qué manera las experiencias contextuales de los niños y niñas de segundo grado se hacen presentes en sus producciones de aula de clases?

1.3 Objetivos

En este orden de ideas, se propuso tener en cuenta los propósitos que orientaron la configuración y desarrollo del proyecto que fueron orientadores para declarar los posibles acercamientos a la pregunta que se investigó.

Objetivo general

1.3.1 Objetivo general.

Establecer cartográficamente cómo las experiencias contextuales de los niños y niñas de segundo grado se hacen presentes en las producciones de aula, en aras de comprender sus articulaciones con los saberes que se les proponen desde la escuela.

1.3.2. Objetivos específicos

- Detallar los contextos y las experiencias cotidianas de los niños y niñas de segundo grado para comprender cómo éstas hacen presencia en sus producciones de aula.
- Establecer las relaciones entre las experiencias contextuales de los niños y las niñas con las producciones de aula para intermediar los saberes que se proponen desde la escuela.
- Proponer estrategias que posibiliten desde las prácticas formativas de aula acoger las experiencias cotidianas de niños y las niñas en aras de su proceso formativo.

CAPÍTULO 2

BELÉN ALTAVISTA, MEDELLÍN (MARCO CONTEXTUAL)

En este capítulo se presentan elementos que establecen estados de las situaciones que rodean y repercuten de un modo directo en el contexto en el que interactúan los estudiantes, además con lo planteado aquí se retoman los progresos realizados por otras investigaciones en el camino que ha llevado a reconocer desde diferentes acercamientos lo que antecede, confluye y atraviesa el territorio habitado por los niños y niñas que llegan a la Institución Educativa.

2.1. Medellín educativo

El contexto institucional está determinado por aspectos geográficos, socio económicos, educativos, de índole municipal, para el caso de la presente investigación se asumen referentes de documentos como el Informe de calidad de vida de Medellín, en el que el contexto educativo en la ciudad se plantea desde el seguimiento que se realiza a varias categorías de análisis en educación (Medellín Cómo Vamos, 2019).

Para hacer un posicionamiento respecto a las metas e indicadores de objetivos de la agenda nacional definidas en el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES, 2018), documento 3918 referido a la estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia, se han determinado las metas a 2030 como son la cobertura y la mejora en los resultados de las pruebas que dan cuenta de las competencias de los estudiantes, hasta el momento ambas han aumentado porcentualmente, pero se espera seguir mejorando estos índices, ante lo que quedan retos por cumplir.

Es con la implementación de los ODS en relación con las prácticas pedagógicas, que no se encuentran en el discurso gubernamental, ya que la medición de los indicadores globales tiene en cuenta el avance en las metas para educación de calidad, como las estadísticas en la meta de cobertura, lo que da cuenta que por el campo tan amplio de la educación, y porque en definitiva lo propuesto por ellos apunta a tener una forma de obtener indicadores porcentuales, el hecho de producir saber con lo que pasa en la escuela, responde a desafíos válidos, pero para realidades emergentes de maestros y maestras que abren camino a repensar la relación de ellos con los estudiantes y con el conocimiento.

Sin embargo lo que se destaca con este esbozo del contexto educativo, es que el trabajar asuntos diversos que subyacen en la articulación de la naturaleza compleja y vasta de la educación, viene a retroalimentar un campo al que los maestros y maestras no pueden ser ajenos, menos lo que se despliega de la cotidianidad de la vida, aun sin ser investigación suscitada por la motivación de incrementar índices, resultados y avances públicos, la consistencia de lo que se piensa con la realidad que circula es una apuesta al sistema educativo, porque se investiga para la transformación, en un campo de radio pequeño y de alguna manera hay allí una producción relacional pertinente, ya que se toca lo implícito en lo acontecido en el acto educativo, se innova el modo en que se reconoce el sitio donde la consigna de educar lleva al factor reflexivo de la acción y la cultura, en un desarrollo social, lo cual es un enunciado riguroso en el encuentro con postulados propuestos mediante paradigmas herméticos.

2.2. Algunas investigaciones en Belén Altavista

Esta investigación es llevada a cabo en la Institución Educativa Pedro Octavio Amado, del municipio de Medellín, comuna 16 sur occidental, en el barrio Belén Altavista parte baja, zona urbana, el sector cuenta con un estrato socioeconómico de nivel uno y dos, (Institución Educativa Pedro Octavio Amado, 2018, p. 6), se toman en cuenta todos los estudiantes del grupo segundo uno del año 2019, aproximadamente 36 participantes, del cual se tiene dirección, están en edades que van de los siete a nueve años.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las familias que viven en el sector varían en su conformación, pero predomina el modelo de familia extensa que, como afirma Jauregui (1998), citado por Echeverri (2016), es “aquella integrada por tres generaciones: abuelos, padres e hijos (...) [y] la familia monoparental, formada por una madre y los hijos o un padre y los hijos” (p. 29). Es importante indicar que dos participantes de la investigación son niños que hacen parte de hogares sustitutos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que están a cargo del cuidado de una madre sustituta, mientras le resuelven o definen su situación. En general las actividades económicas de los adultos del sector, responsables de estudiantes que asisten a la Institución Educativa Pedro Octavio Amado, se ubican en labores de oficios varios, comercio informal, reciclaje, actividades ocasionales de comercio o de servicios. (Institución Educativa Pedro Octavio Amado, 2018, p. 6).

El aspecto educativo de los estudiantes que asisten a la Institución, está permeado por los cambios del orden público de Altavista, ya que:

Según estimativos de la Mesa de Derechos Humanos de la Comuna 16, en el año 2017 un promedio de 200 estudiantes se retiró de las Instituciones Educativas del sector como Débora Arango, Colegio Altavista, Pedro Octavio Amado Herrera y Ramón Giraldo Ceballos. (...)

“Hay unos 700 jóvenes que no pudieron volver a estos colegios porque los grupos enfrentados impusieron fronteras. Quién las traspase pues lo matan”, cuenta Julio Rengifo, líder comunitario del corregimiento y miembro de la Mesa de Derechos Humanos de la Comuna 16. (Verdad Abierta, 2017, párr. 8-9).

El líder comunitario entrevistado afirma que los jóvenes que han desertado, estarían en una situación limitada, en la que deben tomar distancia del territorio o ingresar a uno de los grupos que pugnan por el control del barrio, con lo que se continúa una prolongación de la situación conflictiva que se ha venido presentando, y que ha sido desde la legalidad una realidad que resurge y sobrevive con el paso del tiempo.

Ha sido evidente por estudios relacionados con el conflicto y la violencia en el sector como se ha enunciado anteriormente, los momentos que circundan la cotidianidad de las familia y estudiantes, lo que da a entender las ausencias masivas de más de 20 estudiantes por salón después de un fin de semana, dando muestra que el contexto contiene una disfunción específica de orden público que afecta muchas situaciones de la esfera existencial de los habitantes inmediatos a este escenario, y lleva a que en las prácticas pedagógicas se consideren aspectos que dimensionen la formación humana de los educandos del sector que llegan a la escuela.

En el territorio de Altavista se cuenta con varias investigaciones que han concebido la importancia de este sector y lo que allí acontece, entre tres investigaciones realizadas, se hará énfasis en una, se destaca la realizada por Monsalve (2017) su propuesta *Formación política en la escuela corregimiento Altavista, Medellín: Estudio de caso*, en el que la proponente tiene en cuenta las características sociales del lugar y los diversos obstáculos que inciden en el ámbito educativo. “Tales como: desertión, procesos de educación inconclusos, vinculación de la población en edad escolar al conflicto armado, irrespeto por la diferencia, y la extra edad” (Alcaldía de Medellín, 2012, citado por (Monsalve, 2017, p. 15), formula en vía de dar importancia a activar las comunidades hacia el poder de cambiar sus destinos, considera en el marco institucional el desarrollo permanente, intencionado, explícito del proyecto democrático

en la escuela que le permita ejercer su papel en la comunidad escolar y desde allí, dar opciones en la formación de sujetos políticos promoviendo la cultura política.

Aunque hace énfasis en la democracia representativa con relación al gobierno escolar, concluye aunar esfuerzos en el tema con encuentros intermunicipales, e influir en la democracia desde el ejercicio de la participación escolar, con transparencia y desde edades tempranas.

Las otras dos investigaciones relacionadas con el contexto son la de *Violencia conyugal, capital social y clase social en la comuna de Belén Medellín, 2013* de Sarasti (2016) y *Extorsión en Medellín* por la (Medellín. Secretaría de Seguridad y Convivencia. (2018), estas investigaciones hacen visible la indagación en el sector para aclarar que los contextos sociales de Altavista reclama reflexiones y referentes que consideren repercutir en la comunidad y en la escuela.

Con lo anterior, el contexto del sector evidencia que la propuesta busca en el marco de las fuerzas sociales que la estructuran, pertinencia en la que sea tenida en cuenta las relaciones de los estudiantes con su comunidad, unos entornos de experiencia que, aunque puede estar rodeados de conflictos, promueve otras agencias que pueden identificarse en el contexto de las clases.

CAPÍTULO 3. IDENTIFICANDO EL LUGAR QUE SE VIENE DANDO A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS (MARCO REFERENCIAL)

Una contribución fundamental a la estructura de la investigación es tener en cuenta la elaboración de lo que se ha construido en la realidad que interviene en el tema de interés, para acceder a sus manifestaciones interpretadas desde una perspectiva que se expresa abiertamente en el transcurso histórico. Ésta identificación comprende un corpus organizado de conocimientos que posee el entorno académico, de donde procede el compromiso con la educación. Frente a lo anterior se consideró tomar en cuenta los antecedentes investigativos, históricos, política pública, legales, teóricos y de expertos.

3.1 Antecedentes investigativos

Avanzando en los aportes a la investigación, se constata que se cuenta con miradas de maestros, maestras y de instancias gubernamentales que favorecen el discurso que toma en cuenta a los estudiantes, niños y niñas, lo que ha permitido obtener acercamientos a varios antecedentes respecto a lo que está siendo tomado en cuenta y que resulta concluyente cuando se realizan propuestas educativas, lo que favorecen esta investigación al considerar lo que éstas contienen, ya que es de interés para lo que se desarrolla en la investigación.

3.1.1 Las experiencias y lo escolar.

Los estudios relacionados con las experiencias contextuales presentes en las producciones de aula de niños y niñas, requiere realizar unas indagaciones por las experiencias, y por las maneras de acceder a saber de ellas, en este sentido la metodología de la cartografía social por la información de conocimientos sociales que articula, se sustenta en las relaciones que exponen lo que se experimenta en el espacio, esa producción en una construcción que contribuye a comprender lo minoritario, los aportes construidos desde la investigación validan que las experiencias de un grupo de actores sociales, generan conocimiento, lo que registra circunstancias particulares de un fenómeno o estudio y que permite ajustar metodologías para identificar relaciones, actores, redes, vínculos y fronteras.

Actualmente es necesario reconocer que la investigación en cuanto a las experiencias de los niños y niñas se centra en la escuela, debido a que propicia el encuentro temporal-espacial y porque la mirada de quien se interesa por la observación, análisis, conocimiento que está en el niño y niña, viene de parte de los maestros, al conformar con ellos una diada en la interacción que sucede continua y directamente cuando se favorece la adquisición de conocimiento.

Entre las tesis internacionales en la construcción de experiencias, está la propuesta en México por (Espinosa, 2015a, 2015b), quien planteó, la investigación desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, con la elección de una metodología narrativa de corte cualitativo que “consistió en interpretar los significados que construyen los sujetos regionales a partir de las experiencias escolares que se configuran en las telesecundarias y que afectan las relaciones que establecen los habitantes de la región” (Espinosa, 2015b, p. 1).

Espinosa (2015a), analiza, “el contexto y cuáles son las experiencias significativas que dotan de sentido y significado a la escuela” (p. 28), relacionando lo que ha trascendido hacia la familia, comunidad o región, como una constante relación entre la triada: estudiantes, docentes y comunidad, que vienen siendo las partes que intervienen, cuando los estudiantes plantean lo

que saben para buscar alternativas a problemas con soluciones que aplican y ven como respuesta acorde a su realidad, con lo que las experiencias significativas, son comprendidas como transformaciones que impactan en el contexto regional, en las que permanecen activas las relaciones de ámbito local como también con otras culturas o provenientes de otros colectivos, a partir de la posesión de dos formas de capital simbólico (Bourdieu, 2007) que prevalecen en la región HUSANCHA. El primero es el **capital afectivo**, [intercultural y ambos] (Espinosa, 2015a, p. 33).

La investigación propone una metodología narrativa de corte cualitativo, que en su planteamiento pretende ser crítica y transdisciplinaria. El enfoque consistió en interpretar los significados construidos por los sujetos regionales a partir de las experiencias escolares y que influenciaron lo ocurrido en las relaciones que se dieron entre los habitantes de la región.

En concordancia con el enfoque interpretativo que se ha mencionado sobre el análisis de Espinosa (2015b), quien “partió del reconocimiento de experiencias escolares significativas narradas por estudiantes tsotsiles, tzeltales y mestizos, quienes durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaban el tercer grado en las 10 escuelas telesecundarias distribuidas en la región” (p. 3). Desde sus narrativas. “En concordancia con el enfoque epistemológico construccionista de la investigación se desarrolla una perspectiva metodológica cualitativa” (Espinosa, 2015b, p. 72).

Otra distinción en el acercamiento académico acerca de la experiencia en lo educativo se encuentra en el trabajo de Pereira-Chaves (2016), quien expone las acciones generadas en el aula como ambiente de aprendizaje entre docentes y estudiantado para producir el aprendizaje motivante de la biología, “los tipos de relaciones-interacciones que se desarrollan en las lecciones de biología en un colegio secundario de la ciudad de Heredia, Costa Rica” (p. 50).

Las experiencias expuestas en el estudio; han contribuido a comprender lo que promueve el programa del Ministerio de Educación de Costa Rica. [Esta propuesta] trabajó con la metodología de un estudio de caso, y aplicó la técnica de observación participante en aula, la entrevista a estudiantes y docentes y la de un grupo focal. Entre los resultados se destaca que la ecología de aula que se basa en relaciones durante la interacción que se dan en el aula, recae de manera favorable en el interés de los estudiantes por aprender. En la investigación se resalta la reflexión acerca de la ciencia y su integración en lo circundante, para que se vaya afianzando el aprendizaje y para que docentes y estudiantes desarrollen competencias de pensamiento científico que les permita ‘leer el mundo’ y valorar el conocimiento (Pereira-Chaves, 2016, p. 50).

Es de resaltar que la teoría pedagógica que subyace de la propuesta como un sistema de hipótesis con relación a la educación, la enseñanza y la formación, alude a apropiar la experiencia que transforma las relaciones, los saberes y la implementación intelectual y práctica de la teoría en biología.

Por tanto, el ámbito disciplinar que se contempla, no solo considera el conocimiento específico del saber enseñado, sino el conocimiento procedimental relacionado con el método experiencial, lo que produce un diálogo entre el saber teórico y práctico del maestro que somete a prueba las adaptaciones al experimento de fortalecer el currículo y la formación. Aspectos que van a ser muy relevantes en el desarrollo de esta investigación.

3.1.2 Lo cartográfico y el rizoma como modos de producir.

Otro antecedente que aporta a este estudio por su carácter contextual y su metodología cartográfica del territorio, es el del investigador argentino Diez (2017) llevado a cabo en África, en la capital de Mozambique, Maputo, estudio denominado *Cartografías de un proyecto indeterminado en Maputo*, tenía como fin cartografiar socialmente el territorio,

metodológicamente, se fundamentó en una investigación cualitativa, en la perspectiva de cartografía social, a partir de talleres con un grupo de 30 personas entre estudiantes y docentes de la universidad Eduardo Mondlane.

Se inició en grupos de trabajo divididos al azar, y en paralelo se elaboró un *derrotero* simple y descriptivo en función de la delimitación de la ciudad de Maputo; los problemas diagnosticados y sus posibles abordajes (...) [también se registró]

En la hoja de bitácora, el debate respecto al concepto forma. Lo que no tiene forma, como “ocupación ilegal” pasa a tenerla a partir de un consenso y se puede ver en el mapa. Ese punto de visualización traduce el concepto abstracto y le da imagen (Diez, 2017, pp. 99-100).

Como conclusión:

Puso en diálogo las diversas corpografías de los estudiantes, con la de los docentes, al tiempo que interpeló las formas dominantes de la planificación urbana (...).

La experiencia del taller de cartografía se transformó [para los participantes] así en una nueva siembra metodológica (Diez, 2017, pp. 101-102).

También se pudo determinar que la cartografía social se constituye en una manera de expresar un proceso de participación y construcción de otro orden espacial, en “el intercambio de experiencias entre la ciudad, (...) [el] propio cuerpo y las formas de caminar las calles de Maputo, no fueron más que un prólogo de un proyecto (...), es parte del proceso que transforma y produce” (Diez, 2017, p. 102). Ahora el mapa no es más el mapa tradicional.

El autor de la investigación encontró que en cuanto el espacio se rompe un paradigma, ya que éste se puede intervenir desde una racionalidad diferente a la académica dominante, además otorga importancia a las dudas y a lo que queda en el tintero frente a este tema, considerándolo riqueza para seguir abriendo y conociendo caminos, desde lo singular y del intercambio de experiencias se contribuye a seguir conociendo, analizando y discutiendo “para aprender sobre nuevos lugares, otras formas y sentidos de organizar el territorio” (Diez, 2017, p. 102). Y termina exponiendo que el desafío es “hacer de cada experiencia, la consolidación de una nueva estructura de conceptos y definiciones, amoldados en los procesos del lugar” (Diez, 2017, p. 102), que se habita mediante miradas que visibilizan y construyen.

Otro estudio con similares características es el trabajo de Maioz (2015), localizado en España, y que lleva por título, *La pedagogía rizomática en la educación artística*, estudio investigativo que toma de referencia el modelo rizomático de Delleuze y Guattari (2004), en la búsqueda de soluciones en la educación artística de calidad, reflexiona conceptos y analiza prácticas y proyectos emergentes relacionados con la docencia, el arte y la tecnología, usa una metodología rizomática en la que no sigue un orden preestablecido, sino que la comunidad construye un modelo que se adapta al mapa de conocimiento relativo al contexto, con lo que trazar crear, construir, desmontar, producir, ofrece una mirada a lo diverso y emergente.

Entre sus conclusiones se puede hablar de la importancia del arte en las vidas de las personas lo que repercute en la educación artística en el actual sistema de redes digitales, una pedagogía rizomática, tiene su aplicación en el campo educativo, al encontrar elaboraciones de conocimiento en conexión, pero tendría límites por la obligación de cumplir unos objetivos curriculares establecidos. El reto del docente es que los estudiantes se pregunten los por qué, desarrollen visión crítica, se pueda contribuir al desarrollo de todas las dimensiones a través del arte ya que es mediador del aprendizaje y un instrumento de formación y construcción del conocimiento.

En la mencionada investigación, se articula el rizoma a una conceptualización de unificar un proceso singular a partir de líneas de conexión desde el arte con el territorio y las nuevas tecnologías, capta la construcción de conocimiento en el encuentro con la pedagogía, que tiene

que ver con encuentros dialógicos, que presta atención a lo diverso de la cultura y lo social. Resalta también el aprendizaje orgánico por su relación con el crecimiento de los saberes y la adaptación a la movilidad, conforma una propuesta con el potencial de asir la experiencia de los participantes a las manifestaciones relacionadas con la creación y el sentir, lo que motiva el sustento de la propuesta.

Ha sido evidente que en los proyectos planteados por los investigadores reflexionan acerca del crecimiento del maestro en su práctica, al ampliar la comprensión en cuanto a la formación de los educandos y su conocimiento, en lo que consideran la experiencia vivenciada y compartida como un descubrimiento de las dimensiones de ellos y que implica articular un encuentro con el territorio habitado y la repercusión del mismo, tanto en la institución cuando interaccionan, como en el currículo, lo que incluye valor a la construcción de una mirada desde el punto de vista de los estudiantes.

Respondiendo en su ámbito a las necesidades sociales que las comunidades enfrentan, sin embargo, no se hacen notables investigaciones relacionadas con los niños y niñas, lo que al parecer habla de unos enfoques con intereses centrados en interrogar problemáticas con participantes en ciclos vitales diferentes a los niños y niñas como son los adolescentes y adultos.

Con respecto al ámbito nacional las investigaciones conciernen a la práctica pedagógica, desde el trabajo de Bejarano (2016) en Bogotá, titulado *Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar*, desarrollado en la Institución Educativa Rafael Núñez, con 30 estudiantes, 17 niñas y 13 niños de segundo grado, metodológicamente la autora habla de “la sociopoética”, que autoriza al investigador a efectuar transgresiones respecto con las formas de pensar, escribir y hablar sobre su tema de investigación. La autora apuesta por una postura que pretende distanciarse de 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. La propuesta de Bejarano (2016) considera que la investigación creada por el filósofo Jacques Gautier (2001) en su libro *Una investigación sociopoética*, abre una perspectiva teórico metodológica en el campo de la educación popular, porque, en investigación en ciencias humanas y sociales, el cuerpo es una fuente de conocimiento, y la importancia de la creatividad para la construcción de saberes, lo que explica que una articulación grupal de producción del conocimiento, valoriza las categorías y los conceptos producidos por las culturas dominadas.

El trabajo de Bejarano (2016) se registró en audio y estimuló a los escolares para que escribieran y dibujaran. En cuanto a conclusiones los niños y niñas tienen muchas cosas que decir, se puede asegurar que tienen un cúmulo de declaraciones, que pueden y deben ampliarse, enriquecerse y multilateralizarse en los años siguientes, trabajos con la intervención y orientación de parte de los maestros *in situ* podrían ser de mucho provecho para ampliar los horizontes de expectativas a los estudiantes.

La cartografía de lo sensible resultó ser un adecuado camino para des-ocultar el mundo cotidiano de la escuela, para proyectar a los niños y niñas a actividades más interesantes; por lo que la apropiación del territorio escolar por parte de los niños y niñas no se estimula. Los niños y niñas 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, y prevalecen las formas estereotipadas de comportamiento.

Son muchas las actividades y también las múltiples relaciones y apropiaciones que presentan las aproximaciones teóricas y metodológicas de las formas de vincular lo interno de los niños y niñas a un ambiente real, con medios y soportes que permitan 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. En la investigación, se incursiona en el levantamiento de mapas de sonidos y

ruidos, olores y sabores, en conexión con lo sensible; la aurora encontró algunas dificultades como la falta de realizar 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.

Según plantea Bejarano (2016) la escuela como objeto de estudio puede desplegar con las verbalizaciones y expresiones diversas de niños y niñas revelaciones de fuerzas que tratan de darles un rol estático, pero en sus apreciaciones se perciben formas diversas de vivir y sentir la Institución Educativa, otras maneras de entenderla, por tanto acercarse a los niños y niñas es una oportunidad para favorecer la educación y comprender la manera como se construyen las experiencias en los entornos educativos.

En la investigación de Barragán (2016) titulada *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*, plantea los resultados de una investigación cualitativa, en la que “a partir de la experiencia de profesores en ejercicio que cursan estudios de maestría en Educación, se aporta a la configuración del corpus teórico y metodológico de la Cartografía Social Pedagógica (CSP)” (p. 247).

Esta investigación es de tipo cualitativo, está enfocada en investigación acción y se recurre a técnicas etnográficas con enfoque cartográfico para comprender la realidad escolar, con base en la metodología implementada, se realiza con la perspectiva de la ruptura epistemológica de indagación social, y se propone la investigación educativa que “invita a pensar rigurosamente las prácticas” (Barragán, 2016, p. 260); se realiza con la participación de 313 docentes en ejercicio de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; mediante 14 talleres basados en mapas, el territorio, las relaciones y las acciones, que “tenían como finalidad fortalecer las comprensiones de los participantes sobre las temáticas trabajadas (cursos académicos), para que pudiesen transformar sus prácticas” (Barragán, 2016, p. 260). Los resultados se fundamentan en “la información proveniente de las narraciones seleccionadas de profesores en ejercicio que cursan maestrías en el campo educativo” (Barragán, 2016, p. 264), relacionadas mediante el “análisis de contenido de (Creswell, 1997; Huberman & Miles, 1991; Krippendorff, 1990; Navarro & Díaz, 1999) teniendo en cuenta que esta técnica permite llegar a “la estructura interna de la comunicación (Barragán, 2016, p. 264).

En la investigación de Barragán (2016) Se concluye que las experiencias de libertad son un desafío de la práctica educativa, lo que suscita la práctica educativa constituida por el docente a partir de su formación, una práctica educativa preocupada por la construcción de la autonomía, la participación y la acción reflexiva, es el fundamento de la libertad colectiva. Reflexionar sobre la práctica ayudó a comprender los acontecimientos que ocurren en el aula, cuando se redescubre el trabajo cooperativo y se fortalece a través de la asignación de roles.

“Desde esta perspectiva, la pedagogía ya no puede reducirse a los asuntos teóricos que fundamentan las acciones, pues como territorio existencial permite configurar las representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave del papel humanizante del formador” (Barragán, 2016, p. 270). “Desde el aula de clases los docentes (...) [pueden emplear] la CSP para ahondar en la realidad social del grupo de estudiantes a los cuales (...) [se acompaña]; es una estrategia que posibilita trabajar de diferentes maneras” (Barragán, 2016, p. 274), siempre que se utilice la creatividad y la información.

A la luz de lo planteado, la cartografía apunta a conseguir otras categorías comprensivas para salir de los esquemas de investigación educativa convencional, para centrar la atención en los participantes e irse consolidando como un campo que fortalece lazos con los que el aprendizaje encuentre otros caminos, se haga conversación argumentada que invite a aportar al contexto, lo que mantiene una relación con el aprender a reflexionar sobre sí mismos, mientras se confrontan estructuras, por eso, es una herramienta para pensar la investigación y la metodología de la enseñanza, ya que en comunidad las intervenciones de otros pueden expropiar lo que se posee mediante la multiplicidad, la diferencia y el consenso.

3.1.3. Estudios acerca de los niños y niñas en el ámbito institucional.

Entre los estudios que acogen la temática relacionada con los niños y las niñas en el ámbito institucional, se destaca la investigación planteada por Ibáñez y Mendoza (2015) *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. Es de enfoque hermenéutico, que interpreta y analiza 54 dibujos realizados con estudiantes del colegio Antonio Nariño de Soacha Cundinamarca, las representaciones gráficas de la población infantil son el instrumento (método) y también unidad de análisis en una narrativa para identificar la apropiación del territorio que hacen los niños y niñas entre los cuatro y siete años.

Ibáñez y Mendoza (2015), buscan comprender las maneras como los niños y niñas apropian su territorio, en este sentido, el estudio concluye que la familia interviene los espacios de juego, de afecto, lo que hace que los niños y niñas lleven en su espacio íntimo el anhelo de tener cercano lo que le produce felicidad, todo esto lo vive el cuerpo presente en el dibujo, por ello es un microterritorio que transita por el contexto que se apropia, la construcción de sujeto social colectivo, se recrea en la cultura de un espacio, lo que se evidencia cuando dibujan el vestuario, los juguetes y sus preferencias en juegos.

En la investigación se muestra la importancia sobre la expresión gráfica de los niños y niñas ya que con ella una intención comunicativa particular contiene valor, para indagar la apropiación de territorio y cómo desde sus expresiones develan la configuración de su condición como sujetos sociales, en relación con el espacio consigo mismo y con los otros, se concluye que el juego es microterritorio porque le proporciona al niño y a la niña conectarse a sí mismos. En los dibujos, los niños y niñas, recrean interacciones, sus relaciones, lo que configura su territorio cuando hacen sus recorridos, o están en familia. Entre las recomendaciones de las investigadoras está que al construir territorio, las acciones intencionadas que piensan en el afuera, deben pensar en unas redes de apoyo que contribuyan a pensar en cuidar a los niños y niñas y sus tránsitos en el barrio, junto con programas y políticas públicas en los planes de gobierno cuando se piense en urbanización y la convivencia que los niños y niñas demandan desde el microterritorio de cuerpo, el juego y el recorrido de los entornos propios de infancia.

Otro aporte, en el plano nacional, es el estudio propuesto por Barreto (2018) *Narrativas de los niños en la escuela: el caso de los estudiantes de segundo del Colegio Aquileo Parra IED de la ciudad de Bogotá*, que analiza las narraciones de los niños provenientes de diferentes tipos de familia entre la que se resalta la monoparental, con ésta se identifican “elementos que permanecen en las narrativas que los estudiantes realizan” (p. 1), propone responder “¿cómo la narración de experiencias de los estudiantes a través de las expresiones artísticas literarias y pictóricas permite detectar las problemáticas cotidianas que afectan a los niños de segundo del Colegio Aquileo Parra I.E.D?” (Barreto, 2018, p. 3).

La investigación de Barreto (2018), se llevó a cabo a modo de estudio de caso a partir del relato de experiencias vividas, como género textual; la investigadora tiene en cuenta el “planteamiento hermenéutico de Paul Ricoeur, el cual brinda las herramientas para el análisis del sentido de las nociones de narración y sujeto” (Barreto, 2018, p. 8). En conclusión, el trabajo plantea que se pudo recorrer el mundo escondido de los estudiantes, en el que resaltan algunas situaciones generadas por violencia tanto vividas en el entorno familiar como en su barrio, pero ante estas los niños y niñas mencionan el uso del perdón, con lo que parece surgir una adaptación a su realidad, además ese acercamiento permite ver la complejidad del mundo del estudiante fuera y el porqué de sus comportamientos en el aula.

De acuerdo con lo anterior, la competencia comunicativa permite ampliar la mirada del maestro y la maestra, remirar las memorias, además profundiza en la acción práctica de los

educandos en el mundo, deja de lado el código elaborado institucional y se abre a los determinantes contextuales de la vida del estudiante, mientras de algún modo el aprendizaje colaborativo toma presencia al aprender en el contexto de la clase lo que incide en la práctica de saber pedagógico contextualizado.

En este sentido, es importante tomar en cuenta, en el ámbito local el trabajo investigativo de Franco, Herrera, y Rojas (2013) con *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*, que fue desarrollada con un enfoque epistemológico de investigación cualitativa, y un enfoque metodológico hermenéutico, se llevó cabo con cuatro estudiantes de cinco años de edad, dos niños y dos niñas de la Institución Educativa Josefa Campos de Bello,

En ella logran identificar relatos o narrativas, conversatorios, mediante la observación participante, no participante, y analizan el resultado con la teoría fundada para la organización, sistematización y análisis de la información. Se concluye que en la medida que permite resaltar los espacios y las oportunidades para que la participación de los niños y las niñas sea menos simbólica y no represente los intereses de las maestras, ésta se manifiesta como una participación real, de auténtica interacción y de reconocimiento, cuando las construcciones colectivas generan las condiciones para la participación de los niños y niñas en todos sus contextos y que ellos puedan incidir en sus vidas, otra conclusión “es que a los niños y niñas cuando se les da la oportunidad de participar, (...) tienen la experiencia de ser reconocidos, evidencian mayor desarrollo de la autonomía, seguridad en sí mismos y mejores formas de relacionarse con otros” (p. 71).

El aporte de la anterior investigación, permite afirmar que las autoras indagan y presentan las diferentes manifestaciones de las experiencias de los estudiantes, quienes con sus características particulares destacan en su desarrollo físico, emocional e intelectual con lo que se contribuye a la manera cómo van asumiendo su vida, y cómo van obteniendo más oportunidades de crecimiento y de beneficio en la relación maestro estudiante, lo que es motivante y es transformador.

Otra investigación que refiere las experiencias, es la de Díaz y González (2015) con *Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en su familia*, investigación que permite una relación entre la categoría de reconocimiento afectivo desarrollada por Axel Honneth, que propone desde Kant “una moral del reconocimiento, la ética del cuidado de sí” (Díaz & González, 2015, p. 387), y los planteamientos comunitarios, por ello las autoras enfatizaron en las prácticas de crianza de la familia o grupo de acogida, como mediadoras en la socialización, en la que;

Los niños inician su configuración como sujetos políticos, puesto que (...) además de favorecer inclusión de los integrantes en la cultura, están revestidas de la carga simbólica (...) [y relacional, por lo] que cobran fuerza favorecer el vínculo afectivo y el reconocimiento mutuo de los involucrados (Díaz & González, 2015, p. 395).

La investigación se realizó con tres familias en Medellín, mediante un enfoque cualitativo “y una ruta metodológica sustentada en relatos de vida a través de conversaciones con dos niños y una niña y sus familias” (Díaz & González, 2015, p. 388). Desde la teoría filosófica de Honneth (1996), citado por Díaz y González (2015), fundamentada en que “las relaciones de reconocimiento basadas en las relaciones prácticas consigo mismos se forman desde el hogar” (p. 387), las investigadoras realizan el estudio con base en el método de investigación cualitativo y con enfoque epistemológico hermenéutico, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida a través de conversaciones con los niños” (Díaz & González, 2015, p. 388), y adultos a cargo.

Como conclusiones, Díaz y González (2015) consideran el reconocimiento como una experiencia desde el amor, practicada para mediar en;

El proceso de socialización de los niños, y que es posible solo en la medida en que las relaciones se carguen de motivación para volcarse hacia el otro. Es decir, no basta con tener al frente a un ser concreto para afirmar que se visibiliza, se tiene que considerar que el otro, (...) es digno de reconocimiento (Díaz & González, 2015, p. 393).

Por lo que se le acompaña y cuida, ese:

Reconocimiento no se trata de la preocupación por el sostenimiento económico ni por la satisfacción de las necesidades para la supervivencia, sino de la capacidad que muestran las personas cuidadoras para proteger la vida en sí misma, incluso desde antes de nacer, percibiendo que la llegada de este nuevo ser es un acontecimiento que merece la preparación para acogerlo, porque es un humano digno de ser amado (Díaz & González, 2015, p. 398).

A partir de los resultados las autoras identificaron que la:

Posibilidad de participación que otorgan las personas cuidadoras a los niños y niñas en la toma de decisiones permitiendo, incluso, la apelación y las preguntas con sentido moral, son prácticas familiares que demuestran la capacidad de reconocer y valorar las cualidades y capacidades humanas de estos niños (Díaz & González, 2015, pp. 401-402).

Lo que repercute en la confianza hacia el otro y en la autoconfianza. Estos aprendizajes son experiencias asumidas “por los niños para actuar, tanto con los más cercanos “la familia”, como con los ajenos a su grupo familiar” (Díaz & González, 2015, p. 402) y les acercan a “comprender y apelar la realidad en la que viven” (Díaz & González, 2015, p. 401).

Por su parte, la investigación de Giraldo (2013), *Por una escuela con rostros: La subjetividad de niños y niñas escolarizados*, está orientada a “problematizar el lugar de la escuela en la configuración de subjetividades de niños y niñas escolarizados” (p. 4), con un enfoque cualitativo etnográfico de investigación educativa por narrativas y relatos de experiencia a través de cinco talleres del grado tercero de la Institución Educativa la Villa, barrio Montañita en la comuna cuatro de Medellín, las reflexiones que surgen están relacionadas con pocas oportunidades de los niños y niñas en su cotidianidad para establecer construcciones dialógicas de ser escuchados y confrontados, en relación con la aparición de las etiquetas cuando les invitan a realizar un acompañamiento descriptivo de sus características, el maestro se relaciona en una cotidianidad provista de ciertos contenidos, y de acuerdo con ello los estudiantes toman postura, es común encontrar la debilidad de la escucha en los estudiantes pero son los mismos maestros que pocas veces escuchan a los estudiantes para conocer de ellos.

El análisis de esta investigación da cuenta que reconocer la subjetividad de los estudiantes potencia un dispositivo de desarrollo interno para el avance de los objetivos educativos y de la sociedad, de tal manera que al permitir el reconocimiento de un individuo en un grupo cultural, se da un paso significativo para superar esquemas impuestos de algunas concepciones educativas, producto de la educación momificada relacionada con el sentido de lo educativo y asimilado en dicha relación.

3.2. Antecedentes históricos y de política educativa

Para iniciar es importante considerar los aportes internacionales en la construcción teórica que ha adquirido el concepto del niño y niña, ya que devela unos acercamientos trascendentales que han pasado de unas ideas iniciales para identificarlo, hasta ponderar las comprensiones afianzadas para la reconstrucción social de su vigencia conceptual, lo que se ha expandido a los países del sur y lo que ofrece las bases a los aportes

respecto a propuestas que contribuyen a la solución de problemas encontrados frente a los mismos.

Es por tanto que la conformación de acciones internacionales y políticas da apertura a la inclusión del niño y niña como concepción social, con impactos a escala global, mediante estamentos interesados en reivindicar un lugar para ellos, son logros que impactan en transformaciones sociales que giran en torno a los niños, las niñas y en la infancia.

En efecto desde la primera declaración de los cinco derechos del niño en Ginebra (1924), se puede hablar de la connotación de niño y con ello una sucesiva serie de aportes y reconocimiento a su condición y a la manera de ser concebido y representado en la sociedad (Bofill & Cots, 1999). Posteriormente en Inglaterra y Estados Unidos en 1946 se crean dos organizaciones que se relacionan con la educación y la ayuda a la transformación de los países, como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

A partir de la convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cobra protagonismo la participación en cuanto actuación ciudadana de los niños. Según Roger Hart (1993), citado por Estrada, Madrid-Malo, y Gil (2000), se distinguen unos peldaños por los que el niño asciende, hasta lograr la participación ciudadana y cita a Mokwena (1993), citado por Dijk Kocherthaler (2007) para afirmar que “La participación desde edades tempranas, es esencial para la adquisición de competencias y habilidades de desarrollo de confianza y la formación del carácter” (p. 53), es así como a partir de esa fecha los gobiernos y la sociedad civil son corresponsables de atender las necesidades de los niños y educandos, para crear programas de actividades que estimulen el sus habilidades.

En este contexto se percibe que en la concepción de niño/niña, estos son titulares de derechos, son sociales, diversos, viven una etapa temprana de vida, que por la condición política de ser protegidos, conducen a garantizar su atención, incluyendo el restablecimiento de su jurisprudencia, los conciben como sujetos escolares que están en formación y se crean reformas institucionales, para que desde el campo de la educación inicial, la calidad del servicio educativo y su cobertura para los educandos, lleve a que los gobiernos determinen asociaciones con comunidades, organizaciones no gubernamentales, el sector privado y organizaciones internacionales. En este sentido la declaración de los derechos del niño en el consenso internacional en 1959, en la Asamblea General de la ONU que aprobó la Declaración de los Derechos del Niño y luego con la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 en New York, cuyo cumplimiento sería obligatorio para todos los países que la ratificasen, se suman a los antecedentes políticos que apuntan a establecer la aprobación que el Estado hace acerca del lugar que tiene la concepción del niño y niña como sujeto de derechos en el desempeño de la educación y el avance en el crecimiento social.

3.3. Antecedentes legales

En el encuentro con lo que marca la construcción de la identidad del niño, concebido desde el espacio educativo, es preciso agregar lo afirmado internacionalmente, con lo que el niño va representando en la sociedad, ya que se ve emparentado con un lugar que le ponen a ocupar en la organización sistemática del entramado social y de la estructura educativa, lo que se afirma con mayor relevancia, en lo reflejado la ley nacional desde los años 90 con la reforma a la constitución política en 1991, que expresa en el artículo 67 la obligatoriedad de la educación y en el artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, al igual en la ley general de educación 115 de 1994 que “señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad (art. 1); y la promulgación de la ley 1098 de 2006 ley de infancia y adolescencia, el decreto 1075 de 2015 y 1421 de 2017 relacionadas con la educación inclusiva, en esta

perspectiva, el énfasis en que cada decreto produce avances en la ampliación del campo de saberes de los niños y niñas, y su visibilización comienza también a crear políticas de representación que indican el componente político de los vínculos con lo educativo y sus condiciones en este derrotero.

Debido a algunos consensos internacionales en materia educativa como el de la Comisión internacional sobre educación, equidad, y competitividad económica en América Latina y el Caribe, en su informe *Quedándonos atrás* (2001) publica como primer problema la ausencia de estándares curriculares, lo que va repercutiendo en responder a esta demanda con la aparición de unas directrices gubernamentales y planes a seguir, que se respaldan desde las acciones políticas, por tanto resulta oportuno decir que ese momento marca para Colombia la creación del primer plan decenal de educación 1996-2005 para convertir la educación en política de Estado. Queda con ello establecido un derrotero que deriva en el 2001 en la consolidación de los DBA que aportan al fortalecimiento de los estándares curriculares, y en el 2002 como continuidad del seguimiento, un refuerzo explicitado en los estándares básicos de competencia que siguen siendo vigentes a la fecha.

3.4. Antecedentes teóricos

El estudio de las experiencias contextuales presentes en las producciones de aula de niños y niñas, requirió indagar trabajos realizados en los que aparecen las experiencias, y las maneras de aproximarse a saber cómo se han percibido y entendido epistemológicamente, en particular desde la perspectiva educativa y social. En ésta se hace necesario un énfasis que contiene enfoques académicos que son base en la investigación.

3.4.1. Experiencias

En específico, las experiencias de los niños y niñas se centran en torno a su cuerpo y la manera de manifestarse en la escuela con lo que producen, crea y favorece el encuentro con sus motivaciones, lo que de un modo espontáneo se articula a la realidad temporal-espacial de la clase, en ese movimiento se insertan particularidades, que son creación sincrónica que parece perturbar un orden de clase, pero que enmiendan la relación con la producción de conocimiento, lo que habla de tener presente la singularidad de los estudiantes en los aspectos formativo como de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la experiencia se tiene en cuenta elaboraciones derivadas de lo escolar o del trabajo con niños y niñas, entre los antecedentes teóricos está el estudio de Espinosa (2015a) donde menciona que: “las experiencias significativas dotan de sentido y significado a la escuela” (p. 28) y las vincula con lo que ha trascendido hacia la familia, comunidad o región.

De esta forma, en el espacio regional se generan experiencias significativas a partir de las relaciones que establecen docentes-estudiantes-comunidad (inter-sujetos colectivos). Se entiende como experiencia significativa aquella que, a partir de la escuela telesecundaria, en un proceso formativo, ha permitido a estudiantes aplicar sus aprendizajes para solucionar problemáticas comunes y cotidianas, transformando aspectos de su vida cotidiana, lo cual ha trascendido hacia la familia, grupos de amigos, comunidad e incluso la región (Espinosa, 2015a, p. 33).

Por lo anterior el planteamiento relaciona la experiencia con la evidencia del aprendizaje adquirido en el espacio regional, aplicado a la vida diaria o a los momentos que implican demostraciones aprendidas en un contexto diferente, lo que implica ajuste de una realidad a otra para solucionar o buscar alternativas que favorecen el desenlace de algún evento, en esa perspectiva Franco et al. (2013) refiere que en la medida que la experiencia una los espacios y

las oportunidades para que la participación de los niños y las niñas sea menos simbólica y no represente los intereses de las maestras, ésta se manifiesta como una participación real, de auténtica interacción y de reconocimiento, la experiencia de ellos ser visibilizados, se observa en lo que las investigadoras evidencian en mayor manifestación de acciones de la autonomía, seguridad en sí mismos y progresos en las formas de relacionarse con otros.

Al respecto, Díaz y González (2015):

Establecen una relación entre la propuesta que hace Axel Honneth sobre el reconocimiento en el amor y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia, para argumentar que en estas relaciones se da comienzo a la configuración de los niños como sujetos políticos (p. 386).

La investigación se asocia a lo que en su cotidianidad la familia ofrece respecto a las experiencias entre las que se resalta la experiencia del amor, para la socialización y motivación de los niños a volcar su atención en otro, otra experiencia es la precepción que tienen los niños por las muestras de sus cuidadores respecto al cuidado de la vida y al acontecimiento de ser acogido.

Por su parte, en el sentido de que la experiencia reposa en su unicidad, Giraldo (2013), asegura que está orientada a “problematizar el lugar de la escuela en la configuración de subjetividades de niños y niñas escolarizados”(p. 4). Las reflexiones que surgen están relacionadas con pocas oportunidades de los niños en su cotidianidad para establecer construcciones dialógicas de ser escuchados y confrontados, además de acuerdo con la formación del maestro éste se relaciona en una cotidianidad donde hay ciertos contenidos, y correspondiente a ellos, tanto el maestro como los estudiantes toman postura, es común encontrar la debilidad de la escucha en los estudiantes pero son los mismos maestros que pocas veces escuchan a los estudiantes para conocer de ellos.

El análisis de esta investigación da cuenta que reconocer la subjetividad de los estudiantes potencia características internas para el avance de la consecución de vínculos educativos y de la sociedad, de tal manera, la experiencia da paso a que un sujeto supere esquemas impuestos producto de la educación que tiende a replegar lo que los estudiantes traen, en el ambiente del aula, lo que se pone en escena con las experiencias que llegan, es el potencial que posee una planeación cuando en ella coexiste lo heterogéneo.

Este conjunto de investigaciones, realizadas en contextos institucionales como la familia y la escuela primeros agentes de socialización, proyecta una perspectiva para la experiencia en términos de que ésta es importante para el que la vive, es decir que la experiencia que constituye la propia realidad, hace parte de unas circunstancias personales y se hace visible en unos colectivos con los que se construye otras experiencias, facilitándole al niño y niña un contexto propicio para que esta trascienda para la vida del que la está manifestando, como también para los que le rodean, así se manifiesta una forma de producción y recolección de información, en vía de propagar soluciones o cambios situados para hacer parte de situaciones que una comunidad está conociendo, o resolviendo en su historicidad y vínculos sociales específicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva de experiencia como modificadora de aprendizajes sociales se evidencia de un modo que pudiera ser la participación o el reconocimiento como lo que dice Franco et al. (2013):

Las experiencias de participación que identifican en las interacciones con personas significativas en la familia y en la escuela; y dar lugar a otras significaciones sobre la participación como una práctica y un derecho vivido desde la primera infancia en ambos escenarios. (p. 35).

Esa aplicabilidad de las experiencias en la participación constituyen solo un componente que hace parte de la vida de los niños, niñas o estudiantes, otras incorporaciones provenientes de esas fuentes externas, están consideradas como una muestra tangencial de lo que sucede,

como se habla de experiencias que requieren ser propiciadas, intermediadas para que existan o se validen de algún modo, es en este sentido que el presente estudio se forja desde otra perspectiva, que difiere de la invitación a propiciar, intencionar o debatir la experiencia.

En la historia de lo que manifiesta el estudiante en lo minúsculo, vinculante o relacional, se recupera en cierta medida la experiencia que llega, ésta se muestra con lo que irrumpe en la clase, unas veces de una manera explícita como el diálogo o inquietudes abiertas que al parecer no se relacionan con lo que se presenta en clase, son aportes, impresiones que narran con tonos y expresiones corporales sentidas, en relación a lo ausente en lo académico, u otras ocasiones muestran formas de características implícitas, que traen fragmentos de lo ocurrido en escenarios varios, contextos que a falta de la escuela; logran “colarse” en la filmografía de un transcurso temático, que está pululando desde lo que les evoca y que logran manifestar con expresiones de índole aérea o vocal para llegar a todos, lo que refuerzan con traer objetos, accesorios, gestos, o realizar creaciones basadas en lo dicho cuando producen en clase.

Según el ánimo o tendencia personal del niño y la niña, si no manifiesta sus experiencias a viva voz pasan otras situaciones, una es que cuando el tema es académico, eso otro, lo no invitado, yace en las producciones de aula en formas que combinan con lo que les aconteció previamente, está participación de lo vital que se mueve en la clase, al no ser compartido en palabra, al no encontrar espacio, se vuelve recurrente, vienen tics, acciones infinitas de relaciones con los objetos o los útiles, como sacar punta y seguir en ello sin percatarse, hacer un ruidito, mirar y gesticular alguna oración inaudible, repetición personalizada que muestra lo desconocido para otros, que se ha expandido en el interior y no encuentra eco en un afuera que contiene en exclusiva temas a estudiar.

Otra forma de saber de la experiencia del estudiante en otros contextos y que es la manera más cifrada de reconocerla, es que visten las propias experiencias con un acoplamiento muy fijo al ambiente de clase, es en esta posición cuando el estudiante no manifiesta lo que le ha pasado, de tal manera se infiere entonces que no tiene intención de compartir sus experiencias directamente, sumado a que tampoco le encuentra relación con lo que se está viendo en clase, pudiera ser un estudiante con una estabilidad de vida que como en la escuela está enmarcada en una repetición estable de acontecimientos, siguiendo esta aproximación a la manifestación, es posible respecto al niño o niña, que siendo muy pequeños su sentir se haya menoscabado, ante lo que puede optarse por guardar, sin embargo allí se presentan flujos de intercambios que en consecuencia salen con intensidades variables con las que se hacen presentes.

Ante el vínculo permanente de la aparición de experiencias que llegan desde los contextos que se viven fuera de la escuela, con lo que sucede cada día en el aula, menciona Giraldo (2013) que las características particulares agregan propuestas a la situación del aprendizaje educativo, que son los niños y niñas quienes con su subjetividad, propician la participación, con lo anterior se aclara que las contribuciones de los estudiantes conducen la clase a encontrar novedades, oportunidades y otros estados que repercuten en las posturas, emociones, en lo intelectual y dan efecto a un colectivo con el que se aproximan o separan y así la relación con el conocimiento, el maestro o maestra y sus pares, cambian constantemente en el encuentro con lo diferente a la repetición o previsión y se orientan y dispone de otras maneras de estar.

Dicho lo anterior, las experiencias de lo que aparece en el aula, llevan a concluir que éstas no necesariamente son explícitas, o que se presente, siempre, vinculadas con otras personas, sino que pueden darse en relación con objetos, sensaciones, intereses, marcas, eventos imaginados, en relaciones impensadas, por lo que forma parte de unos movimientos vitales de la disposición voluntaria de los estudiantes, con la oportunidad de que aparezca en algún instante en ese espacio al que se pertenece, la germinación de lo diferente, de manera que su transitar en el aula, moviliza expresiones no programadas de un territorio dentro de otro,

lo que incluye mirar a ese niño y niña en el acontecer del colectivo, como los constructores de su determinación, de su autonomía, mientras se invita al maestro o maestra a equilibrar en ese campo relacional, con acciones pedagógicas, puesto que lo negado e ignorado, tienen su momento de acercamiento con la clase que van circulando, apropiando y hacen conocimiento.

3.4.2. Producciones de aula.

“El trabajo creador, cualquiera que fuera, exige al cuerpo que se transforme: le exige infinitas metamorfosis. Entre las metamorfosis y el poder de sus virtualidades, el cuerpo pone en juego su potencia” (Serres, 2011, p. 138). Es visible que lo que va teniendo lugar en los momentos del aula, impulsa la interlocución con otras realidades y espacios lo que el cuerpo de cada niño y niña manifiesta, implica innumerables propuestas centradas en lo que permanece en ellos, esto conlleva a que las experiencias previas provenientes de otros espacios, permanezcan en constante búsqueda de dar continuidad a propiciar relaciones creadoras, surge de tal ejecución un vigor que rebasa lo reprimido y controlado.

Las producciones de aula, posiciona que lo que el estudiante porta en su interior, tenga un vínculo con el aula, se haga presente en lo que el estudiante denomina tarea, en este sentido no es solamente cuando la actividad de clase demanda una tarea, las producciones de aula se relacionan con igual validez a lo que no ha sido llamado como una manera de liberar la dependencia con un compromiso que el maestro o maestra propone, lo que corresponde con lo extracurricular, en ese sentido los eventos de manifestaciones irruptoras durante clase, hacen que el maestro se sitúe en una clase laboratorio en la que el detalle ante esas emisiones, una vez recibidas encuentre en ellas retos referentes al conocimiento, elija la forma para entenderlas, lo que exige unir elementos de fortalecimiento en el escenario conceptual y de ciencias humanas. Estas maneras que los niños y niñas reflejan en la forma de interacción, expresiones, juegos, necesidades de ser escuchados, ocupan el lugar de producciones de aula.

Es claro por la actual ley de la Constitución Nacional (C.N) (art. 67) que el derecho a la educación compromete a los acudientes para que aseguren el ingreso de los integrantes menores al sistema educativo y en esa responsabilidad es la familia la que mantiene una parte que soporta su garantía, por tanto, la educación es enriquecida por la familia, ya que compone el entorno de los estudiantes cuando están fuera de la escuela y determina aspectos de su manera de vida, al ofrecer trayectorias a los niños y niñas, ante lo enunciado, de un tiempo para acá la corresponsabilidad de hacer tareas en casa acompañando a los hijos e hijas contribuye a una concepción en cuanto a lo que es tarea, Jiménez (2010):

El tema de las tareas escolares en el nuevo contexto está más vigente que nunca y sigue comprometiendo el papel de apoyo de la familia, (...). El devenir de las tareas escolares da cuenta de la manera que el espacio temporal del aula logra ampliarse a otra perspectiva, lo cual como el dispositivo escolar se extiende al escenario familiar y compromete el tiempo libre de la infancia (p. 60).

Entonces, en un sentido inverso, en lugar de llevar la escuela a la casa con la tarea, es traer lo que ocurre en la casa y otros contextos donde experimentan los niños y las niñas, dejando de dominar el tiempo libre de su cotidianidad, lo que da cabida a dejar circular lo que llega a la escuela a través de ellos, para que en los momentos de encuentro con la enseñanza y el aprendizaje se amplíe y se propicie el vínculo experiencial, es una manera de dar sentido a la tarea como aquello que aparece vinculado a la clase y producido por ellos mismos, y advertir que lo porta de diversas maneras, cuando en algunos momentos quiebra la estructura magisterial y empalma vínculos de un afuera o en otros momentos con sus producciones de presencia en las actividades propias de clase, así con la interacción en ese hablar de sí mismo compilado en eso que aparece, puede expresar en una fabricación de sentido, una producción de aula que tiene nexos con lo que ha pasado, con lo cual es posible contribuir a la disposición

de lo subjetivo en el campo educativo y dejarlo inmerso en la interacción con social y académico.

Respecto a lo que se concibe como producción, la manufactura es el referente usual, pero en la revisión se señala la clarificación que propone Gumbrecht (2005):

La palabra "producción", por tanto, es usada aquí de acuerdo con el significado de su raíz etimológica (i.e. el latín *producere*) que refiere al acto de "traer hacia delante" un objeto en el espacio. La palabra "producción" no se asocia aquí con la manufactura de artefactos o mercancía industrial. Por lo tanto, la "producción de presencia" apunta a toda la clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos "presentes" sobre los cuerpos humanos (p. 11).

En este sentido la producción en el aula comprende que eso que es llamado tarea en un sentido amplio esté compuesto de lo voluntario y vinculado a que los niños y niñas ya apropiados de sus experiencias ejercen con sus intervenciones, lo que convoca a que en la exterioridad, lo vigente se conciba con plena capacidad de actuar en el espacio con sus subjetividades, de modo que eso expuesto o expulsado durante el tiempo de clase, exista al conformar un sentido ante la asociación natural con la sensibilidad de los demás. Ampliando lo anterior, Pérez (2015), enuncia que comúnmente las producciones son variaciones que se profundizan en los trabajos que contienen lenguaje artístico, "se persigue que los estudiantes puedan indagar sobre sus propias representaciones de arte para poder relacionarlas con las concepciones pedagógicas" (Pérez, 2015, p. 75).

Por lo anterior el lenguaje corporal y la relación creadora ante lo que el momento invita, son posiciones que confirman el carácter no neutral y decididamente político de la educación y del arte, como acciones humanas destinadas a intervenir directamente sobre el universo simbólico y material, en este sentido las formas como el cuerpo se hace presente en el aula, mantienen en circulación esa premisa y postula la preponderancia de intencionar lo que se propone en las acciones pedagógicas ante eso no pensado cuando los estudiantes actúan en las clases.

Al respecto la producción de fotografía por parte de sujetos que participan de una investigación adquiere una dimensión estética, puesto que como mencionan Ibáñez y Michelazzo (2013):

La experiencia estética se presenta como posibilidad, como punto de encuentro entre la mirada de los agentes y la perspectiva del investigador para construir un texto que, en base a un diálogo, se transforma en un documento sobre la realidad social. Esta práctica de indagación permite a los sujetos decir/hacer el mundo naturalizado y propone re-hacerlo desde otra perspectiva" (p. 5).

Las producciones artísticas aun siendo en su énfasis muy definidas, abren unos caminos a otras expresiones de carácter perceptible o producciones culturales creadas desde lo que ha pasado en el interior del sujeto, producto de contextos situados en el espacio del cuerpo hasta lo social, así se resalta en lo variado de su naturaleza modos únicos y amplios de extraer o traer mundo al potencial social, que en los estudiantes conjuga la conectividad de las experiencias vividas, con lo que circunscriben en el aula.

En la relación con lo educativo, mientras que lo experiencial habita los cuerpos, algunas remisiones de parte de acudientes o maestros, maestras o directivos, toman las manifestaciones de los estudiantes como asuntos a ser revisados por otros profesionales, aparecen tentativas de diagnóstico médicas, como déficit de atención, trastorno de comportamiento u otros, que son comprobados en consultorios, mediante unos registros médicos de psiquiatras o neurólogos que plantean a la escuela unas recomendaciones para el trabajo y a veces trato con el estudiante en las clases, ante las que el niño o niña queda al

margen de lo que profiere a su conducta, y ante lo que sus comportamientos quedan determinados por la connotación que denomina su diagnóstico.

Se reafirma así que el contexto de la producción tiene una inscripción compleja y diversa, que requiere de una habilidad para tomar lo distinto como una preservación de afectos, en la que converge el presente como un ápice de contenido de pasado con futuro, que llega a ser un escenario de interpretaciones que dilatan el encuentro con el otro, mientras que en su aparición lo que tiene contenido el niño o la niña es poder ser con sus reservas de experiencia sin ser juzgado. En este aspecto es que la producción de aula puede generar una manera de situar eso que le pasa al estudiante como componente que direcciona la amplitud del conocimiento, como una “tarea” que crean los estudiantes en relación con la acción en las clases y dispongan de facetas libres de relación ante lo que se imparte, y se dé otra forma a la uniformidad preconcebida como práctica de los contenidos temáticos, Según Jiménez (2010):

En términos generales, las tareas escolares, como parte del dispositivo pedagógico, representan una expresión en torno a la manera como se debe controlar al niño, dentro y fuera de la escuela: el control del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión (p. 52).

Y aunque en ello queda claro que, la tarea es propia, los aspectos escolares que requieren comprensión, al ser practicados, anulan la producción desde lo individual, por consiguiente se trabaja de esta forma enfáticamente en los dispositivos básicos del aprendizaje que siendo fundamentales en lo cognitivo, relegan la inferencia vivenciada del estudiante.

La producción de aula que se plantea en esta investigación, toma en cuenta que es necesario que la tarea llegue de parte de los estudiantes, sin distinción, se propicie con la expansión de lo que el niño o niña trae y tenga en consideración los contornos de la producción, convirtiéndola en contenido que cuenta con lo entrometido en su preparación, el mundo de los estudiantes abre la posibilidad que éste sea origen de conjunciones, de flujos, afectos, de lo memorizable, lo protegido del olvido, hace apertura a la circulación de intensidades de lo experiencial, en la medida que habita una producción, construye una incidencia inquietante desde el estudiante hacia la escuela, que suscita investigar que pasa por allí, en la producción de aula cobra relevancia que aparte de que se aprecie el aparecer de un trazo, una réplica, una comprensión, una dificultad, se aprecie el despliegue del ya que habita el estudiante, dejar estar a lo que hay en lo no intermediado, en lo emergente, en esos sucesivos segmentos productivos están hechas relaciones articuladas y entrecruzadas con el afuera cuando se comparte y se avanza en los saberes .

3.4.3. Cartografía puntos de experiencia.

Lo cartográfico favorece la orientación, el estudio de la realidad, ya que remite a la producción de un mapeo particular y autónomo, es un modo de saber de los sujetos que hacen parte de un territorio, allí se ponen en contacto las interrelaciones de las experiencias, con la idea en torno a visualizar lo que los niños y las niñas han vivido en diferentes contextos y se comparte en el aula; en su construcción, se revelan relaciones de intensidades como líneas cortas, largas más marcadas, tenues, conectadas o no, incipientes, ligadas a la apertura de las insistencias que modifican las clases, la cartografía, al estar compuesta de rizomas que se expresan en líneas, articula segmentos de vida cuando brotan y se originan agrupamientos de interacciones que continúan en movimiento con otros sistemas que produce lo múltiple, sin periferias, ni centros, esta ramificado en todos los sentidos como también aglomera una realidad heterogénea, a su vez es contenedor de rupturas que se deslizan en un plano de organización con intensidades y cualidades que se adaptan a la experimentación del trazado.

El rizoma, remite a la biología, a la estructura vegetal de las raíces que hacen parte de distintas plantas, que comprende una constitución imprecisa en cuanto a tener un principio y un final, presenta una manera de vínculo e incidencia que hace parte de todos; de ahí que descifra el potencial que en su constitución localiza y reserva en el ámbito social, la construcción de territorio de parte de la comunidad, contiene lo que los habitantes expresan frente a su territorio, de modo que se perciben factores espaciales y sociales que se aprecian en relaciones que hacen de su producción de presencia, lo identitario e histórico. La palabra presencia desde Gumbrecht (2005) puntualiza:

No se refiere a una relación temporal con el mundo de los objetos, sino a una relación espacial con el mismo. [Respecto a la producción de presencia afirma:]

Algo que está "presente" se supone tangible a las manos humanas, lo que implica que puede tener impacto inmediato en los cuerpos humanos (p. 11.)

Entonces las formas de cartografiar están en relación con lo que el cuerpo y lo que muestran los sujetos de modo explícito en sí y en lo que crean, por tanto, ver lo singular en un mapeo, contiene historia personal, lo social y político, lo identitario y en este aspecto experiencias manifiestas son el compartir lo que se conserva, es un modo no virtual de participación en el que lo orgánico que inicia en el cuerpo es un referente para desatar la percepción que se convierte en el presente.

Es así como la cartografía para esta indagación, se toma como una manera de acercarse lo distante, que invita las experiencias que se encuentran flotantes y visitantes en el espacio del aula, a que se asienten en el mapa como productoras de conocimiento, en una composición que muestra lo que han experimentado los estudiantes y que guarda una estrecha relación con la transformación de la práctica pedagógica y así mismo con un campo curricular en el que se encuentran tensiones.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se tienen en cuenta algunos trabajos investigativos que la han adoptado, como la del investigador argentino Diez (2017), concluye de su estudio basado en taller de cartografía, que éste se transformó para los participantes en una nueva siembra metodológica, “puso en diálogo las diversas corpografías de los estudiantes, con la de los docentes, al tiempo que interpeló las formas dominantes de la planificación urbana” (Diez, 2017, p. 101), también se pudo determinar que la cartografía social se constituye en una manera de hacer enlaces teóricos, en “el intercambio de experiencias entre la ciudad, (...) [el] propio cuerpo y las formas de caminar las calles de Maputo, no fueron más que un prólogo de un proyecto (...), es parte del proceso que transforma y produce” (Diez, 2017, p. 102). Ahora el mapa no es más el mapa tradicional.

El autor de la investigación encontró que en cuanto el espacio se rompe un paradigma, ya que éste se puede intervenir desde una racionalidad diferente a la académica dominante, con lo que se otorga a las dudas y a lo que queda en el tintero frente a este tema, la riqueza para seguir abriendo y conociendo caminos, desde lo singular y el intercambio de experiencias se contribuye a seguir analizando y discutiendo “para aprender sobre nuevos lugares, otras formas y sentidos de organizar el territorio” (Diez, 2017, p. 102). Y termina exponiendo que el desafío es “hacer de cada experiencia, la consolidación de una nueva estructura de conceptos y definiciones, amoldados en los procesos del lugar” (Diez, 2017, p. 102), que se habita mediante miradas que visibilizan y construyen.

Como manifiesta Bejarano (2016), en el estudio *Hacia una cartografía de lo sensible*, la ruptura con las linealidades repetitivas y represoras de las normas académicas y científicas revela, que éstas no son las únicas consistentes y rigurosas, compuestas de elementos fundamentales para la comprensión de la realidad. La propuesta de investigación creada por Gauthier (2001), citado por Bejarano (2016), abre una perspectiva teórico metodológica en el campo de la educación popular, porque propone una elaboración grupal de producción del

conocimiento y porque valoriza las categorías y los conceptos producidos por las culturas dominadas.

La cartografía de lo sensible resultó ser un adecuado camino para des-ocultar el mundo cotidiano de la escuela, para proyectar a los niños y niñas a actividades más interesantes; los sucesos 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 semiótica de los artefactos, de los espacios, de los otros seres humanos, y prevalecen las formas estereotipadas de comportamiento.

La cartografía de lo sensible parte del cuerpo y vuelve a él; porque el cuerpo es el primer territorio del ser humano, y en contacto permanente con el territorio de barrio o ciudad que permite la continuación de la coexistencia de lo persistente, por ello se incursiona en el levantamiento de mapas de sonidos y ruidos, olores y sabores, objetos, expresiones, de una manera situada y conversada.

Otra investigación que se fundamenta en cartografía, es la expuesta por Barragán (2016), quien plantea en los resultados de una investigación cualitativa, en la que “a partir de la experiencia de profesores en ejercicio que cursan estudios de maestría en Educación, se aporta a la configuración del corpus teórico y metodológico de la Cartografía Social Pedagógica (CSP)” (p. 247).

Esta investigación es de tipo cualitativo, está enfocada en investigación acción y se recurre a técnicas etnográficas para comprender la realidad escolar, con base en la metodología implementada se está en la ruptura epistemológica de indagación social, y se propone la investigación educativa que “invita a pensar rigurosamente las prácticas” (Barragán, 2016, p. 260); se realiza con la participación de 313 docentes en ejercicio de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; mediante 14 talleres.

Los resultados se fundamentan en “la información proveniente de las narraciones seleccionadas de profesores en ejercicio que cursan maestrías en el campo educativo” (Barragán, 2016, p. 264).

Se concluye que las experiencias de libertad son un desafío de la práctica educativa, lo que suscita la práctica educativa constituida por el docente a partir de su formación, una práctica educativa preocupada por la construcción de la autonomía, la participación y la acción reflexiva, es el fundamento de la libertad colectiva. Reflexionar sobre la práctica ayudó a comprender los acontecimientos del aula.

“Desde esta perspectiva, la pedagogía ya no puede reducirse a los asuntos teóricos que fundamentan las acciones, pues como territorio existencial permite configurar las representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave del papel humanizante del formador” (Barragán, 2016, p. 270). “Desde el aula de clases los docentes (...) [pueden emplear] la CSP para ahondar en la realidad social del grupo de estudiantes a los cuales (...) [se acompaña]; es una estrategia que posibilita trabajar de diferentes maneras” (Barragán, 2016, p. 274), siempre que se utilice la creatividad y la información.

Ha sido evidente que en los proyectos planteados los maestros investigadores reflexionan acerca del crecimiento del maestro en su práctica, como en la comprensión de lo que implica el acto educativo, y en la formación de los educandos, consideran que la experiencia como alteridad en un descubrimiento de las dimensiones de la relación de los estudiantes y la comunidad repercute en ellos, en la institución cuando interaccionan y en el currículo, al dar valor al punto de vista de los sujetos, los hechos instauran la construcción de una mirada, respondiendo en su ámbito a las necesidades sociales que las comunidades enfrentan.

Sin embargo, al respecto, no se hacen notables investigaciones relacionadas con los niños y niñas, lo que al parecer habla de unos enfoques con intereses centrados en interrogar

problemáticas con participantes en ciclos vitales diferentes a los niños y niñas como son los adolescentes y adultos.

A la luz de lo planteado, la cartografía requiere configurar otras relaciones comprensivas para salir de los esquemas de investigación educativa, para empoderar a los participantes e irse consolidando como un campo que fortalece posibilidades para que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre sí mismos, por eso, es una herramienta para pensar la investigación y la metodología de la enseñanza, ya que en comunidad las intervenciones de otros pueden hacer notable tendencias constructivas que van recayendo en facultades académicas y emocionales.

La cartografía es social y en ella se ha encontrado un elemento facilitador para investigar la realidad de lo educativo, al respecto Barragán y Amador (2014):

Por ello, se puede afirmar que la cartografía social- pedagógica es una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados. Generalmente, la forma de indagar la realidad, a través de sus propios protagonistas, hace que la información sea registrada, documentada e interpretada de manera distinta a las técnicas convencionales de la investigación social- cualitativa, en las que los sujetos son examinados o asumidos como informantes (p. 134).

La cartografía es en lo educativo, un aporte metodológico al conocimiento y comprensión tanto de lo individual como de lo colectivo, frente a una problemática, esta representa en lo contextual, un mapa que integra a la comunidad en relación al espacio físico con lo social, como dice respecto a cartografía el artista Falconí (2015), "Todo este proceso y construcción del "Mapa Vivo", articulado de manera contextual y democrática, lo desarrollamos desde la participación y testimonios colectivos y comunitarios" (p- 109).

Las artes visuales son muestra de que algunos de sus estudios se han fundamentado en mapeos y sistemas cartográficos, en vía a un activismo civil con el potencial de las particularidades que el arte y una población sustenta, configurando otras conexiones.

En la representación cartográfica, hay singularidad, indeterminación, Delleuze y Guattari (2004) la proponen como sistema de pensamiento, comprende líneas de segmentaridad que toma existencia a medida que se produce, por ello, se vuelve al rizoma, lo que apunta a mostrar la forma bifurcada de relaciones que tiene un sentido que se empieza a entender, que muestra las relaciones diversas de los sujetos, en un determinado territorio, en maneras no previstas que se entrecruzan de una manera única, así lo expresan Deleuze y Guattari (2004) "Más importantes del rizoma quizá sea la de tener múltiples entradas (...) contrariamente al calco el mapa tiene múltiples entradas. Un mapa es un asunto de performance, mientras el calco siempre remite a una supuesta *competance*" (p. 18).

El movimiento permanente de la cartografía también aporta elementos de interés para el investigador porque en esa forma de hacer mapa yacen experiencias que pueden socializarse y en el campo educativo regir y enriquecer la praxis, reúne en sus redes lo natural y lo cultural, con valores de la estructura de entendimiento.

Para Maioz (2015) en su estudio investigativo toma de referencia el modelo rizomático de Deleuze y Guattari, en la búsqueda de soluciones en la educación artística de calidad, reflexiona conceptos y analiza prácticas y proyectos emergentes relacionados con la docencia, el arte y la tecnología, usa una metodología rizomática en la que no sigue un orden preestablecido, sino que la comunidad construye un modelo que se adapta al mapa de conocimiento relativo al contexto, lo que desjerarquiza el crear, construir, desmontar, producir, posibilitando la participación.

Entre sus conclusiones se da relevancia al arte en las vidas de las personas y en él, la educación artística en el actual sistema de redes digitales, una pedagogía rizomática, tiene su aplicación en el campo educativo, pero tendría límites por la obligación de cumplir unos

objetivos curriculares establecidos, pero entonces se hace necesario articular el reto del docente asociado a que los estudiantes se pregunten los por qué, construyan visión crítica y contribuyan a la expansión de relaciones de todas las dimensiones a través del arte ya que es mediador del aprendizaje y un instrumento de formación y construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo planteado, el rizoma como una conceptualización de multiplicidad y de conexión ha sido implementado en las cartografías artísticas, pero puede usarse con igual eficacia para captar la construcción de conocimiento en otros ámbitos e incluso recurrir a él como la conformación de una propuesta con el potencial de asir la experiencia de los participantes, el mapa en cartografía social es abierto, el rizoma contenido en ella está siempre en movimiento, con diversas intensidades, es susceptible de modificar, para entender sus caminos, o andares, es indispensable tener en cuenta que no cuenta con un comienzo ni un final, por tanto, se pudiera decir que es de estructura difusa, en la que todo es conectable con todo y cambia según fuerza o presencia. Por lo que queda claro que las manifestaciones relacionadas con la creación de una cartografía motiva lo múltiple y plural, un aspecto para adoptar en la realización de esta propuesta.

Considerando que las anteriores investigaciones poblacionalmente cuentan con otras edades, se profundiza en investigaciones con niños estudiantes y su territorio, por ello la tesis planteada por Ibáñez y Mendoza (2015), en la profundización desde el enfoque hermenéutico, interpreta y analiza 54 dibujos realizados con estudiantes del colegio Antonio Nariño de Soacha Cundinamarca, las representaciones gráficas de la población infantil son el instrumento (método) y también unidad de análisis en una narrativa para identificar la apropiación del territorio que hacen los niños entre los cuatro y siete años de edad, busca comprender las maneras como los niños y niñas apropian un territorio, el estudio concluye que la familia interviene en los espacios de juego, de afecto, lo que hace que los niños lleven en su espacio íntimo el anhelo de tener cercano lo que le produce felicidad, todo esto lo vive el cuerpo presente en el dibujo, por ello es un microterritorio que transita por el territorio que se apropia, la construcción de sujeto social colectivo, se recrea en la cultura de un espacio, lo que se evidencia cuando dibujan el vestuario, los juguetes y sus preferencias en juegos.

Del trabajo mencionado se concluye que la escuela como objeto de estudio contiene verbalizaciones y expresiones diversas de niños y niñas que se despliegan en revelaciones de fuerzas cuando se tratan desde una distinción al rol estático, en ellos y ellas se perciben formas diversas de vivir y sentir en la Institución Educativa, por tanto acercarse a los niños y niñas es una oportunidad para favorecer la educación y reinventar la comprensión de cómo se construyen las experiencias en los entornos educativos.

CAPÍTULO 4 MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se ocupa de destacar aspectos conceptuales que amplíen los fundamentos teóricos que sustentan el presente proyecto de investigación. Lo que direcciona un rastreo para provocar enlaces que se aproximen a la producción de realidad a través de la pregunta de investigación, en las obras de la filosofía, la lingüística, la sociología, el psicoanálisis.

De manera que este capítulo considera inicialmente algunos planteamientos relacionados con el concepto de experiencia; seguidamente se plantea que los diferentes espacios, constituyen el contexto donde se desenvuelve la interacción de los estudiantes, se tiene una población de estudiantes de segundo grado escolar, niños y niñas, los cuales constituyen los sujetos partícipes de la investigación; posterior a ello, lo que se afirma como las producciones de aula y el rizoma que se presenta en la cartografía en tanto rastrea lo que resulta de la experiencia para atender lo que va ocurriendo.

4.1. La experiencia

Desde el punto de vista filosófico la experiencia es principio de intercambiabilidad, el texto *Verdad y Método* (1993) de Gadamer resalta que pertenecemos a una tradición centrada en la transmisión de sentidos y de significación, siendo ella una manera de entender el papel del sujeto en la historia, análisis que realizó desde el arte y que afirma que la experiencia pertenece al ser y se presenta varias veces, pero de diferentes maneras, como también pasa con las palabras, ello implica al lenguaje para que acontezca, relacionado con la observación, para la comprensión e interpretación de las experiencias, en el ejercicio de la comprensión se conjugan los efectos o alteraciones de la historia como mediación entre el pensamiento con lo actual, así el sujeto cuando está inmerso en la interpretación; temporalmente aprecia lo que se queda para sí y que es válido, tanto como lo que no, lo que fusiona el pasado y el presente, deja en el presente la alteridad.

Así es fundamental, lo que tiene que ver con la conversación en un lenguaje que acontece en la apertura a la tradición de lo dialógico, la apertura a la tradición es lo que se encuentra en eso otro que no necesariamente va en consonancia con lo propio, en la acepción alemana (*Erfahrung*), es lo que la conciencia reconoce en lo extraño, al considerarlo como tal, lo que indica que hay un carácter no definitivo en ella, por tanto provoca confrontación con lo escindido y lo móvil con lo que fue y con lo que actualmente se tiene, textualmente el autor indica, (Gadamer, 1993) “La experiencia lingüística del mundo es «absoluta». Va más allá de toda relatividad del «poner» el ser, porque abarca todo ser en sí, se muestre en las relaciones (relatividades) en que se muestre” (p. 282).

En ese sentido, la propuesta de Gadamer elige el devenir histórico y los efectos de la historia, por lo que se pertenece a ella, como un “histórico efectual” en el que confluye lo uno y lo otro, al que no somos ajenos, en esta perspectiva son pasos, travesías, recorridos, que se mueven, y a los que se pertenece, si se comprende la integración de los tiempos en la tradición, se logra el comprender sus efectos, esta apuesta del filósofo es que la experiencia, se basa en una concepción determinada por el lenguaje, que se asocia a un darse cuenta, en la construcción del lenguaje, se da continuidad a lo nuevo, que se amalgama en lo viejo, hay progresión, a la que se le atribuye un valor transformador de la historia.

Conceptualizaciones filosóficas como la de Gadamer (1993), es analizada entre otros por Larrosa (2006) quien resalta que, aunque pasan muchas cosas, pocas cosas pasan como experiencia. Lo que la idea de experiencia resalta, está en el propio saber, incluso constituye formas diferentes de vivir y transformar. En la experiencia existe un logos que contribuye a una transformación, que recorre, nutre la vida, es un refinamiento de la naturaleza desde que se es niño y niña, encuentro que propone unas construcciones de lo que viene siendo, es como si lo que hace falta se integre a la profundidad de registros elegidos para cada sujeto, que se consolidan y pasan a formar parte de los sujetos. Continuando con la precisión de lo que tomará el estudio como experiencia, se expone el análisis del filósofo Larrosa (2006)

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (p. 89).

La experiencia, en tanto acontecimiento y registro de lo vivido, confiere prestar atención a lo que ocurre en la práctica de aula, implica atender esas señales que aparecen, eso que ocurre y que remite a lugares distintos de la escuela. La experiencia hace presente lo social, expone a un sujeto que habita un entorno compuesto por otros, en un flujo de encuentros cuya vía de manifestación es el lenguaje. Este acontecimiento, al que refiere este estudio, aparece en las producciones de aula en diminutas gamas y variaciones que dan cuenta de lo acontecido en los contextos de los niños y las niñas, en el caso de la presente investigación.

En este sentido las novedades que llegan al aula de clases, como instancia en la cual se tiene espacio para desplegar las experiencias, implicará a la maestra-investigadora, este caso, a salir de las fronteras, para investigar, en este orden de ideas, prestar atención a la experiencia es darse cuenta de la pluralidad, de que la suma de singularidades no se define propiamente por lo que tiene en común, sino porque se hace necesario un espacio en el que se desplieguen las diferencias. Esto lleva a que la experiencia como lo que nos pasa, es singular e irrepetible, requiere que el aquel al que le sucede deje que le pase.

4.2. El Contexto. Territorios de experiencia

El territorio como plantea Mançano (2017):

Es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder (...). El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades. (p. 3)

En el territorio, lo que ocurre se anuda a relaciones o proximidades y a límites, en las circunstancias que ello es ejercido, circulan experiencias, unos saberes con los que se interviene en la apropiación a ese espacio, de manera que circulan en un modo que actualizan lo que se encuentra en cada actor social cuando se está en comunidad, en el territorio también persisten conflictos y se hacen visibles tradiciones y una historia relacionada con grupos de poder.

Por su parte, Fernández (2018), considera el espacio comunitario como un “territorio repleto de conceptos y lenguajes para aprender a mirar, leer, interpretar, comparar, recrear, sistematizar y sintetizar la realidad. Y también para intentar transformarla parcialmente con pequeños gestos, pero poderosos” (p. 43).

Lo anterior precisa que las experiencias en la estructura organizativa del aula abre una consolidación a un centro donde cada sujeto, en comunidad fortalece con escenarios múltiples de agenciamientos o enunciaciones, su propio yo, en una composición externa, con respecto a lo que se encuentran en cada niño y niña, las distinciones que movilizan lo singular, pueden verse como diferentes configuraciones de entorno, respecto a lo que Eslava (2017) afirma “si

‘entorno’ fuera la relación intangible que se teje entre los sujetos, como hilos que nos conectan, comunicantes de las experiencias vividas... Estas relaciones constituirían quizás los hilos del telar que se cruzan, que se anudan y se tejen” (p. 159).

En este sentido, lo que allí tiene lugar puede producir algo distinto, amplía, habilita situaciones y nutre las decisiones de vida y contemplan en su constitución, diferentes actores sociales y elementos que son protagonistas en lo que se comparte cuando algo sucede, se considera el territorio con diversas formas que condicionan un espacio físico, como una aproximación a lo que se concibe como contexto, pero también juegan los usos y las intenciones que un espacio en sí compromete, que involucra imágenes en las que participan actores y elementos que derivan en situaciones a veces impensadas, que pudieran darse en él, en relación a éste, plantea el lingüista Dijk (2001), que el contexto ubica una concepción precisa, para su comprensión lo relaciona como un modelo mental, que consiste en un escenario, determinado por unos participantes y un evento o acción, de allí que esté basado en “una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo” (Dijk, 2001, p. 71).

Por lo anterior, Dijk (2001) adiciona que, “la representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos modelo del contexto o simplemente contexto” (p. 71), en consecuencia, lo contextual lleva a entender que éste se determina en el sujeto por los distintos escenarios, momentos y relaciones que configuran sus movimientos.

Debido a la particularidad de la biografía de los estudiantes y las diferentes interacciones que tienen en su territorio variado en contextos, es claro que estos están haciendo parte relevante de sus experiencias, ya que la composición que vincula cada espacio y momento se encuentra mutando, se comprende que contribuciones como objetos, sujetos, acciones, afectos, expresiones, carencias, entre otras, son confluencias que propician el surgimiento permanente de una instantánea, que es para cada cual la suya, desde allí los contextos interactúan con lo que ocurre a cada niño y niña, como también influencia el espacio intraescolar como es el aula, cuando aparecen en una composición extendida en el espacio que organiza la clase y las acciones pedagógicas-

Lo anterior consolida la experiencia contextual y su manera de dar cuenta de sí misma, en un medio que tiene como característica dar espacio a la expansión de significado particular en lo colectivo. En otras palabras, Escobar (2014):

Subyacente a la máquina de devastación que se ciernen sobre los territorios de los pueblos hay toda una forma de existir que se ha ido consolidando a partir de lo que usualmente llamamos ‘modernidad’. En su forma dominante, esta modernidad —capitalista, liberal y secular— ha extendido su campo de influencia a la mayoría de rincones del mundo desde el colonialismo. Basada en lo que llamaremos una “ontología dualista” (que separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad, “nosotros” y “ellos”, mente y cuerpo, lo secular y lo sagrado, razón y emoción, etc.), esta modernidad se ha arrogado el derecho de ser “el” Mundo (civilizado, libre, racional), a costa de otros mundos existentes o posibles. (p. 76).

La composición de la clase con un maestro o maestra que tenga la claridad de un sentido de unificar, considera que en los momentos de aula se puede aportar a la fuerza interna y a la vez social, lo que es básico para incluir oportunidades de construir conocimiento con un currículo concretado, que incluye la ventaja de estar en relación con los contextos, en cohesión a variaciones que aporta un aprendizaje en aspectos a veces no esencialmente académicos, al contener intensidades, formas, secuencias o segmentos de experiencias, el modo de enseñar y las maneras como se aprende, se expanden un precedente para que con adaptaciones a la realidad, se enfrente un orden imperfecto de un currículo prescrito, con la intencionalidad de

incidir en los estudiantes en un aprendizaje activo, el territorio y la comunidad desde el aula a los contextos.

4.3. Niños y niñas: Infancias múltiples

En el siglo XX, se promulga por parte de la organización de la ONU los derechos de los niños y niñas y paulatinamente con lo jurídico, se construyó la perspectiva en el estudio de niño-niña moderno, se suman los aportes de otras ciencias como la antropología, la historia, la pedagogía, pero se hará énfasis en la filosofía, la sociología y el psicoanálisis para llegar al concepto de niño y niña; al respecto se destaca que inicialmente se tomará la incidencia del discurso de niñez o infancia para ir decantando lo mencionado y llegar a lo que se va comprendiendo acerca de lo que se inscribe en saber de ellos.

La palabra infante que proviene del latín *infans*, según la Real Academia Española (2019), se refiere a aquel que no ha aprendido a hablar, al que no tiene palabra y como efecto, a aquel cuyo saber y lugar como sujeto no son reconocidos, sin embargo en la idea filosóficas que toma el concepto infancia desde (Kohan, 2007),

La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de hablar otro mundo (p. 102).

En lo expuesto, la infancia y por tanto la niña y el niño, no están vinculados o se refieren a una etapa cronológica, la infancia como una característica de ser niño o niña no es algo a ser superado o atravesado, ya que según lo descrito, el sujeto la afirma por momentos, según se presenta en la secuencia histórico temporal individual, lo que no exige una condición de identidad, por ello la infancia se constituye en la experiencia.

Según Skliar (2012) “los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen” (p. 70) particularidades en lo que se logra percibir y en lo que no. Cuando se dice algo de un niño, el niño ya no está, el niño guarda con sus objetos una relación de intimidad y exploración que el adulto no tiene.

Por lo tanto, el concepto de niño, que propone Skliar (2012), se aleja de lo utilitario, en cuanto no hay un niño o una niña, hay muchos, se trata de la vivencia de un tiempo de intensidad, el presente, sin considerar los efectos, lo que da a entender que el concepto de tiempo actual representa una problemática, respecto a esta concepción de niño, ya que la concepción de *cronos* es una constante en la rutina de lo social, igualmente también da a entender la importancia de conversar, lo que genera tiempo para estar, así mismo hace durar la infancia todo lo posible.

Ahora bien desde la sociología Pavez Soto (2012), sugiere tres líneas investigativas de infancia entre las que están, como primero, el enfoque estructural de la sociología de la infancia, que analiza la posición de la niñez como categoría variable en la estructura social, cuyos precursores son Qvortrup (1992, 1994), Wintersberger (1994) y de Liebel (2007), citados por Pavez Soto (2012), el segundo enfoque es el constructivista de la sociología de la infancia, con representantes como James y Prout (1990), citado por Pavez Soto (2012), que plantean la infancia como una construcción social, en la que se requiere estudiar las relaciones del niño y la niña Y el tercero es el “enfoque relacional que parte de la premisa teórica de que las niñas y los niños son actores y agentes” (Mayall, 2002, citado por Pavez Soto, 2012, p. 98).

El anterior antecedente es un marco para pensar la infancia, en la que se ha establecido la producción de una categoría que va de la estructura de lo social a las acciones de los actores

sociales, lo que hace que se dé una articulación en ambas direcciones, en este sentido se concibe a los niños y niñas de una manera grupal.

Entre tanto mientras socialmente se presentan unas líneas que piensan los niños y las niñas con el enfoque sociológico, con la claridad acerca de la dependencia que guarda su concepción con lo que va cambiando de acuerdo con lo histórico y social y otras condiciones, el apreciar que este colectivo que comparte una franja de edad se encuentra en un grupo que comparte conocimientos territoriales, presenta unas características propias que influyen en los niños y niñas, en que ellos y ellas sean con ciertas particularidades, en el aula lo que permite la mirada y los alcances que se dan con la práctica pedagógica del maestro o maestra, profundiza en saber lo que los niños y las niñas traen, saber de ellos es fundamental para encontrar lo que están siendo, es notable que en clase ellos manifiestan participación, decisión, construyen su entorno, lo que confluye también en lo individual, pero su acción social implica relaciones de dependencia y protección con las generaciones que les preceden y por tanto lo que se ve en sus presencias, proviene a su vez de múltiples contextos, de esta manera se pueden apreciar “relaciones políticas de poder entre grupos sociales a un plano individual (micro) y en torno a lo grupal (macro)” (Pavez Soto, 2012, p. 98), puede entonces, considerarse bajo la perspectiva de los análisis sociológicos la condición social del niño y la niña limitada por relaciones de poder, lo que presenta “grandes complejidades y desafíos difíciles de gestionar por parte del mundo adulto” (Pavez Soto, 2012, p. 98).

Otra construcción de la perspectiva de niño y niña, es planteada desde el psicoanálisis, allí se concibe al niño como sujeto, Freud (1901-1905), resalta en el niño varias características que aluden a lo que en él subyace, como el inconsciente, entendido como lo que no está puesto en palabras y que lo constituye lo psíquico, en su psiquismo están dispuestas unas constituciones pulsionales, en las que están las respuestas básicas de supervivencia, además de lo que ha elaborado con su historia personal y subjetividad, mediante connotaciones verbales, actitudinales, intencionales o no de los que acompañan al niño, de esta manera, el niño y la niña va enlazando y mostrando las percepciones, conceptos y palabras, realiza una compleja y entretrejida selección de componentes que le han constituido.

Otro aporte desde el psicoanálisis que expone que en el niño surgen con la crianza, los vínculos y las inconsistencias, afirma que el niño surge de la complejidad de la interacción de su cuerpo y los discursos de su medio, el autor Moreno (2014) de la obra ser humano, enuncia:

Infancia es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” –podríamos llamarlo el párvulo– y su familia producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que niño es el producto de los efectos de la infancia sobre una materialidad biológica (p. 19).

Así pues, en el contexto de las teorías psicoanalíticas, se sostiene que cada época y cultura, tiene, posee su propia invención de infancia, pero ese invento es una manera de llamar lo que en realidad es una transformación acorde con las expectativas particulares y con las pautas y las creencias que sobre ellos se tienen.

Es de resaltar que el niño y niña son sujetos de palabra, desde el enfoque de Dolto (1996) en su obra *La causa de los niños*, ellos reproducen el ciclo de la humanidad desde sus orígenes, tienen subjetividad desde los primeros momentos de vida, con creatividad, libertad, deseos, en relación con sus congéneres, la autora enfatiza en la construcción de niño, como sujeto de palabra, al que es básico considerar en cuanto a la necesidad de verbalización con palabra clara que le informe y de ese modo, se deja de dispensar al niño de la experiencia y la palabra frente a la misma. Dolto (1996) no solo piensa que el niño es la representación de un ciclo evolutivo de la vida, sino que alude a la posición simbólica del niño en la cultura como sujeto del lenguaje; en ese sentido el adulto es el que hace una vía para que las condiciones del niño y niña se inscriba en la ley de la cultura.

En el discurso expuesto, una reflexión para el trabajo se sintetiza en que el niño y niña son formas de ser con un valor de intensidad subjetiva, Palacio (2017) lo expresa desde el psicoanálisis así:

El niño transita el tiempo de la infancia, la infancia es el tiempo de lo infantil, lo infantil determina una posición particular de vínculo con el otro, el deseo y el cuerpo, en efecto este modo de relacionarse no es exclusivo del niño, en el adulto persiste lo infantil. En otras palabras, el niño transita la infancia donde impera lo infantil. (p.109)

Esos tiempos de infancia por estar transcurriendo desde cada uno, en un territorio y colectivo, lo imaginario y lo real son construcciones múltiples, éstas precisan que los niños y las niñas son productores de experiencias y de las escenas que confluyen en el aula, con ellas muestran algo diferente a lo que se les ha propuesto, entran en el tránsito de una dinámica con el otro por ejemplo a partir de los su cuerpo, de los objetos o producciones de aula, con los que hay encuentros con esos tiempos de cada estudiante, para seguir pasando de un tiempo a otro, moviendo las escenas donde se sitúan, en un espacio socialmente habitado. Lo anterior deja emerger las respuestas que se van produciendo frente a lo que los niños y las niñas van haciendo con distinción del lugar que tienen en el otro, con esa construcción hay una respuesta a la demanda de otro, lo que en este caso va orientando unas presencias en el aula. En esa misma línea menciona (Diker, 2008) dice que la “institucionalización de la infancia que fijó las coordenadas dentro de las cuales los niños serían reconocidos como tales: las de la infancia moderna. Hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante (p. 18).

Los niños y niñas con su corporalidad trascienden los espacios y otros cuerpos, conectan, permean y reelaboran sus apropiaciones de entendimiento para seguir dando continuidad a sus cambios, hay en los niños y las niñas en un determinado momento según lo sentido o vivido, una influencia del territorio que habitan que consigue que ellos sean constructores de experiencias y las dispersen en construcciones de formas dentro de otros espacios de modos diferentes, según los contextos, en los cuales se entrecruzan realidades; socio-culturales.

Además la legislación que reconoce al niño y niña como sujetos de derechos, ha generado otras atenciones a su condición, en medio de muchas contradicciones institucionales como no tener en cuenta su deseo, lo que bordea la indiferencia, irrespeto, abusos, en un estilo de algunos intereses institucionales tendenciosos hacia el exceso de asistencia y otros, esos discursos de derecho aceptados socialmente, hacen que en torno al niño y la niña, se sigan esparciendo las rupturas entre lo que plantea la realidad, en relación con el contexto escolar, pueden vislumbrarse relaciones necesarias retadoras, ya que al entender el aula como lectura interrelacionada a lo que el niño y la niña manifiesta en formas experienciales según sus tiempos, la escuela es portadora de innumerables construcciones previas y paralelas, lo que enriquece el proceso educativo y comienza a dar una perspectiva a lo que ocurre en las carencias y tensiones de la clase.

4.4 El cuerpo y sus modos de aparecer en el aula

El concepto de producción presume un enfoque relacionado con el arte y la estética, ya que la palabra producción desde un ámbito productivo carece del significado para indicar producciones de los niños y niñas.

Relacionando entonces otros acercamientos se puede responder al término producción desde el cuerpo, y a las manifestaciones que han sido convocadas por la iniciativa o el deseo de cada sujeto, como parte que le constituye, los modos de aparecer en el aula, es más que un impulso, es capaz de exponer, de ser práctica, desciende de actividades de participar en la

forma de dar significado, por esto aparece el cuerpo como territorio y lo que pasa en este y sus manifestaciones como producciones. Al respecto se cita a Librandi (2017):

El cuerpo es un territorio con sentido simbólico. Es el territorio de lo individual y de la individuación (...). Las pujas por emerger del ser hacia la superficie, esas luchas de otros por pensarlo, poseerlo, dominarlo, estandarizarlo y modificarlo hacen del cuerpo un territorio que ya no solo es individual, sino, también, político, religioso, científico y artístico. Con él se sale a lo exterior en encuentro con lo otro, u otro, en ese sentido produce. (p.116)

El planteamiento de varios lineamientos educativos, van indicando que hay unas condiciones acerca de las disposiciones del cuerpo, de sus apariciones y de lo que llega con él, con ello se establece una uniformidad frente a las diversidades de los estudiantes, sin embargo los mismos buscan maneras para el cuándo y cómo pueden intervenir, lo que ha persistido y sigue señalando el reclamo de opciones para dar lugar a experiencias que traen consigo los niños y las niñas, ya en la relación que propicia el maestro o maestra con los estudiantes, es que se va situando y valorando una realidad con esas intensidades de presencias, otorgando interés a lo que han experimentado, para que cobre sentido para los que habitan en el aula, como para el aporte al compartir de saberes.

Lo anterior, refuerza la idea que el primer territorio es el cuerpo, éste aparece con formas con las que los niños y niñas, lo posicionan respecto a la relación con el cambio, lo que significa dar espacio a la elaboración de significados con recursos emergentes de experiencias y lo cultural. Esas muestras de los estudiantes que a veces no están completas, ni complementan una relación académica, sino que comportan una actividad ligada a una falta, o que provienen de vivencias previas no escolares, que hacen parte de lo que los niños y niñas han adaptado y va marcando al maestro y la maestra, para definir hacia dónde van esos recursos para elaborar significados; a encontrar una visibilidad subjetiva, enlazada a un tiempo, que produce un sentido de comunidad, pues en la medida que se va aceptando las limitaciones de la clase, se va ampliando la percepción de las propias realidades y del conjunto de lo emergente, que contemplan las formas como el cuerpo aparece en el aula.

4.5 Rizoma y sus flujos en la cartografía

El término viene de la filosofía de Deleuze y Guattari (2004) quienes plantean el concepto basado en la forma horizontal de un tallo que se extiende ramificado en todos los sentidos se conforman conexiones entre cualquier punto con otro, lo heterogéneo, la multiplicidad y la ruptura asignificante lo conforman, ya que se reconstruye el rizoma en lo cambiante, libre de imposiciones, un rizoma no cesa de conectar y como mencionan los autores “un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo” (Deleuze & Guattari, 2004, p.17).

Una manera de cristalizar el rizoma es el mapa, abierto hacia la experimentación. Es decir con la cartografía que es mapa como modo gráfico de producción de realidad, se facilita la representación de un nuevo acontecimiento de que son relevantes para los que participan en la contribución de enunciados.

El rizoma surge naturalmente, se crea con propósito expositivo con un diseño multiplural, se mueve en diferentes direcciones, nutrido de las experiencias, es una manera de recuperar memoria de los sujetos de siempre, de un modo particular y situado, al respecto Ingold (2015):

Mi propósito más inmediato es sugerir que en un mundo donde las cosas surgen continuamente a través de procesos de crecimiento y movimiento, es decir, en un mundo de vida, anudar es el principio fundamental de coherencia. Es la forma en que las formas se mantienen juntas y se mantienen en su lugar dentro de lo que de otro modo sería un formol y un flujo interno. Esto se aplica tanto a las formas de conocimiento como a las cosas materiales, ya sean hechas como artefactos o cultivadas como organismos (p. 14).

Así como las experiencias, el rizoma se caracteriza por anudar, como menciona Ingold (2015), porque se trata de lo que se sobrepone, da paso, deja espacios, profundiza, emerge, se enlaza, se tocan unos con otros, lo que concede a los participantes en la cartografía observar y comprender la interrelación que ponen en la construcción de un territorio o espacio social.

Un aspecto fundamental en el concepto de rizoma es que la producción cultural construida en conjunto se visibiliza y relacionan con la cartografía en la que también subyacen contenidos inconscientes que crean una red.

La investigación ya no es la producción de conocimiento del sujeto que conoce sobre el objeto, el investigador sobre el campo, sino la acción de "estar con" o de la transversalidad en un plano común. La cartografía es investigación-intervención participativa porque no mantiene la relación de oposición entre el investigador con lo investigado, se tiene en cuenta asegurar la relación de coproducción con quienes constituyen el estudio, siendo incluidos, en el aula el movimiento de resonancia de los niños y niñas con su espacio de vida, se permea por lo circundante e histórico, se refleja en un plano de sentido que recorre sus cuerpos, en una producción de conexiones que se ve en el tiempo de los sucesos, cuando se profundiza en el armar el territorio de clase.

En esta misma línea, Guattari y Rolnik (2006) señalan “La Red existe para crear las condiciones para una dialéctica real, suponiendo que a través de ella las ideas pueden avanzar por medio de diferentes rizomas, diferentes niveles de elaboración.” (p. 112) aclaran con rizoma una herramienta de producción de otros conocimientos, donde lo común y singular tiene lugar, el mapa no solo representa un espacio sino sentidos interconectados que extiende el conocimiento mutuo en función de captar lo inmediato de formas y funcionamientos imperceptibles, cambiantes, en un territorio existencial de la dimensión sensible de las experiencias.

CAPÍTULO 5 PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA (DISEÑO METODOLÓGICO)

En este capítulo se puntualizan los fundamentos metodológicos de la investigación, la misma que ha sido concebida en la orientación de una perspectiva cartográfica que articula la diversidad del encuentro con las experiencias, lo que aporta en la producción de la expresión que capta los acontecimientos, sus conexiones y sus flujos.

En la primera parte se expone la relación entre cartografía y el paradigma postestructuralista con lo que se anuda la cartografía como un modo de desplegar líneas en las que actúan las fuerzas de los sujetos que vivencian en un territorio, metodología que se inscribe en incorporar la forma de producir con presencias, en esta perspectiva el proceder cartográfico en sus principios y métodos está articulado al rizoma para detallar lo que constituye esa realidad situada, lo que ha sido fundamental para entender el modo como están conectadas las manifestaciones de los niños y niñas en el aula con lo que acontece en el universo sociocultural propio de sus contextos.

5.1. La cartografía y el paradigma postestructuralista

Esta propuesta considera que el carácter y pretensión de la investigación, va presentando unas adquisiciones que hacen tener en cuenta los distintos aspectos susceptibles de captura, que configura el flujo de la subjetividad, lo que incorpora las experiencias de los estudiantes, como clave para dar sentido a la investigación que sustenta el paradigma de investigación cualitativa, que según las autoras Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) “es ideográfica porque busca nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social” (p. 97), así, al recoger las fuerzas que dejan unos surcos se dan sentido a los nexos y relaciones que la experiencia connota, se va marcando el avance de lo que el trabajo integra; la posición para un investigador en este paradigma requiere el encuentro con modos de escuchar diferentes a lo audible, pasando a composiciones resonantes, sensibles, únicas, relacionadas con lo que ocurre en el territorio de sus cuerpos y de sus contextos, lo que lleva al encuentro con la investigación postestructuralista que alude a lo mencionado por F. Moreno y Peralta (2018):

El investigador no aspira a explicar ni a comprender una realidad sino a repensar (la) en conjunto con el material recolectado, el método y la teoría. Se trata de ir por los espacios de indiferenciación entre teoría y datos, *deslizándonos* de las zonas de categorización e interpretación con la intención de obtener no aquello que compruebe la teoría o las categorías naturalizadas, sino lo nuevo, lo emergente (p. 3).

La capacidad del investigador para dar cuenta de un fragmento que compone su realidad, con atención y apertura a lo circundante en los estudiantes cuando están en el aula, se convierte en el estudio de una realidad participada, que implica conocer para actuar, en el paradigma cualitativo, se indaga un fenómeno, y el postestructuralismo se sustenta principalmente en las ideas desarrolladas por Deleuze y otros autores que hacen parte de la escuela de pensamiento denominada *filosofías de la diferencia*, en la que investigar concibe presentar lo emergente en la construcción de realidad social, además de procesos que tratan de problematizar en su lenguaje, discurso y en su enunciar, un saber que produce su verdad, en el que está articulado el poder, perspectiva a la cual hace mención en sus palabras Foucault (1996):

Ni Deleuze, ni Lyotard, ni Guattari, ni yo hacemos nunca análisis de estructura, no somos en absoluto “estructuralistas”. Si se me preguntase qué es lo que hago o lo que otros hacen mejor que yo, diría que no hacemos una investigación de estructura. Haría un juego de palabras y respondería que hacemos investigaciones de dinastía. Diría jugando con las palabras griegas..., que intentamos hacer aparecer aquello que hasta ahora ha permanecido más escondido, oculto y profundamente investido en la historia de nuestra cultura: las relaciones de poder. (p. 38).

Al respecto lo postestructuralista propone el estudio de la realidad social desde las características particulares como un escenario de aula en el que las percepciones e interacciones ocurren en una sociedad performativa de discursos y poderes que influyen en los sujetos y condicionamientos sociales, hacia el descubrir en las dimensiones del otro; las formas de vivir el presente en los espacios contienen multiplicidad, es decir intensidad, son abiertas, singulares y quizá sueltas de determinaciones habituales diferente al estructuralismo.

Por su parte la estructura, como Levi-Strauss (1958), citado por Foucault (1996) plantea, es un modelo que está presente en todos desde lo mental, subyacente e inconsciente, es universal y pone un orden en el caos sensible o naturaleza, lo anterior, puede apreciarse en el encuentro que se encarga de ordenar y clasificar el pensamiento investigativo, ésta postura ha sido un referente para entender la naturaleza y la cultura, pero no el único, por ello la realidad puede estudiarse desde otros sentidos de la cercanía.

Con lo postestructural se propicia una conversación cuando se investiga en el aula, se traza un mapa que altera el orden conceptual para pasar a revisar formas de identificar realidades, pensando la investigación desde las márgenes como son las experiencias, la observación, lo táctil, lo que se huele, lo que se interioriza, lo que los estudiantes abren en el aula cuando procuran entrecruzar el control y sumisión del pensamiento y el cuerpo, con formas de dar otra lectura a lo que les ha permeado.

La investigación que potencia identificar las elaboraciones de experiencias de los estudiantes, que llegan al aula, entra en consonancia con el cuerpo creador que construye las situaciones escolares de aprendizaje y la práctica docente, lo que se configura con el postestructuralismo, el cual en su apertura al mundo territorial es parte definitiva para la construcción de conocimiento.

5.2. Un modo de proceder (Método, Técnicas e Instrumentos)

Las experiencias contextuales de los estudiantes se consideran como unas condiciones que muestran información de presencia, de un entrecruce de relaciones aleatorias, discontinuas que hablan de lo que está teniendo lugar en una realidad, lo que avala aprendizaje y conocimiento práctico, subjetivo, éstas se asumen desde la mirada que conversa y argumenta como fundamento de lo que ocurre en con la vida en el aula expresada en lo cartográfico. La cartografía resulta acertada para aplicar a la complejidad de las relaciones sociales experienciales, en una intención de mapear las composiciones de vida sensible, de un territorio que se presenta en líneas de fuerzas procedentes de lo múltiple, en palabras de Deleuze y Guattari (2004):

El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. (...) puede ser reelaborado por cualquier individuo, grupo o formación social. Puede ser dibujado sobre una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación (...). Un mapa es un asunto de *performance*. (pp. 17-18).

Una cartografía es social ya que se mapea la pluralidad de las fuerzas y las direcciones expresadas por los habitantes de un territorio existencial, metodológicamente, en ese constante aparecer de producción, las intensidades de líneas que componen el plano de lo que se indaga, son una inclusión para construir entendimiento del territorio y de las experiencias que se encuentran encarnadas en los sucesos hacen parte de lo disímil.

La composición cartográfica requiere un método abierto, un modo de buscar la realidad a través de sus propios protagonistas, abre un espacio para pensar y entender el modo en que eso que pasa está siendo enunciado para apreciar expresiones con contenido de la vivencia, que como dice Rolnik (1989), citado por Farina (2007):

Busca trazar los movimientos sucedidos en un campo subjetivo, provocados por conjuntos de intensidades que le invaden, atraviesan, recorren y transforman. Cartografiar esos movimientos tiene que ver con una actividad que les da expresión de alguna forma, y un sentido para nosotros mismos, mediante técnicas variadas.

Una cartografía no pretende aprehender o inmovilizar a dichos movimientos, sino pensar sus efectos en los rastros dejados por los acontecimientos que les han provocado. (p. 4).

La posición situada cuando se investiga desde este paradigma, considera *microintensidades*, que en la medida que éstas articulan dialogo con integración de interacciones y sucesos en este caso, de las experiencias de los estudiantes en sus producciones de aula, incrementan el modo de entender un sistema abierto, al relacionarlos con los objetos, sus expresiones corporales, sus comentarios, pero que guarda relación con lo político y lo histórico, lo que considera revisar nuevos sentidos que se encuentran del pensar.

5.2.1 La observación de lo que acontece.

El trazado que se va mostrando con las líneas en la cartografía, es similar al acto de espigar después de la siega, los resultados recogidos se componen con presencias de experiencia configuradas en lo íntegro o en ápices del mundo de la vida, en este escenario, se asume que lo vital sucede como despliegue de horizontes, en encuentros de la mirada a las experiencias de los estudiantes, la cartografía con su característica rizomática, hace visible trayectos respecto a la producción de conocimiento situado.

Respecto al lugar de encuentro con los descubrimientos y la creación se asume la observación de lo que pasa en el aula, a partir de las ideas de Rosana Guber (2001), en el sentido de prestar atención en los diferentes momentos del día y en los talleres, los cuales por las escenas de presencia u opacidad tiene diversos escenarios de procedencia donde el campo que se estudia se manifiesta, en el aula o en momentos de la jornada académica, el medio natural es lo cotidiano, a lo que se prestó atención activa y receptiva, cuando se tomaron las formas de presencia, lo cual quiere decir que los momentos de observación fueron permanentes. A este respecto Guber (2001) considera que la observación “es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (2001, p. 62). Durante todo el tiempo, el vínculo susceptible de combinaciones se manifiesta en los objetos, en el cuerpo, en lo deseado o en lo traído al aula que demanda presencia, está relacionada con las condiciones diversas que traen los estudiantes al aula, que trata los detalles captados, como líneas experimentales que el investigador atestigua del acontecimiento.

Pero también cuando tiene lugar un cambio en el conocimiento de lo social y educativo, se revierte la observación a la autoobservación, lo que pone la tradición de lo manifiesto en el ser y hacer como maestro, frente a las posturas desde las que se va avanzando en el conocimiento de la investigación, lo que influye en la práctica y que va creando apertura a la atención y a

vislumbrar de manera más permanente lo que de momento a momento la imagen de los estudiantes dice a la realidad educativa.

La apertura a lo externo a la escuela, se hace sentir cuando se consideran las fugas que marchan con lo autónomo de los estudiantes, comprender que esta parte viva se enlaza al poder de formular o expresar actos y creaciones, requiere que los detalles sueltos digan más que la nada, lo que en vez de convertirse en punto aparte en el aula, incluye un intrincado diario del afuera que sobrevive físicamente en la continuidad de la vida académica, ante estos movimientos, surge un pretexto para reunir las experiencias, lo cual requiere desligarlas de la prohibición, ganar territorio para el mapa producido con lo que los estudiantes vivencian, este mapeo es una composición libre que se instala en objetos, en el cuerpo en las expresiones, para saber de la autenticidad.

Una pista que refiere lo que se aprecia en la realidad educativa, se relaciona con la consistencia continua, dialógica, que el detalle expone, con el que se aprecia que lo observado tiene partículas del observador, cuando su forma hace encuentros con el transcurso multivariado del que observa, por lo que se convoca el registro asiduo para aludir a lo observable, para entrar en un episteme de la forma de entender, lo que según Lahire (2008) define como “una técnica de investigación que permite estudiar los procesos concretos de producción de un fenómeno sociocultural determinado” (pp. 49-50).

Por lo anterior, la atención en la que están inscritas las prácticas observables, resulta en la captura y relación de unas y otras, contenidos que aparentemente parecen imperceptibles. En la presente propuesta, el tiempo para realizar la observación participante es ilimitado, porque aunque en los talleres se encuentran planteadas actividades para recoger las producciones de aula, y así saber de las experiencias de los estudiantes, éstas producciones trascienden la tarea y el momento específico del aula, lo que aparta lo que se denomina una sesión de observación, por una conversación permanente con los acontecimientos que denotan experiencias extranjeras, para ser tenidas en cuenta, describiendo en un diario lo que cada una va dejando, sumado a lo que se deduce o relaciona.

En el movimiento de pensamiento durante el registro de las observaciones fueron tenidos en cuenta: el momento temporal, el acontecer observado y registros con mi propia voz en el intento de capturar las situaciones a través de lo que trae mi puesta allí frente a lo que suscitaron esos momentos experienciales de los estudiantes.

En este avance de acontecimientos a través del tiempo entran las particularidades que suscitan los múltiples objetos que los estudiantes traen o se apropian en el cuerpo, cuando están en el aula, registrados como inserciones dentro del contexto, que presentan una naturalización de irrupciones, siendo objetos de deseo vinculados a lo clandestino o íntimo, sentidos en la lejanía y convertidos en sentidos de la cercanía al abrirse con ellos cuando los traen al aula.

5.2.2. Los talleres.

Fueron aproximaciones a tomar el carácter subjetivo de los estudiantes a partir de propuestas relacionadas con el área de matemáticas, en las que se evidenciaron las experiencias enlazadas a las producciones de aula, en lo realizado por los estudiantes allí, se aprecia la multiplicidad de formas que se manifiestan cuando los estudiantes en la interacción del aprendizaje van relacionando su participación con sus constituciones previas, según Egg (1991):

Sin embargo, para no inducir a equívocos, hay que tener en cuenta que el taller, o mejor, los participantes del taller, no parten desde una tabula rasa, como se ha pretendido en algunas experiencias, sino que inician el trabajo contando con una taxonomía o esquema conceptual mínimo (p. 43).

Se propusieron tres talleres de creación en el aula, relacionados con los objetivos del trabajo investigativo, aprovechando la producción de movimientos que se descubren en el área de matemáticas, en los cuales se sitúan dos momentos: uno de creación libre y otro de conversación de las creaciones.

El primer taller: tienda del barrio, se usaron diferentes empaques vacíos, alimentos de juguete, material no estructurado y dinero ficticio.

En esta propuesta fue propuesta para los saberes del pensamiento matemático, al promover el interés de los participantes desde roles cotidianos en su entorno, ya que es una manera interdisciplinaria de trabajar los intereses y las capacidades de los estudiantes, además de ser un ejercicio válido para dar espacio a una variada invención de la comunicación.

La tienda de barrio reproduce un escenario cercano a los niños y niñas en el que interactúan en un ambiente de barrio. En esta actividad procura recrear el momento de ir de compras con dinero de juego; además de elegir y realizar cuentas, se activan formas de relación y flujos de experiencias vividas en su vida diaria.

Esta actividad centró la mirada en las experiencias contextuales (palabras, acciones, actitudes, posturas, elementos portados) y su manera de hacerse presentes en el aula. Mediante la observación, poner la atención a las creaciones y enlaces que propicia la situación a los estudiantes, ¿Qué sitúan de lo experienciado?, cuando viven, fabrican o imaginan, en diferentes momentos del ejercicio, qué información acercan o traen al aula, sin intervención ni direccionamiento de lo que sucede, la observación podrá reactivar lo que se desvanece con un acercamiento a las manifestaciones de expresiones o lenguajes propias de los estudiantes y sus edades, por tanto la estandarización, la reducción se evita, ya que al caminar lentamente por el espacio del taller ellos realizan recorridos en diferentes lugares del salón y hacen uso de los sentidos, en variados sitios donde intercambian su realidad interna en el juego, lleva a registrar elementos fundamentales basados en los hechos. Es probable que en lo que se aprecia haya comunicación inconsciente de parte de los niños y niñas, lo que rodea las maneras de descubrir, o explicar lo que hace parte de las identidades y de lo constitutivo.

El segundo taller: encuentros de figuras de una visión en puntadas. Se propuso usar tela de cañamazo, hilos de colores y aguja. Este taller, pretendió considerar un instante de experiencia de los estudiantes que se presenta en la continuidad de los trazos de hilo en el espacio de una tela.

Con esta propuesta se incentiva el pensamiento numérico y espacial, en un trozo de tela los estudiantes podrán intervenir el espacio que está en sus manos, en un ejercicio que requiere concentración, la tela, en su composición tiene orificios pequeños y la definición necesaria para facilitar las acciones de coser ya que algunos estudiantes apenas han comenzado a tener la experiencia de instrumentalizar una aguja, para que los estudiantes afiancen el conteo de dos en dos, y consideren lo necesario para realizarlo en la tela, se requiere tener en cuenta el aspecto espacial cuando localizaron los orificios por donde debía pasar la aguja, lo que creo formas, en un diseño único

Esta actividad en su transcurso y final habla de cómo un lienzo en manos de un estudiante y éste como productor, expresa en unas decisiones espaciales, de color, de formas, el diseño variopinto de sus creaciones e igualmente apreciar la de los demás. Es central tener presente sus expresiones o eventos o relaciones que establecen entre la costura y su vida, es interesante saber qué sucede en los diversos momentos del taller.

La observación al grupo se realizó por todo el espacio, se descubrirán formas de organización, temas que traen a la costura, encuentros y conversaciones, como también las estrategias para el uso de hilo y la aguja, sus maneras de contar, el aula como espacio para los sentidos y la participación observante.

El tercer taller: andanzas en el espacio de mi barrio. Haciendo uso de la fotocopia del espacio del barrio y materiales para intervenirlos como papel de colores, marcadores, colores. Para percibir la experiencia de los niños en los espacios de su comunidad.

En este taller se planteó a los estudiantes que a partir del espacio de la cancha y el parque que se encuentra en forma de fotocopia en una hoja, la intervengan de manera personalizada, ya sea mediante el dibujo, recortes, palabras, u otro acto de creación que hallen para su producción, de manera que el término de perímetro se vincule como un modo de estar en el espacio, así se aclara que todas las formas tienen relación con sus lados y estos con lo que pasa en ellos.

Previamente los estudiantes se acercaron al concepto de perímetro midiendo con sus pies y con metro diferentes partes del colegio que consignaron en forma de dibujo en el cuaderno, y construyeron con plastilina y palitos las formas medidas para facilitar luego la intervención en la hoja, en la que no se busca propiamente una relación con el metraje de los lados, sino una apropiación del espacio respecto a sí mismo, con lo que pasa allí.

El reflejo de lo que representa la fotografía de los espacios, tendrá como fundamento que sean modificados por los estudiantes, lo que han transitado, lo que les ha gustado, lo que han presenciado, lo que han percibido, es decir, una reconstrucción de las propias experiencias que nos facilite a los demás ver lo que algún día pasó allí, resultado de lo que ellos fueron testigos o protagonistas, son fotografías armadas con las manos, ideas, memorias, impresiones, formas oscilantes pertenecientes a lo que permanece en ellos, es extraer de sus mapas internos, encuadres que dan perspectiva a fragmentos de mapas y líneas que son y que les pertenece a cada uno en un significado que se le da apertura para ser descubierto en la evocación.

Se continuó con la observación participante al grupo durante el taller y se realizó por todo el espacio, teniendo en cuenta las maneras en que los niños relacionan lo que les ha pasado en algún lugar que está configurado en la hoja, o conectar lo que proponen con su mundo, que otros lugares emergen, qué han vivenciado en el espacio donde se mencionan a sí mismos, se les facilitó lo más posible para que logren dejar allí su producción.

Las conversaciones ampliaron una forma de saber del movimiento de la experiencia contextual. Varios estudiantes trataban de ubicar su casa, y mostraron zonas con sus dedos u objetos mientras señalaban. En ese instante y durante los talleres se realizó una participación observante. Entre el modo de registrar la experiencia se acudió a las fotografías y producciones de aula registradas en las clases de matemáticas (ver anexos).

De los talleres se conocieron las producciones de aula como una muestra de lo creado por los estudiantes, fusionando en imágenes, la provisión de sus vivencias contextuales y de su comprensión temática, son una manera de encontrar maneras como se manifiestan las experiencias, interconectándose lo que aflora en la manera de proponer o de trazar.

Se da entonces una práctica de aprendizaje que trae a escena la vida del estudiante la cual liga a una red de conocimiento, lo aprendido de forma natural y flexible, en otros espacios, mientras entreteje las orientaciones de sus movimientos o pareceres en el aula, que su realidad interna va determinando, juegos de expresiones que propenden por un maestro lector de contextos, formas de actuación que aparecen como partículas, un despliegue rizomático que desborda el segmento temático elegido para un encuentro de clase.

En los talleres una forma de registro de observación fueron las fotografías, un referente visual que aparentemente capta un instante, deja entrever una gama de precisiones, que importan de lo propio a lo visto, posibilidades que capturan referentes de un momento o de unas permanencias, que dicen que lo que pasa también está en otra imagen que se percibe (ver anexos).

5.3. Los niños, las niñas y su maestra (Población participante)

La investigación en la Institución Educativa Pedro Octavio Amado se realizó con estudiantes del grado segundo, -el grupo es el mismo al que se dio clase en grado primero-, inició con 34 estudiantes, de los cuales 4 se fueron retirando del proceso académico institucional y por tanto de las situaciones trabajadas en la investigación, los estudiantes se encuentran en edades de 7-9 años, estos estudiantes fueron elegidos debido a que allí se imparten clases de matemáticas y se puede contar con la dirección de grupo, lo cual también ha establecido el precedente de que los estudiantes comenten de modo más natural lo que les ocurre en sus contextos, o con sus pares que ven de manera constante; por lo que se ha construido en los encuentros de clase, la percepción y apreciación da a entender que con muchas variaciones, hay unas cualidades que entre ellos resaltan: se muestran vivaces, analíticos, respetuosos, propositivos, sinceros, amables, receptivos, los estudiantes de este grupo representan dificultades para otras maestras cuando han estado allí, comentan que es un grupo muy difícil, ellos cuestionan, preguntan para qué, no ven ninguna limitación para pararse sin permiso a sacar punta a la papelería del salón, o para alzar la mano para llevar al jardín un insecto que entró al salón para procurarle cuidado, o pararse a ayudar cuando alguien se le caen varios materiales al piso, o en un dictado el que se atrasa le abren espacio para que se les haga al lado y no siga atrás en la copia, mientras todos llegan a primera hora se acercan a comentar algo que pasó en la tarde anterior, que vieron, que escucharon, manifiestan que ese día tienen algo nuevo, invitan a que adivinen, están constantemente trayendo novedad, proponen ideas para el día, recuerdan lo que se dijo y no se logró para retomarlo, entre estas, aparecen comentarios como:

Un día por la canalización bajaba un carrito rojo y un amigo de mi papá le dijo que lo cogiera y él lo saco del agua y lo ensayo y todavía funcionaba entonces el hijo de él amigo de mi papá y yo nos pusimos a jugar con el carrito (E. H., comunicación personal, 5 de julio de 2019).

Otra estudiante comenta en clase que:

Profe este fin de semana nació el hijo de una vaca y es todo bonito de color café, y en la oreja tiene algo de plástico y acá -mostrando un costado de la cadera señalándose- lo marcaron con un número y ese no se le borra porque se lo marcaron con candela. (L. S., comunicación personal, 9 de agosto de 2019).

Se buscó que la diversidad se distanciara del interés por definir la generalidad, un espacio de aula que posibilitó el encuentro con la experiencia, con el aprendizaje y la reflexión, el grupo de estudiantes son parte y tienen parte de lo que habita el mundo circundante a la escuela, el territorio, sus contextos, así como son de variadas las presencias que traen, igual ocurre con lo que se puede revelar cuando el conocimiento es producido en la clase, con las producciones de aula, con esas exposiciones que otros presencian, de allí surge un vínculo entre la práctica pedagógica y la investigación, además de incluir en lo tratado en clase, lo que aparece, esta oportunidad requiere un modo intuitivo para cualificar el acompañamiento en la tramitación de lo que está en la subjetividad, lo propio, estrategia que acompaña el enseñar, desde diferentes áreas cuenta con lugares y experiencias alejadas del aula.

Expresa M.C. que: "mi papá que está en la cárcel me mandó una carta tan linda el día de mi cumpleaños, él sabe dibujar muy bonito, en estos días se la traigo para que la vea" (comunicación personal, 9 de agosto de 2019).

La estudiante ha pasado por emociones, de las cuales saben sus compañeros, los estudiantes en el aula han sido escuchas atentos en diferentes espacios de despliegue de sus experiencias y producciones, que han suscitado intervenciones, reflexiones que al permitirle ponerlas en común, han causado asumir liderazgo en sus participaciones, de manifestar empatía o prudencia, una forma muy evidente de expresar respeto, la niña expresiva es una

imagen de la realidad, reflejo de trayectos que llegan al aula y cada vez que puede hablar de su padre y de lo que siente por él, está recordando que en el campo de la clase lo no esperado, es parte del campo sensible de construcción del proceso educativo.

Los estudiantes son participantes de cada instante en el aula, están atravesados por el movimiento tanto de los tiempos como desde sus características propias, crean unos ritmos y unos estados de estar, en sus intervenciones que acontecen de manera abundante, es evidente que ellos están abiertos al movimiento del territorio, estar en la reelaboración de experiencias, permite la circulación de detalles, lo que sigue produciéndolas de momento a momento de maneras inusitadas, en ello una producción colectiva de conocimiento hace de la repetición, la variación que ha dado lugar al engrosamiento de la práctica pedagógica de una investigadora maestra que ha agregado con determinación la influencia de la experiencia del afuera en un interés inagotable de los estudiantes, a veces limitado, pero es entrar en una coherencia entre los sucesos que presenta el tiempo de lo que ocurre en un grupo que buscan una correspondencia del sentido de la veracidad.

La maestra compone desde la provocación de lo múltiple y complejo, trabaja con la necesidad de los niños y las niñas de ser percibidos, lo que deriva de ello, entre otras es mostrarle al mismo grupo la nutrida enunciación que va más allá de resultados categoriales de notas, que si muestra un campo fértil de entendimiento, de saberes, de conocimientos, en ello los estudiantes se miran y podrán mirarse como constructores de la organización de lo emergente y expansivo que nace de la creación de estar, ser, en una cartografía para que la mirada hacia un el ámbito académico, no albergue un absoluto, ni comportamientos culposos.

CAPÍTULO 6

EXPERIENCIAS CONTEXTUALES COTIDIANAS Y SU PRESENCIA EN EL AULA (HALLAZGOS Y COMPRESIONES)

6.1 Cartografía de los objetos

Tomando la cartografía, como una manera que deja encontrar experiencias de los estudiantes, en medio de unas condiciones espacio temporales escolares, la movilización del pensamiento a las formas variadas en constante agrupamiento de lo singular, crea espacios para visibilizar extensiones de aspectos personales de los estudiantes, trazar rizomas con sus recorridos, socializaciones, vínculos, hace que el documento experiencial cartográfico, sea un modo de decir, cuando la mirada se encuentra con la complejidad, con lo que va siendo, es acoger lo relegado en una resignificación que una maestra puede vincular a la práctica, cuestionando la relación exploratoria de la relación de presencia con lo educativo.

6.1.1. Presencia de los objetos de contexto en el aula.

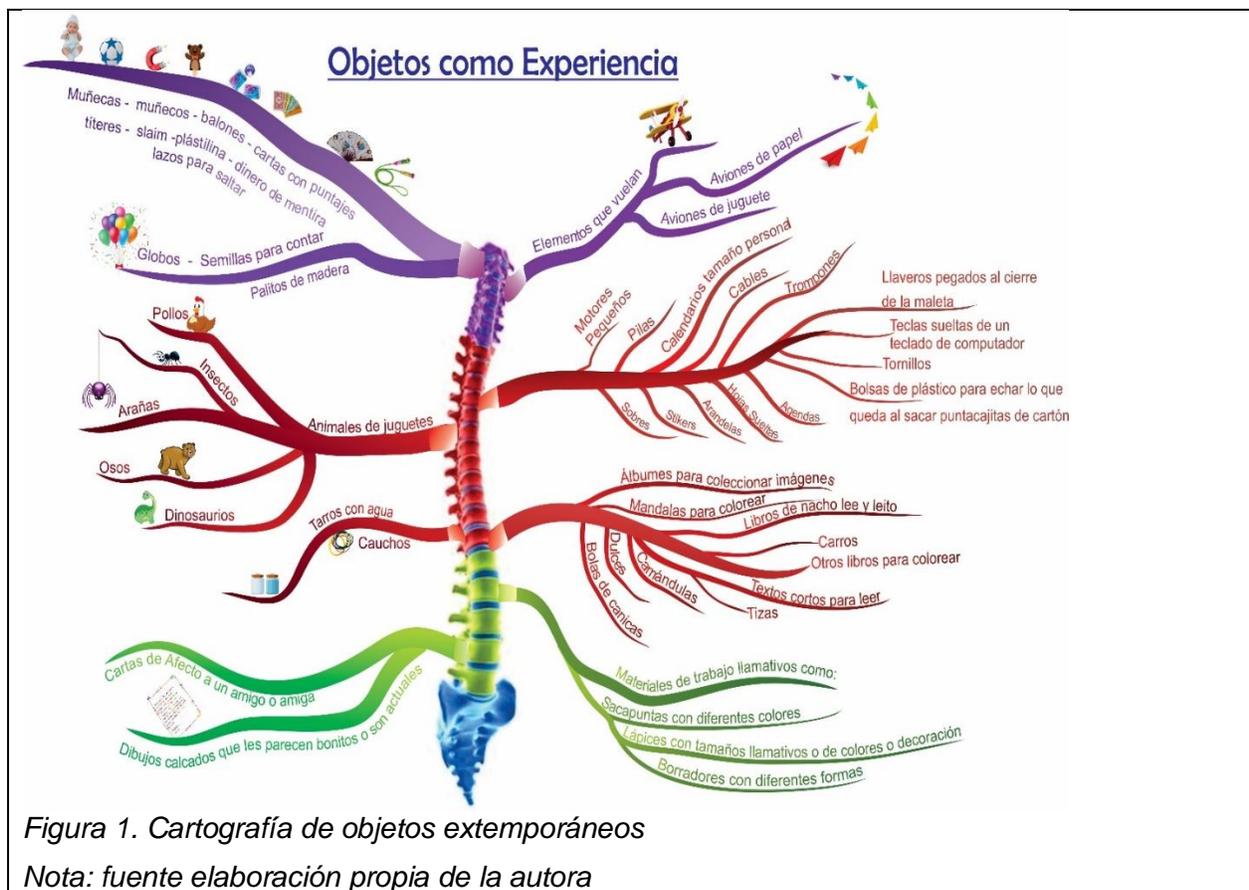
Para saber de las experiencias contextuales de los estudiantes, se refieren las producciones de aula, la observación participante y en ellas, los comentarios, los objetos traídos a clase, las marcas del cuerpo, tomando aquello que no fue pedido, ni pareciera tener relación directa con lo tratado en las clases, rescatando el escape de lo que protagonizan los niños y niñas en el aula, apreciando lo ilimitado, lo que puede significar acercamiento a las experiencias, respecto a lo anterior aclara Castro y Farina (2015):

Con ella, y siguiendo la flecha lanzada por Deleuze, podemos decir que un cuerpo de la experiencia se compone de fuerzas o potencias de padecer o ser afectado (experimentar sentimientos, sensaciones y pensamientos, afecciones pasivas) y de potencias de actuar o de afectar (imaginar, transformar, actualizar, afecciones activas). Un cuerpo de la experiencia remite a la multiplicidad de composiciones y dinamismos de las fuerzas o potencias que están en relación, no se distingue de ellas, está en continuo devenir (p. 182).

Se entiende que sabiendo de aquello que se sale de lo propiamente planteado, lo sentido y traído de manera expansiva, libre, los contenidos inmersos en sus manifestaciones académicas, personales, objétales, marcado en sus cuerpos, sus comentarios, ese acoso por hablar de lo que les pasa cuando llegan a primera hora- que por compromisos curriculares les frena-, encuentra vías alternas, para ser acreedoras de atención e interés, quizá maneras menos acostumbradas, pero que intervienen en busca de ser capturadas y convertir lo vivido en accesible al grupo y darle así continuidad a lo que suscitó esta propuesta.

El mapeo como composición es posible de un modo muy singular, ya que la realidad situada la determina, lo que permite leer relaciones que rizomáticamente dejan traslucir con qué objetos o formas, relaciones, combinaciones, ausencias, la experiencia se expande.

Las figuras uno a seis, son muestras compuestas en los mapeos:



Los objetos, tradicionalmente pueden entenderse como esa relación con aspectos que reanudan la heurística, que han venido presentando los sujetos de una cultura, la cual tiene una configuración y una función que plantea diferentes alternativas a sus necesidades o gustos, éstos se relacionan con determinadas condiciones espaciotemporales, y convocan a ciertas acciones o participaciones, en este sentido el objeto separa a los sujetos de los animales, les atribuyen movimiento, unas facultades, como afirma Tirado y Maureira (2016), “el operador es el elemento que produce diversidad en un sistema, hace posible las traducciones y las substituciones, crea variedad, declinaciones, introduce estados nuevos en el sistema. Un operador es una persona, una idea o un objeto” (p. 116).

Lo que deja ver la filosofía y lo que va dándose en la escuela con los objetos o esos diferentes operadores del colectivo que se hacen presentes es que en la práctica ya hay un uso determinado para cada objeto y un lugar para su manipulación.

En este sentido se sabe cuándo se está frente a éste, que es, para que, o como se usa o como se interactúa con lo que cada objeto plantea, apreciar otros usos o fines con ellos en torno a los que se teje la multiplicidad, la movilidad, los trayectos, es lo que los estudiantes están instaurando en la escuela, sin previas directrices grupales, es decir, sin una organización consensuada verbal con ese propósito, he ahí que indica un reclamo de liberación que deroga el autoritarismo a partir de sus experiencias.

Cabe resaltar en el comportamiento de los estudiantes respecto a sus objetos, una encarnación de cierta voluntad de gobernar el movimiento de sus cuerpos, apropiándose tiempo con objetos remotos que al aparecer en el aula se fusionan por instantes en lo atemporal, parece que lo histórico con el tiempo se recicla y por instantes se reutiliza cuando la

fantasía prolifera en las intervenciones o producciones de los niños y las niñas, en el sentido histórico hay un vacío que produce lo extraño “impuesto”, -pensando lo “impuesto” como los conceptos académicos- al estar esto presente en los encuentros de clase, aparece el lugar del deseo propio, donde lo que experimenta o experimentó el estudiante es una actualidad que diluye la clase.

Desde el planteamiento de lo que ocurre en el aula, los autores Tirado y Maureira (2016) afirman que en todo colectivo hay siempre un objeto, es decir, ese es un determinante para que exista el colectivo, en este caso el colectivo de estudiantes, es como si esos objetos les dieran una interdependencia al grupo en relación con los movimientos de los objetos en el aula, que les da cierta distinción, de niños y niñas que desean ser, entonces un colectivo de estudiantes reitera sus relaciones a partir de la necesidad de encontrarse en el aula con sus objetos en un espacio académico donde la iniciativa personal y multirelacionada, abre paso a una manifestación de libre decisión.

Aquello implica que en ese pasaje de estar llevando al aula permanentemente objetos, esos objetos reafirmen su fluctuación e inestabilidad definitoria, siendo objetos que se mueven no solo en lo fantástico sino también en lo múltiple, lo que verifica que en el portarlos y manipularlos está lo encontrado, la selección, la presencia, por ende lo precedido con las experiencias, lleva a quien la expone, interfiera, se convierta en un sujeto liberado, y se siga poniendo en el ámbito del aula el interés por el otro, aun cuando se sabe que se está en la cultura de la gobernanza, a lo anterior se agrega que se está frente a una ebullición que da a entender que la educación carece de alteridad, mientras en realidad se tiene exceso de ella.

En el aula los estudiantes manifiestan una relación intermitente con los objetos, acompañada de misterio o precaución, acentuada por la organización del tiempo académico y por el poder sistémico que impera en el salón de clase, que instaura una directriz de acato y escucha, de poner atención, esta instauración se vislumbra opuesta con el interés en la presencia de objetos, siendo esto último lo que cincela la clase, de la intermitencia aporta Didi-Huberman (1997):

He aquí por qué el objeto preferido del chico sólo “vive” o “vale” sobre un fondo de ruina: ese objeto ha sido inerte e indiferente, y volverá a serlo fatalmente, fuera del juego, en uno u otro momento. Ese objeto ha estado muerto, y lo estará: toda su eficacia pulsátil, pulsional, pertenece al intervalo rítmico que sostiene aún bajo la mirada del niño. (p. 51)

Lo anteriormente expuesto deja algunas claridades, cuando los estudiantes repiten en el aula sus producciones, que sin ser predecibles exactamente de como ocurren, sí es certero que algo tiene lugar, como potencia irruptora de dar acontecimientos a un grupo enmarcado en lo académico, esa tautología de investir el aula con sus aparatos de formas y juego, es mezcla de una especie de química espacial, como una fórmula de clase con sustancias expectantes, preexisten unos componentes con los que se sienten que participan, partiendo de lo propio en lo colectivo, lo que se agrega o se actualiza con sus diversas experiencias de presencia a través de lo preferido.

Como lo expone Benjamín (2015) el juego como ritmo es repetición a la cual se retorna transformando la vivencia en hábito, ese proceder muestra un hábito presente, en el que aparecen ciertos objetos, quizá porque al tomar decisiones acerca de la importancia de los mismos, se imponen ante el grupo con una diferenciación que reclaman o que relacionan a una experiencia con la que elaboran modos de decir lo que acontece, lo que interviene en las relaciones sociales y le dice a la educación que ésta necesita tener presente su procedencia contextual.

El maestro puede ante la ejecución del poder que le demanda tener el dominio o control de los objetos de los estudiantes, quitarlos, destruirlos, decomisarlos, reportarlos, y en ello la reproducción de una tiranía social, abandonar esa posición de acallar, hacer guardar,

decomisar o muchas otras respuestas más, para pasar a una acción respecto a los objetos en los que se les ingrese en el diálogo de saberes como un componente de existencia y eficacia en vez de ser una dificultad del proceso educativo, es algo a lo que el estudiante no está habituado, cuando se le permite incluir su vivencia en el mundo conceptual así sea con un objeto sacado a “destiempo”, el maestro ya logra que con acogerle, el estudiante se acerque al conocimiento desde una iniciativa que pasa de ser irruptora a ser una relación de sujetos y objeto que fomenta criterio para moverse en el mundo, con esta participación la potestad del lenguaje que domina el ducto del currículo, que usualmente va maestro- estudiante puede progresar en sintonía hacia quien escucha y quien habla y en el sentido del aporte académico se apacigua esa censura de que portar objetos no enunciados es ilegal.

Esa situación experimental se aleja de mantener una clase propiamente divertida, sino que plantea convergencia y conservación de las gestiones de un colectivo hasta el punto de dejar posibilidades de categorías de derecho, es de una susceptibilidad mínima el enlace con lo foráneo presentado por los estudiantes, ya que un toque, una referencia verbal, dejarlo circular, anexarlo a un ejemplo, darle un lugar visible, empatizar, un en un sentido ético plantear la disposición de unos valores que pueden entrar a escena como componente de la organización de la clase y su sentido educativo, así los participantes de la clase, transforman lo simulado, haciendo de ese modo que ocurra algo en tiempo real.

En el contexto educativo los objetos y lo realizado con ellos por más básico que sea, como mirar o tocar, son no invitados, deben seguir en ausencia, puesto que se trata de moldear la personalidad según fines de ideologías dominantes, las cuales son violentadas cuando los objetos se enuncian como raros, problemáticos, irruptores, pues no han sido llamados.

Pero como se verá el juguete muestra capacidad de simbolizar, de mitigar, de adaptar, lo que va teniendo lugar en la vida, la presencia del juguete en el aula da a entender que lo corpóreo y los objetos media en las relaciones y en la dimensión temporal y espacial de lo que va sucediendo.

Las cualidades topográficas del mapa de los objetos que llegan a la escuela dan a entender que sus apariciones están en torno a un universo infantil que entiende formas de relación con su cultura y con la propia identidad, expone Miller (2008) “la cultura material es importante porque los objetos crean sujetos más que a la inversa, (...) cuanto más cercana es nuestra relación con objetos, más cercana es nuestra relación con otras personas” (p. 287).

Lo anterior es revelador cuando se observa que al sonar el timbre de descanso varios compañeros buscan compartir con los que trajeron algún objeto o juguete, rodeándolos para salir junto a ellos, Hamilakis (2015) resalta que lo sensorial y afectivo hacen parte de la corporalidad y que en las prácticas incorporadas frente a la persuasión que manifiesta el cuerpo, la capacidad de las cosas materiales ofrece a la percepción sensorial coexistencia de los tiempos, en lo que cada presente tiene un pasado, lo cual es acorde con lo que la experiencia trae al instante.

Lo que se hace notable también en el mapa, es que los juguetes que llegan con la presencia de los estudiantes, no han sido construcciones realizadas por los mismos estudiantes, sino que la táctica o lo buscado con el juego, es la manera de producir, como si la prolongación de lo que la modernidad trae, las habilidades manuales que eran útiles en el pasado como preparación para el trabajo del futuro, ahora es reemplazado por las habilidades mentales que van a ser necesarias para los trabajos actuales.

Es una preferencia traer al aula objetos o fragmentos tecnológicos, mientras los objetos naturales van quedando relegados como elección, en este sentido, el contacto con la tecnología y sus formas ha propiciado experiencias que derivan en objetos, mientras que los objetos naturales carecen de propagandas, se habla en la educación de lo fundamental que es promover el manejo de la tecnología y sus posibilidades, el uso de herramientas, por ejemplo a través de la cátedra de Emprendimiento y Tecnología y en general desde el uso del transporte

con una tarjeta, los teletrabajos, la música, las películas, hasta la calculadora que le ayuda al tendero, avances que se consideran como una versión de añadir progreso.

De tal manera que se tiene implícito en el manejo de la tecnología el énfasis en el adelanto económico. Pero entonces la primacía que tienen los objetos relacionados con la tecnología es muestra del estudiante que decide en el sistema social, acorde con la actualización de esa información implícita, sus objetos provenientes de la industria y el comercio, son por lo vanguardistas, capturas de lo que está inmerso en la sociedad que trabaja con el progreso que se publicita, así, al traer esas actualizaciones con formas al aula, es un modo que habla de estar en contacto con lo productivo, lo que resalta la relación de conexión con las probabilidades que abre manejar una información actualizada a través de los objetos y con los que se interrelaciona al experimentar en sus contextos.

Benjamín (2015) también menciona que algunos juguetes tipificados quizá han sido dados a los niños y niñas con una creación en la que se aprecia la industria no como antaño desde la sencillez que se abdicaba en la técnica de construcción como un bien cultural del arte popular, sino que ha dado paso a bienes culturales de clase dominante de la cultura económica, prosigue el autor exponiendo que el niño y niña muestra actualidad y por ello al observarle, toda acción y gesto infantil es señal del mundo que vive y expresa no solo fantasía llevada a una realización material, también manifiesta creación relacionada a la percepción y sobre todo con la improvisación auténtica y formas de arte.

Lo anterior plantea una visión que brinda a la práctica pedagógica un cambio sustancial frente a las posturas que han sometido la manifestación de los estudiantes. Cuando el juguete, se prohíbe, se está frenando toda experiencia e importancia de integración, que puede portar esa forma intuitiva, realista, voluntaria, que trae el niño y niña, por tanto desaparece la capacidad del maestro de anudar de modo emergente lo que esta circundante con el aprendizaje, habilidad que por unas relaciones de poder se repliega y que se suma a unas obligaciones administrativas y seriaciones de clases escritas de un diario de campo, al dar lugar en el colectivo a los objetos en relación a los estudiantes, esas producciones de aula, permiten el encuentro con el movimiento de lo experimentado fuera, dejando airear lo previsto, con la acogida de lo que no puede ser escrito en un plan de clase previo.

El nexa con los objetos lejanos en apariencia se inicia cada día, cuando varios estudiantes van aportando toques, demostraciones, lances, entre muchos modos más, que hacen que todos aprecien la singularidad y apertura que hay en la realidad tratada a partir de ellos, lo que relaciona a los objetos entre sí e igualmente a los sujetos.

En el aula los estudiantes construyen otro espacio, con una vitalidad que hacen aparecer, como una actualización ante el dominio, equilibrio que encuentran con una estética de lo múltiple, de tal manera que se desvanece por instantes las características de un aparato educativo disciplinario, cuando la insistencia de lo que hace presencia supera una condición relegada, quedándoles a los niños y niñas un remedio de creer que hay algo en el movimiento que atestigua vínculo, porque el estudiante al participar con sus experiencias, escapa, pero genera un ritmo que habla de lo disgregado proponiendo a ello un lugar.

Entonces la creación de líneas de espacio en el tiempo del aula, refiere lo que se experimenta respecto a ese afuera, lo que hace pensar en lo que trae a la institución el estudiante y que viene siendo ella en ese colectivo de multiplicidad, como Tirado y Maureira (2016) plantean, cuando en vez de institución, le dan otro sentido, nombrándola como la extitución, siendo esta forma de aportar, el proceder de conectar la escuela con una socialidad que crea movimiento, capturas conectivas, discontinuidades, heterogeneidad, con más precisión Tirado y Maureira (2016) afirman que:

Las operaciones de la extitución son la divergencia y la creación. Cada una de esas actualizaciones difiere de las anteriores. En esa diferencia o diferenciación

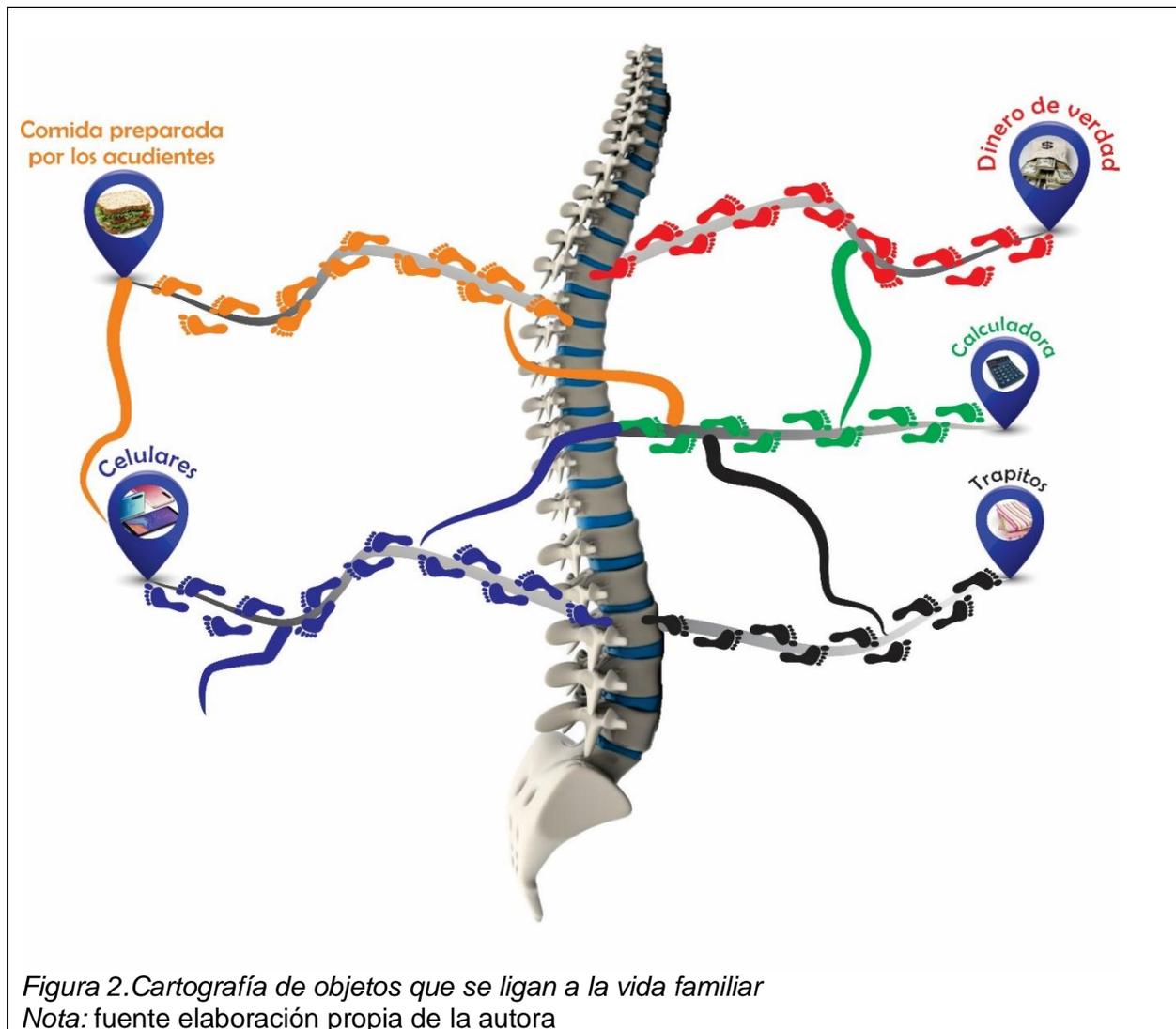
siempre aparece el acontecer y la novedad. Se instaura el acto creativo como norma de ejecución (p. 128).

Desde que las prácticas pedagógicas se conciben con lo imprevisto, que consta estar en presencia de objetos en el aula, hay una continuidad relacionada con lo que viven con ellos los estudiantes, cuando se explica algo, éstos son o hacen parte de los juegos del niño, expresan esa extitución, es un recurso de sus nuevas aperturas de ser, de influir o de tramitar lo que le pasa, al jugar el niño también como menciona Klein (1987) “vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos en el mundo exterior hacia los juguetes (...) puente entre fantasía y realidad” (p. 178).

Entonces de modo singular, la extitución es traída y planteada al aula por los estudiantes a partir de los objetos dándoles una preponderancia de existencia, reapropiando la presencia objetual ante el poder de la escuela y del tiempo, haciendo con acontecimientos de lo que aparece un conflicto con la alteridad del aula. Según Gell (1998), citado por Martínez Luna (2012) “los objetos son extensiones de la gente, expresan y extienden su agencia, configurando para los actores una ‘personalidad distribuida’, repartida entre los objetos a través de los que participa en la vida social” (p. 177).

Aristizábal (2013), en su estudio del juguete, desde el siglo XIX, afirma que los roles sociales, la productividad, el consumo, eran reafirmados a partir del juguete, pero es en el consumo que se aprecia una sensibilidad social en la producción de objetos creando según criterios de edad, características, gustos, u otros, productos especializados, es aceptar que la comprensión de las etapas de crecimiento han sido tenidas en cuenta quizá de modo más cuidadoso por el consumismo que se adelanta a tener en cuenta lo necesario para asir la venta y con el acceso a ellos, las elecciones infantiles comienzan a denotar una distinción social relacionada con la cultura material ligada a la idea moderna de educar, con lo que se comprende que la historia del juguete en Colombia ha tenido unas repercusiones que aún están ocurriendo.

Entonces en la voluntad de crear sentido, formas de producir y compartir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contacto con la diferencia.



6.1.2. Presencia de objetos de la vida familiar en el aula

“Pedir al yo que busque en su sí mismo es pedirle que revele su hogar, que descubra el tálamo oculto de su hestia” (Pardo, 1992, p 199), ilustra que a la escuela llegan objetos pertenecientes a la vida familiar acompañados del querer del estudiante que devela al colectivo del aula, modos afectuosos de formas y combinaciones, de olores, que se destacan por el imperativo de anticipación al descanso, es un modo de estar atravesado por lo autóctono de la cercanía, diferente a lo conseguido en la tienda, por ende éstos pertenecen a la vida de las experiencias previas, atravesadas por especificidades que también se ligan a la identidad, la creatividad, el cuidado, la compañía, la reconciliación, los recuerdos.

En el aula el sistema educativo ha instaurado un derrotero: a la planeación, se le hace un seguimiento en los diarios de campo, se busca con ella las evidencias presentadas al final de cada año, que forman parte de la evaluación de desempeño que le hacen al maestro, a esta gestión y sus interventores les queda sobrando las latencias que constituyen la vida en el aula, entre las que están los objetos del mundo familiar, pero para el caso, hablar de objetos, del cuerpo o de los comentarios extranjeros, como parte fundamental de los encuentros con los

estudiantes y ponerlos en evidencia como ejes mediadores en texturas de encuentro con el conocimiento, cuestiona los esquemas.

Desde esta mirada, se resalta que las experiencias de casa tiendan asentarse en la confluencia de lo que se trabaja en clase; cuando se habla del contraste acerca de la relación conocimiento con la realidad, las cosas mediatizan, y por lo sucedido a principios del siglo XX, ya se han hecho un acercamiento a tomar en cuenta relaciones de imagen e ilustración de elementos con el conocimiento, aunque lo que ahora se expone es diferente a lo concebido en aquella época, cuando se habló en el pasado de la metodología “lecciones de cosas”:

Los libros de lecciones de cosas del primer tercio del siglo XX: Usan pródigamente de ilustraciones. Siempre se consideran un sucedáneo de los objetos mismos.

- Guían mediante textos breves la observación.
- Contrastan las observaciones mediante cuestionarios.
- Añaden ejercicios de inventiva y otras actividades. (Centro de Investigación Manuales Escolares [MANES], s.f., p. 10).

Aunque era un manual en el que el maestro era quien dirigía la investigación, y el procedimiento de complementar con los libros o lecciones para que se comprendiera con lo visual de una manera más fácil; es una perspectiva Pestalozziana, que se implementó en la escuela nueva, y fue una aproximación a tener en cuenta el mundo de las cosas.

Lo que se quiere decir, se refiere a lo circundante al mundo de los niños y niñas un lugar preponderante, de tal modo que físicamente el hecho que algo sea tangible da a entender que el estudiante esté ligado a lo que se presenta no solamente de un modo conceptual y establezca relaciones con las que más allá de apreciarlos con los sentidos, dejan unas permanencias ligadas a las experiencias.

A esas ilustraciones de lecciones de cosas están al alcance de los estudiantes en forma física, y pueden ser unas apropiaciones que están en casa, que le proveen de conocimiento de contexto y que visitan por mérito de su iniciativa, el contexto escolar y del aula, objetos que se fugan y han mutado, se han miniaturizado, en re-creaciones experienciales, hacerlas parte del acto pedagógico, es tomar que lo que el estudiante se ha apropiado de su territorio y familia. En diversas circunstancias es valioso para aportar a crear conocimiento, aprendizaje en sí y el colectivo. Lo anterior remite a lo que menciona Brailovsky (2006):

La oposición que se busca superar no es sin embargo la que se establece entre la educación impartida por los padres y por los maestros, sino entre la que aprovecha y la que no aprovecha un entorno natural y espontáneo de la enseñanza (p. 91).

La relación entre todos los objetos y de éstos con las experiencias es que resultan ser protagonistas en un nexo con quien lo porta, son incluidos en un espacio personal, luego en el colectivo, al estar siendo portado, tocado, mirado, mostrado, pasando a otros, entre sus manos, miradas, catas y apreciaciones, los objetos que se evidencian en el salón de clase, conectan experiencias en relación con conocimiento en la concepción de alguien que imparte conocimiento y desea acogerlos e ir integrando con lo que aparece, la enseñanza.

El interés propio o de otros sobre los objetos, en el caso de los alimentos y su presentación, reitera que eso que está presente con el estudiante, ha estado en escenas de su vida, dándole sentidos a las vivencias sociales, la resonancia a establecer con otros, está compuesta de la esencia de lo que tiene lugar en sus casas, hace parte de lo que ocurre allí, la conexión a casa, habla del mundo en el que los adultos tejen redes emocionales como también roles económicos, este es un tema de compartir idiosincrasia, que el mismo alimento y su empaque en sí devela, es reflejo de intercambios, o de nuevas adquisiciones y se puede decir que más allá de sus cualidades nutricias, los alimentos llegados al aula refieren el asunto de haber sido tenido en cuenta.

Pero es interesante cómo la familia, con sus variadas constituciones está en torno a la economía, encargada del sustento, haciendo cálculos para que todo pueda ser cubierto, entre lo que está la alimentación y la vestimenta, necesidades básicas, las cuales está llamada a satisfacer, en la familia se hacen adaptaciones a las necesidades básicas, mientras de la escuela se espera igual y al no darse, el estudiante trae esos objetos, para encontrar un equivalente, una resonancia que movilice un mundo dentro de otro, compaginar la historia familiar en la escuela descubre del estudiante, su papel protagónico en dar lo que va consiguiendo, como una forma de ser apreciable al estar en sociedad, lo cual es experimentado antes por él.

Siguiendo con aquellos objetos que provienen del hogar, el intercambio es un sostén necesario para el crecimiento, lo que va permitiendo ciertas prácticas al niño y niña, que le impone prohibiciones y también el sosiego de experimentar y crear desde s, pensar entonces portar una cédula en la escuela da a entender lo que plantea Baudrillard (1969) "los objetos tienen como función, en primer lugar, personificar las relaciones humanas, poblar el espacio que comparten y poseer un alma" (p. 14).

El estudiante como sujeto de una época y circunstancias moviliza sustentos psíquicos, que alcanzan a ser colectivos, pero en ese descuido o permisiva del dueño de la cédula, -el cual fue simulado ritualmente por el estudiante- uno de esos sustentos y población del espacio, es ir manifestando el decidir, para que el sistema familiar, social, los otros no sean los que decidan por sí, el llevar el retrato de una madre fundadora de afectos que se quiere recordar se extrae de la imagen para hacerla presente, un hecho es que la toma de decisión que los objetos resaltan se liga a experiencias que se contraponen al incremento de ausencia, es retener; de algún modo, lo que el estudiante guarda con afecto y testifica que porta cédula reafirma la presencia y veracidad.

Lo que sí es claro frente a este objeto de identidad formal, es que fue el objeto menos presencial ya que solo fue una vez, un día, y eso también dice que algo pasó que no volvió a llegar alguna cédula o documento.

Respecto a los objetos que ocasionalmente circundan del hogar en el aula y experiencias ligadas a los mismos, hay una extracción en ese elemento pero en clave de movimiento del sentido ético, que propende una familia, lo que les parece imprescindible, lujoso e indispensable tener, en eco a deseos de cada obrador, lo que remite a la actitud de algunos de ellos hacia ciertas piezas, puestas en presencia recíprocas. Recurriendo a una referencia fundada en el acontecimiento, Lacan (1973), citado por Didi-Huberman (1997) expone que "la dialéctica visual del juego -la dialéctica del juego visual-, por lo tanto, es también una dialéctica de alienación, como la imagen de una obligación del sujeto mismo de desaparecer, de vaciar los lugares" (p. 62).

Por la presencia inherente al hogar, desaparecer del aula en un encuentro que se trae con un objeto proveniente de este terruño, es una capacidad de recrearse en relación con otros que sin presencia física están y le dejan apetencias de civilidad, lo que amplía la capacidad de integrar con las cosas que no siendo solo cosas, le dan una garantía de pasar con efectividad el calor y las combinaciones de correspondencia.

En el aula, los estudiantes poseen las producciones que el objeto hace posible, lo que de algún modo hace aparecer la autonomía, la iniciativa, el vínculo, es decir apertura, ya que responden al objeto de acuerdo con una relación, proveniente de otros escenarios alejados de la caracterización que los hace parte de la cultura escolar (lápices, sacapuntas, cuadernos...), además vienen de viaje, en un equipaje en el que fueron vistos en un tiempo futuro participando, el para qué, le queda al maestro aprovecharlo.

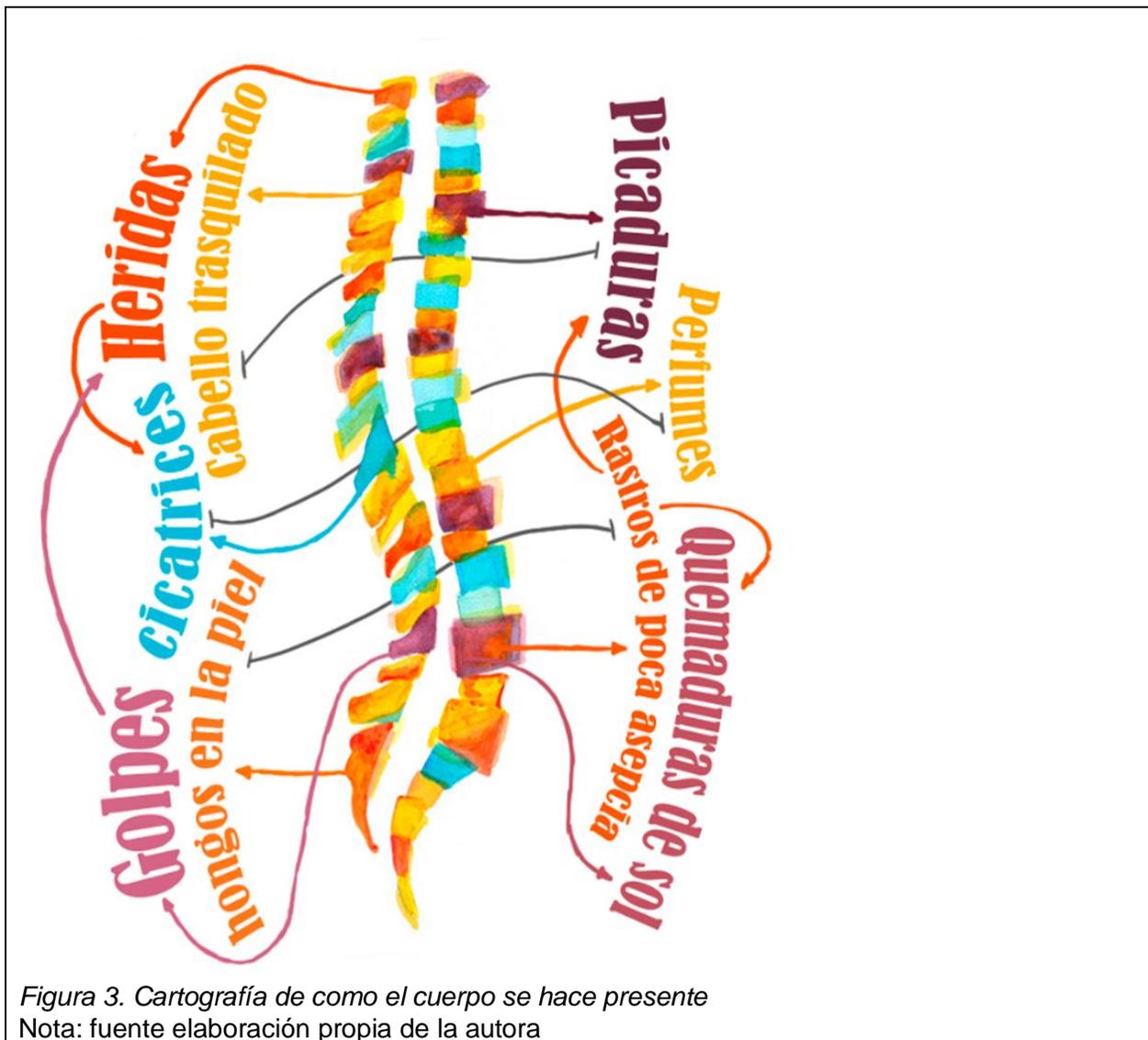
Puede el maestro apreciar la dialéctica visual en esa inmersión, que relega el acercamiento al conocimiento, para esclarecer que el estudiante que desaparece o se ausenta pareciera no dar continuidad al espacio conceptual, pero que, así donde hay un diálogo con lo

visual, son testimonio de que lo que pretende el currículo, es una pericia ante situaciones que indican la multiplicidad de la liberación.

Contemplar los intereses y realidad cotidiana de estudiantes y maestros hace indispensable recuperar lo real de la vida cotidiana, con lo específico, que precisa los sectores y vidas cercanas, para producir en el aula una construcción colectiva que toca con lo que está ocurriendo, con resultados integrados, con la relación al territorio que hubo y continúa con los objetos que se hacen presentes y que se destacan.

6.2. Cartografía de los cuerpos y los espacios en el aula

El cuerpo del niño y la niña, es cercano, identificable, está envuelto en los sentidos y sofocado por la recurrencia de que para ellos es lo que encuentran en cualquier caso, constantemente inquieto, en el desempeño de muchas funciones cuenta con mantener al alcance de la percepción como la mirada, aquello lejano que aún es identificable, porque son distancias que con diferentes formas ilimitadas se aproximan a lo evidente, lo que resulta accesible dentro de un alcance que se abre a la auto intervención, el descubrimiento de su poder, en un proceso de albergar, de enunciar, de exhibir, de escapar, poseedor de la plenitud del sentido de la profundidad de sus experiencias que se organizan en el espacio del aula.



6.2.1 presencia de los cuerpos.

En el cuerpo se aprecian diferentes relaciones con el entorno que se compilan de formas de presencia y en el sentido que menciona Gumbrecht (2005):

Si pro- *ducere* significa, literalmente, "sacar a primer plano", "traer hacia delante", entonces la frase "producción de presencia" enfatizaría que el efecto de tangibilidad que viene de las materialidades de la comunicación es también un efecto en movimiento constante. En otras palabras, hablar de "producción de presencia" implica que el efecto (espacial) de tangibilidad que viene de los medios de comunicación está sujeto, en el espacio, a movimientos de mayor o menor proximidad, y de mayor o menos intensidad (p. 31).

Por ello las entregas presentadas en la piel, con alteraciones que parecieran inevitables, que solo suceden o pasan acorde con (...) como las picaduras, los hongos, heridas, golpes quemaduras, hablan de una situación en la que se encontró ese cuerpo, ofrecen versiones distintas de cómo se presenta, con unas cualidades producidas por la presentación en cuestión,

lo que habla de otros contextos situados en su proximidad constituyendo una grafía de los cambios y divergencias y producción de conocimiento acerca del mundo, se reafirma el contraste como parte de la cultura.

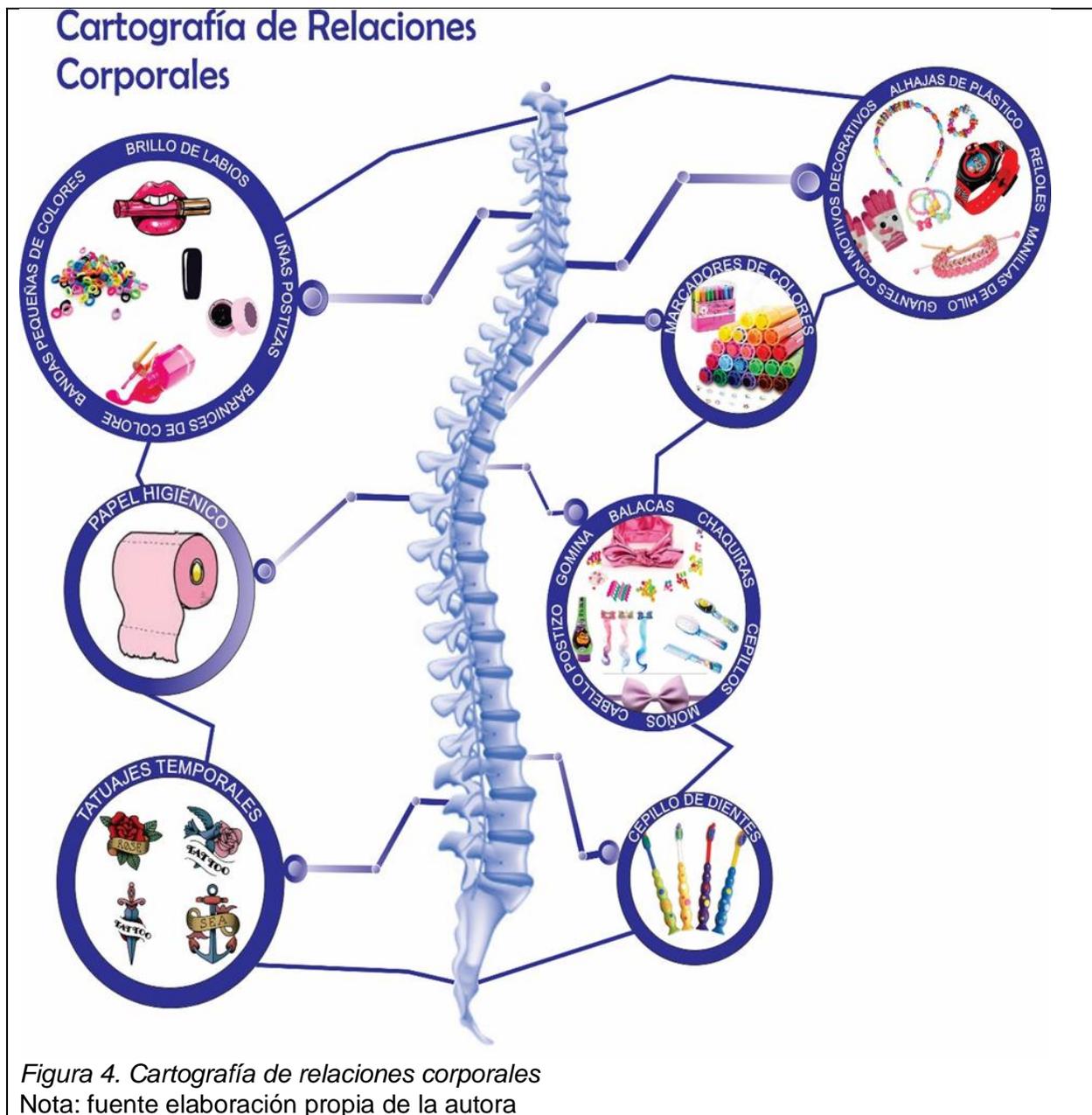
Para el caso de otros sucesos buscados como el cabello trasquilado, la cara sucia acabando de comer, los perfumes, volviendo a ese cuerpo institucional, es un cuerpo de memoria, una actualización marcada con fuerza acerca de lo que pasó, como si su cuerpo fuera una obra que muestra y a la vez busca que los otros quizá rememoren, por si fuera poco lo acompañan de una reseña verbal resonante que señala masivamente lo que trae en su más primigenia habitación arqueológica como es su cuerpo.

Las presentaciones en las que el estudiante agarra algo como tijeras, comida o frascos de perfume para tener contacto con su cuerpo, es decir que requirieron de la intención para llevar a cabo una acción con su cuerpo para asirlas a sí, intervienen de manera evidente en su estética, la necesidad de estar a gusto, aparte de ser una muestra o vestigio, es una marca de los ambientes naturales o resultantes de movimientos, unas marcas de pérdidas de la hoja en blanco, su cuerpo ha de ser tocado con algo o con mucho, comprobando otras versiones de sí que le dan identidad, su cuerpo se vuelve movedizo como los objetos que lleva a los efectos que lo someten, le dota de inestabilidad haciendo un sentido de producción. Otra confirmación de presencia o ausencia que afecta al cuerpo con las producciones de los estudiantes se integran en unas manifestaciones que hablan de experiencias son las siguientes.

Se postula que el cuerpo que sitúa ciertos contenidos visibles, contiene afecciones que pueden provenir de unos estados donde hubo o hay tensión, tanto en relación con lo exterior como a lo interior ya que pueden no resultar satisfactorias para quien las porta, y derivan en dolor, inmovilidad, o en “contagio”, es notable ver ya unos acercamientos a lo que es saludable y la responsabilidad que se va adquiriendo con los riesgos físicos que se toman.

En el sentido expresivo del cuerpo muchas situaciones que traen los estudiantes son usadas en los descansos como unas maneras de teatralizar los sucesos que desean crear, lo que parece una manifestación que busca tener un evento completo y lo que les ayuda a entender de lo que interviene en los cuerpos.

En momentos el cuerpo del niño y la niña manifiesta ciertas sospechas de cómo es tratado, en cuanto al cuidado que muestra a su propio cuerpo, o buscando tener o ignorar aspectos que una estética familiar considera, en algunos sus manifestaciones son recurrentes y en otros esporádicas, lo que es una expresión de unas relaciones que se van instaurando con sus contextos.



6.2.2. Los vínculos y las relaciones.

En esta cartografía el cuerpo entra en contacto con un campo de experiencias que están mediadas por unos objetos que remiten a un gusto, a lo bello, a lo decorativo, a lo limpio, sano, a los hábitos que se construyen con un repertorio de elementos que son vistos por fuera, pero que crean un sí mismo con el que se reconoce y se va construyendo una identificación, en el sentido de ampliar lo tomado en cuenta con los objetos, cabe lo enunciado por Brailovsky (2006):

Cada objeto es tributario de una carga subjetiva: emotiva, catexial, asociada a las expectativas que su status, su valor y sus referencias específicas sugiere en el sujeto. Esta carga no es una construcción individual, sino que tiene lugar, como se ha dicho, en el contexto de la cultura (p.350)

En tal sentido los objetos y su relación a cómo mostrar el cuerpo en una intención de modificarlo, es un momento de producción en el que se adaptan y adoptan unos compromisos que se ligan a la emoción y la experiencia, el cuerpo está cargado erógenamente en su constitución, y este aspecto también va ligado a los objetos que son fundamentales para que encuentre una imagen y la placidez, por ello el estudiante busca con sus congéneres añadir la diversificación de sus encuentro a lo corporal, como una forma de permitirse variar en el espacio.

Para esta situación concreta autores como Deleuze y Guattari (2004), cuando hablan de líneas de huida, con el cuerpo, se puede tratar de cuando éste se acerca a manifestaciones que desestructuralizan lo seriado, el cuerpo porta diferentes cartografías socio-culturales, cuyos lenguajes desgarran la racionalidad de normalización.

En relación con los objetos y juguetes que se encuentran dentro del espacio con el cuerpo, están sugiriendo la adquisición que da cuenta de la ocupación por su apariencia y las formas que están transformando el cuerpo, lo que está en vínculo al estudiar lo estético cuando menciona la obra de arte. Laddaga (2011), citado por Fernández-Savater (2014) enuncia:

La “obra” ya no se recorta de las formas de vida, sino que establece mil conexiones con el lugar en el que se produce. No opera en un medio distinto, sino que aspira a producir efectos allí donde sucede. La “obra” ya no apunta tanto a producir crisis, trance o acontecimiento, sino otras posibilidades de existencia y convivencia. Ya no se trata tanto de visibilizar lo otro, inquietar o extrañar, como de producir mundos comunes. El proceso (tiempo lento, duración sostenida) se vuelve más importante que el resultado. (p. 2)

En la intensidad de vivir el tiempo, el niño adapta las formas a su cuerpo y va tomando acción ante el envoltorio de los códigos y disciplinas que hace que lo orgánico sea tema de lo productivo y lo político, en el aula los cuerpos con sus vanidades, decoraciones, resaltos, y apropiaciones de objetos para verlo distinto, hace parte de vínculos a su grupo, a las configuraciones de unidad que se postulan, de ahí acontecen variadas a la vida de los estudiantes, integra líneas de expresión del cuerpo, discursos, diferenciaciones a modo de afirmación y de divergencias sociales, que habla de contextos que otorgan giros de las dimensiones cotidianas y limitaciones.

En lo mencionado se apunta a que lo político en su acepción considera las relaciones de estado y de poder como también repercute en la manera como se organiza la cotidianidad, al configurarse en las relaciones sociales en el contexto institucional, resulta la interpelación a esa instauración, con la aparición de los objetos o intervenciones corporales las cuales tienen una dificultad para compaginar, en ese espacio, en sí, se encuentra en una condición de rechazo, lo que hace que las producciones de los estudiantes abre otras posibilidades de presencia en el aula, lo que puede tener implicaciones políticas como preparación para afrontar situaciones autoritarias que se dirigen hacia los cuerpos de los niños y se relacionan con la corporalidad, y es oportunidad para cuestionar las cargas del cuerpo, al ser una acción política con el referente del cuerpo, Le Breton (2018) lo expresa así:

Del cuerpo nacen y se propagan los significados que fundamentan la existencia individual y colectiva; constituye el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en los que la existencia se hace carne a través del rostro singular de un actor (p. 10).

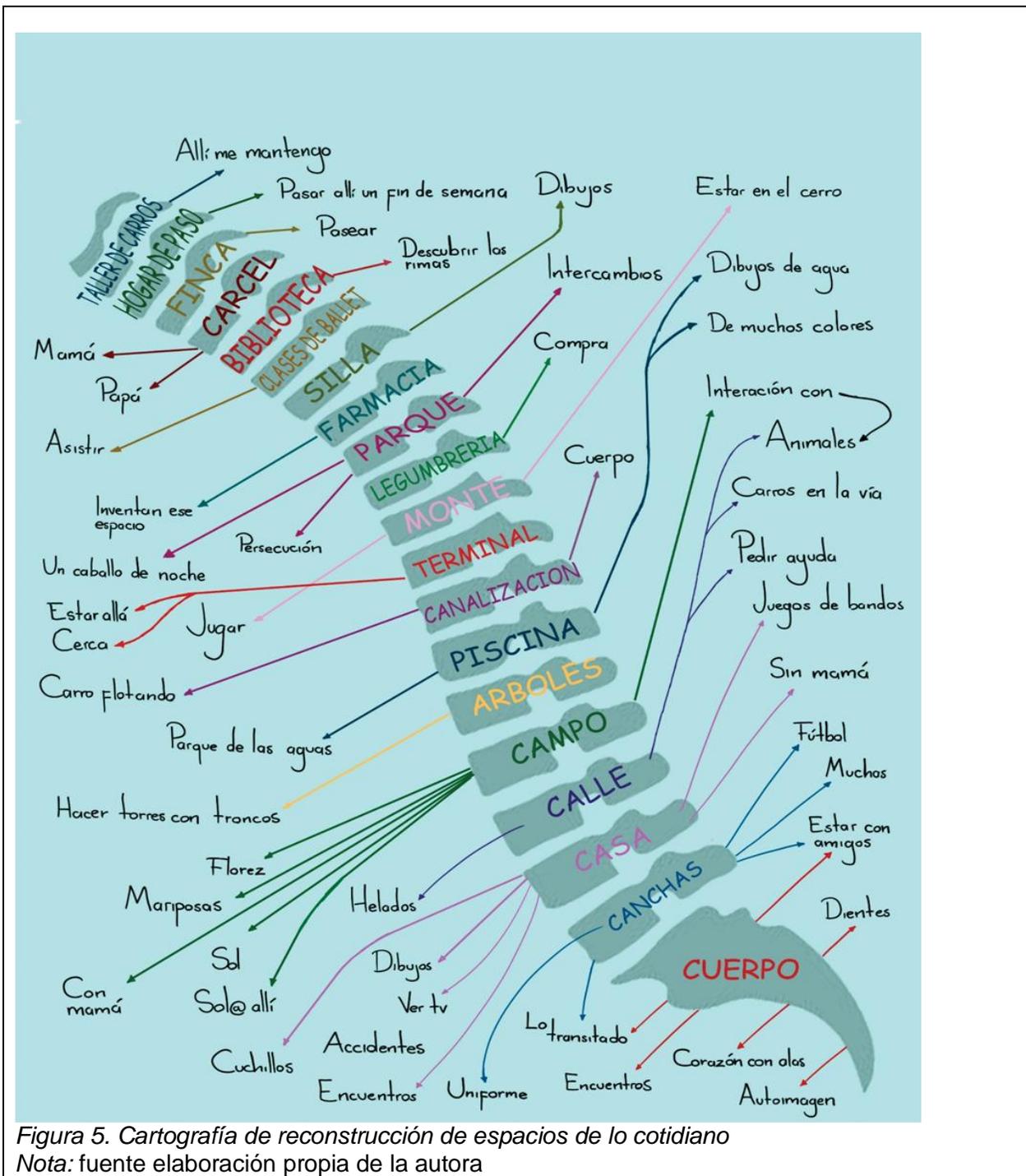
El cuerpo concebido en el término corporeidad está relacionado con lo que ese cuerpo expresa en sus maneras fértiles que mueven la distinción, es una relación con los contenidos sociales que esperan del cuerpo y la belleza, o pudiera ser que también son una forma de escapar a la presencia de adultos de otros ambientes que influyen sus percepciones respecto a sus preferencia o comportamientos, por ello esas elecciones pueden acercarse a lo que Deleuze y Guattari (2004) declaran de la manifestación del agenciamiento como formas de

actividad conjunta entre elementos heterogéneos y entes de diversa naturaleza que se asocian en relaciones con potencial transformador, es así como un objeto o juguete o accesorio que quiere dar identidad a la infancia se trastoca y por el propio deseo o agenciamiento se acerca a unas realidades que pueden ser imaginarias, o simbólicas reproduciendo el potencial y el riesgo que no se apunta a lo designado.

El cuerpo como una entidad está dentro de unas estructuras internas como también supeditado a la biología y lo ambiental y entre sus demandas menos esenciales en el sentido de supervivencia, está el de contacto con otros, con objetos, en un interjuego de aceptación o rechazo de muchos aspectos que tocan lo interno, como lo expresa Le Breton (2007) "Así, la experiencia sensorial y perceptiva del mundo se instaura en la relación recíproca entre el sujeto y su ambiente" (p. 26).

Al respecto, la atención que se entrega hacia los estudiantes al hacer presencia con sus formas y variados objetos que muestran a modo de intervención, aporta respuestas en la investigación, estos por su valor afectivo y voluntario, pareciera que hicieran un cierre o un empalme de lo que están relacionado entre ellos con sus contextos, esas irrupciones de intensivo contenido, cuando llegan al aula, les dota de un valor directo con las formas de experimentar o haber experimentado, haciendo parte de las líneas cartográficas con las que se quiere seguir apreciando.

En la figura 5, se expondrán los espacios de lo cotidiano, estos espacios fueron captados de modo detallado de manera que en lo expresado en todas las producciones de los estudiantes se hicieron evidentes o confuso, esas porciones de realidad pudieron tomarse rizomáticamente, 20 espacios que hacen las veces del cuerpo grueso de la imagen porque es allí de donde están activando los estudiantes los acontecimientos que confluyen en su espacio y en los contextos que habitan, muchas experiencias están ligadas a su crecimiento desde lo común y lo inesperado que hacen parte de su territorio estos son:



6.2.3. Los espacios cotidianos.

Hay espacios contextuales que una vez se aprecia lo que allí movilizan, serán distinciones con más afluencia en unas partes que en otras, serán nombrados como nodos activos aquellos que provocan intensidades convergentes, éstos espacios darán entendimiento de que allí hay recurrencia con el acontecer ya que fortalecen las cualidades que en ellos se evidencian y que están desde la distancia haciendo una composición en la estructura del aula, en sus recorridos los niños y niñas experimentan afuera lo que luego sigue estando vigente como estudiantes, e interviene en las intervenciones cuando ocurre el aprendizaje.

Los espacios menos transitados serán apreciados como espacios que dan paso pero que quizá aguardan los cuerpos con unas finalidades que posibilitan otros aspectos en la historia propia y del contexto o que inhiben y que pueden en algún momento aflorar como espacios contundentes en la formación de experiencias, y son espacios que también hacen preguntar si no hubo algo relevante entre todos para no elegirlos o si de pronto no han sido transitados o han estado allí pero no les generaron nada como si fueran vacíos, qué está diciendo ese vacío.

En las manifestaciones de los estudiantes hay eventos en los que actúan otros, o ellos mismos, como acontecimientos de la vida que deja experiencias que recurren al aula en busca de ser escuchadas, valoradas o compartidas, por construcciones relacionadas con lo que cada estudiante como sujeto conecta con sí mismo en sus circunstancias, tanto lo experimentado como de lo que se es testigo, ello plantea que las circunstancias externas implican relaciones a otros, puede también tratarse, de que hayan aparecido espacios ficcionados y/o circunstancias que en menciones, dibujos, comentarios, evidencias, son más anhelos de estar en ellos o de idealizar que vivenciaron algo allí; pero en este caso se toma en cuenta su aparición ya que fueron predisposiciones que los estudiantes tuvieron para seguir o conseguir más experiencias, respecto a las imágenes, enuncia Pardo (1991):

La tesis es esta: entre las imágenes—consideradas como percepciones y existencias distintas y separadas, inconexas—no puede haber, propiamente hablando, repetición; las imágenes son espacios, espacialidades, mientras que la idea misma de repetición comporta una referencia al tiempo (sólo decimos que algo se repite porque ya ha sucedido antes), a la memoria o a una cierta facultad retentiva, sea o no consciente (p. 6).

De acuerdo con lo anterior la experiencia está inserta en la imagen y queda así que al leer las imágenes que conforman una producción de aula, se aprecian manifestadas unas organizaciones políticas de los espacios como han sido concebidos y el funcionamiento de acuerdo con lo establecido, pero también hay interacciones en las que ciertas distinciones subyacen a esos espacios, atravesados con una subjetividad estética que esta adjunta a prácticas de barrio o a las habilidades grafo motoras y a lo que se presta atención porque se integró a la sensibilidad para hacer parte de las experiencias con lo que aparecen contrastes y aplicaciones muy particulares.

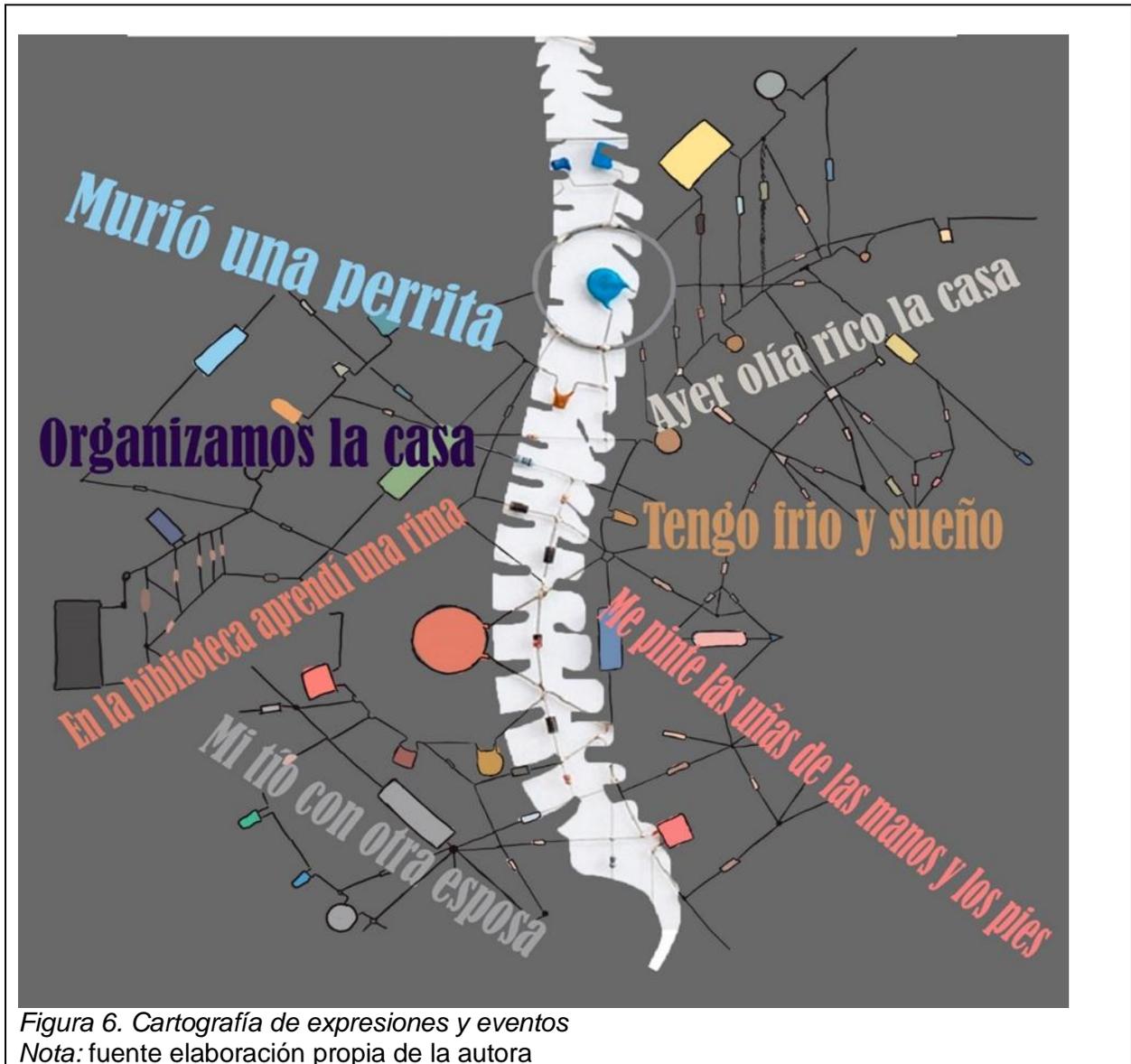
En esta dirección es que los siguientes autores han desarrollado un estudio Guattari y Rolnik (2006):

Repito constantemente el mismo refrán: las prácticas de producción subjetiva y las referencias a las cartografías relativas a estas producciones forman parte de agenciamientos que siempre están en vías de ser destruidos y reconstruidos, deshechos y restituidos en su funcionamiento. No pertenecen a procesos universales tal y como serían los propios de una matemática general del inconsciente o de una corporación especializada de intérpretes del inconsciente. (p. 235)

Se dice entonces que a cada espacio atribuye unas composiciones de lectura por sí mismo, pero como territorialidad o espacio en el que se producen movimientos de pensamiento,

éstos están en red y se relacionan con cada estudiante formando otras redes cuando se piensa en sus experiencias,

Parte de las historias personales se almacenan en las fotografías, en objetos que fueron testigos de un suceso o una época determinada, que a futuro traen consigo la historia, la evocación y se convierten en cuerpos a los que se les atribuye la emoción de una vida anterior (Arroyave, 2013, p. 68).



6.2.4. Expresiones y acontecimientos.

Se detecta en expresiones que se fusionan en clase, el interés por contar la historia propia, aparece la elección, o la creación de las condiciones para que se produzcan e intercambien experiencias, el maestro que les permite circular, agrega un componente que expresa como eso que no se espera y que se desplaza, hace parte del territorio y lo

experiencial y de fugas que están presentes también en palabra y en el aula para ser legadas, compartidas y transmitidas a otros.

Estas expresiones remiten a contextos, como resultado de aspectos permanentes que están presentes, se tienen los espacios de donde los estudiantes parecen estar más en contacto con los que han extraído la alteridad necesaria para producir sus experiencias, es en relación con aproximar las distintas formas de mirar y saber de las experiencias, que las líneas articuladas en lo cartográfico son referentes que manifiestan ligados al surgir de acontecimientos y como viene a ser esencial en lo subjetivo de los estudiantes, es llamativo que siendo el aula un espacio con un parametraje cerrado, los niños y niñas les dan cabida o buscan hacerlas estar, así mismo que esas partículas son tanto construidas como llevadas por sus creadores sin considerar si están en un plano de control y vigilancia.

Los cánones de lo previsible en la escuela, hace pensar que el mundo circundante a otros colectivos de los que hacen parte los estudiantes, se quedan como espacios que adquieren su connotación solo cuando los habitan, pero de ellos también son extraídos objetos y experiencias que muestran una intención de una transposición espacial les dan vigencia en el aula y exponen desde los objetos traídos al espacio personal, y el cuerpo, deseos de una exterioridad traída al mundo sensible del aula, convirtiéndolo en perceptible y transformable. En esta línea, Guattari y Rolnik (2006) proponen:

Repito constantemente el mismo refrán: las prácticas de producción subjetivas y las referencias a las cartografías relativas a estas producciones forman parte de agenciamientos que siempre están en vías de ser destruidos y reconstruidos, desechos y restituidos en su funcionamiento. No pertenecen a procesos universales tal y como serían los propios de una matemática general del inconsciente o de una corporación especializada de intérpretes del inconsciente (p. 235).

En esta cartografía, los estudiantes hacen visible sus contextos como movimientos de lo propio que se expresan en la facilidad de la literalidad y pluralidad, al advertir que trae el estudiante se funda un espacio dentro del aula, en el que se exterioriza la interioridad y viceversa, rompiendo hábitos de organización de tiempo, adquiriendo cierto dominio en dar un sentido a lo que se presenta hecho, relegando lo dado a cambio de interés por lo propio, ya que es lo que ha tenido lugar en aquello que les ha pasado.

Pero, cuando se ha logrado adelantar este acercamiento a vislumbrar lo no llamado como una pieza de empalme a la clase, el sentido de lo que llevan dentro, aporta al valor de sus intereses, a su capacidad de esforzarse, en su perseverancia en venir a clase y a pesar de su aparente indiferencia, se dan cuenta que se confía en ellos, la atención a su simulado y débil deseo de aprender, retiene con la memoria de los objetos, que el encuentro de aula es un encuentro para hacer historia al fortalecer aspectos personales y de grupo, es una forma de potenciar unos nuevos paradigmas de interpretación de la realidad en los que la experiencia como fuerza que se expande en el deseo, le quita dominancia a las fuerzas políticas.

CONCLUSIONES

El registro detallado de las diferentes formas como se hacen presente las experiencias contextuales de los niños y las niñas en sus producciones de aula abren un camino de autoafirmación, en un tiempo real de vivencia, convoca formas con objetos y maneras de expresión corporales y comentadas, que se toman como auténticas convocatorias de experiencia que los estudiantes buscan mantener al alcance de la mirada, con un carácter de apertura al espacio de aula a partir de lo vivenciado en otros espacios fuera de ella, alterando su espacio actual con recursos de acciones, actuales.

A partir de ello, se hace una superación del materialismo, cuando dibujan, traen desde los objetos, desde su cuerpo crean gestos y expresiones que le diferencian en la multiplicidad, lo que les dota para iniciar la movilidad que están llamados hacer en el aula, al vivo lo que la historia educativa obvia o le complejiza su labor, como es la experiencia, capturar por tanto esas presencias importadas de espacios que configuran su existencia, aflora como una toma del derecho de existir, una manera intrusa que cincela las objeciones que la estandarización de un ministerio, currículo, clase, ha propuesto y se difunden por segmentos del tiempo unas condiciones propias de ser, desde un ayer que se cuele a un ahora y lo entreteje con la falta de obediencia para pasar a unos momentos de valor de lo auténtico que construye una forma de decir anacrónica que quedan registradas en un encuentro de aula.

La noción de volumen de experiencias es un punto menos relevante que el hecho de que la intromisión de la vivencia del estudiante mira desde lo profundo lo curricular que se diluye, pero puede continuar lo formativo predominando. La connotación de formar logra combinarse con la apropiación que ya se posee a partir de objetos dónde lo que permea el crecimiento desde la diversidad fluctúa con experiencias dotadas de elementos que le indican a lo académico la autorganización de la multiplicidad junto con lo inmerso en el aprendizaje, en un encuentro con lo desconocido y vivaz, de lo que ocurre cada día en clase.

La presente investigación hace evidente que la propensión de los espacios en aquello que le pasa a un estudiante y a ningún otro, a la vez que entre esa diversidad hay espacios limitados ya que su ausencia puede tomarse como una circunstancia que es ajena a los estudiantes, ya que estos espacios no les han habitado o sus arqueologías se confunden como provenientes de otras espacialidades como los museos y el cine, lo que va dejando una claridad en cuanto a lo que va primando la territorialidad de donde prolifera la vida cotidiana, a la sociabilidad entre lo que la ciudad gestiona para sus pobladores y la intención y la acción de lo que estos espacios producen para una micro geopolítica de barrio.

El prisma postestructural y en particular la cartografía, posibilita tomar el aula como un receptáculo de elecciones relacionadas con algunas exclusiones del sistema educativo, construcciones cuya regla es la variabilidad de lo que aparece con los estudiantes, lo que permite conocer las experiencias porque atraviesan con objetos o manifestaciones una imagen de tiempo que fusiona lo interior en la exterioridad y en la piel, puede decirse que hay una aula con campo expandido.

Reconocer cartográficamente, la presencia de las experiencias contextuales de los niños y las niñas en sus producciones de aula es un encuentro con la cartografía que procede enunciar lo que producen los estudiantes de manera sentida, lo que han experimentado, lo que les constituye, lo que expulsando intermitentemente integra sus formas de dominio, traspasando con ello lo que marca un currículo esencial, en busca de un aula libre de intimidación, en la que se sientan seguros de ser, con más destrezas sociales y de pensamiento constructivo de conocimiento.

Los niños y las niñas requieren contar con prácticas constitutivas del saber, en relación con la movilización y articulación de la experiencia en los contextos, con el conocimiento que se imparte en clase, lo que requiere unas características y habilidades de los maestros y maestras para hacer sus propias experiencias educativas, por ello cuando el rendimiento escolar está idealizado con unos fines, para que el estudiante sea obediente, o alguien en la vida o se prepare para tener un buen trabajo, el sentido es vacío, en cuanto al sentido y lo temporal es responsabilidad del maestro o maestra que tiempo del niño y niña, ese con el que los estudiantes hacen su experiencia fuera de la escuela, este disponible, y que la presencia del niño y la niña que les demandan desde un currículo todo tipo de regulaciones y de evidencias con las que se les evalúa su desempeño, pase de ser archivos sistémicos con los que cuadran presupuestos y organizan convenientemente lo que la masa debe aprender, a escuchar, conversar, de lo no escolar, invitándolo a formar parte de lo que el encuentro puede convocar, proveniente del pensamiento, o se pronuncia desde lo humano, en un vínculo social que descubre un reclamo habitual de subjetivación.

El desenvolvimiento de la práctica investigativa ha implicado una oportunidad para pensarse como maestra, pensar lo que pasa en el aula está en mirar que lo que hace presencia, tomarlo para que el encuentro pueda plantearse, para que en función de lo que la situación pide, leyendo lo que aparece con los estudiantes, se despliegue el movimiento, tomando las irrupciones que están presentes en el espacio para someterlas al tiempo de clase, incluso las que no parecen coincidir, circunscribiendo en el espacio del aula una forma no institucionalizada de participación, y ésta se aloje y active otro saber al esperado, más preguntas, algo significativo que pueda compartirse, lo que lleva a pensar otras producciones, para hacer una composición en un espacio apurado. Lo que una "resolución" presenta a una búsqueda, es una tensión relacionada con que registros y decisiones que intensidades pasan, no necesariamente por los contenidos que produzcan relación grupal.

Se precisa ante el panorama que ignora al maestro como reservorio de potencial de adaptación entre mundo y currículo, invitar a ese productor de herencia cognitiva, a que no reproduzca ignorar aquello que se encuentra diario en sus estudiantes que están atravesados con sus reservas de vida y se acerque a combinar el diseño de ese tiempo escolar con lo que los estudiantes traen, la concepción de lo que es para los más pequeños tiempo es una inclusión de objetos, de lo que llevan en sus cuerpos y de manifestarse, de modo que los objetivos logrados traspasan las metas organizativas.

Las producciones de aula pueden estar dirigidas hacia lo que es ser autodidacta o al modo de demostrar que el sistema escolar educa en el aprendizaje que sirve a elaborar propias conclusiones y un uso del tiempo más autónomo, no limitado a obedecer o cumplir, desde esta situación, es evidente que las producciones de aula dirigidas a la búsqueda de alternancias y alternativas impone una permanencia de estados modificables, conectables, transformaciones, que permitieron apreciar mediante las conexiones rizomáticas formadas, como rupturas o alargamientos, segmentos para manifestar variaciones de la predominancia de los acontecimientos de lo real, es condición de posibilidad de lo inevitable en el salón de clase, decir que aquello que a cada uno pasa abre espacio y modos concretos de estar.

Las partículas de distinción de los estudiantes se encuentran contraídas y una capacidad de dar respuesta a registrar con detalle las diferentes formas como son las particularidades en los estudiantes, se hacen presentes por medio de las experiencias contextuales de los niños y las niñas en sus producciones de aula, hace visible un tejido en el espacio social del aula, esta realidad local en su multiplicidad es parcial, el movimiento contradictorio de libertad e interrupciones conversan en la vida de lo académico lo que demuestra que los objetos y el modo de situar el cuerpo en el espacio, son promotores de cambio, ante lo esperado de las condiciones psíquicas, cognitivas, ciudadanas, de un

estudiante además de enriquecer y actualizar las condiciones socio históricas que son precisas para los momentos que se experimentan en el aula.

Lo congruente y sistemático en la realización del trabajo fue una determinación alejada del impedimento, el delineado de mapas de composición como una instantánea para leer con qué cosas algo puede crecer y con qué relaciones se vitaliza, es una situación en la que el transitar las lecturas en el aula tiene apoyo en el contexto de los estudiantes, lo que ha sido determinante para percibir lo que está en las experiencias de los estudiantes cuando se combina con la clase y que puede expandirse con solamente verle con otra mirada.

En la persistencia de lo planteado en el trabajo asisten también unas consistencias demandadas tanto en las relaciones de los estudiantes entre sí y con los objetos que podrían remitir a lo relativo al tacto con lo circundante, unos contactos que podrían entrar a considerarse en el sustento de las relaciones de los estudiantes, y a las que la educación delimita, así, efectos que condicionan el estar de algunos estudiantes o del grupo, respecto con su propio cuerpo a la sensibilidad que buscan, es un condicionamiento clave para estimular la capacidad de plantear ideas, destacar su autoconfianza, su actividad crítica y reflexiva, la accesibilidad al vínculo y proximidad entrega un conocimiento más global, con las imágenes y los objetos, un enriquecimiento social y cultural en el entorno.

BIBLIOGRAFIA

- Antioquia. Gobernación. Secretaría de Educación para la Cultura. (2010). *Resolución 4731 de 11 de febrero de 2010: por la cual se regula la prestación del servicio educativo de la población en extraedad matriculada en básica primaria en instituciones educativas oficiales de municipios no certificados del Departamento*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Aristizábal, D. M. (2013). *Juguetes e infancias: la consolidación de una sensibilidad moderna sobre los niños en Colombia* ((Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá). Recuperado de <https://bit.ly/37HGTDv>
- Arroyave, M. I. (2013). *Objetos de la memoria en el destierro: el presente del pasado* ((Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/30ZOxri>
- Barragán, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247–285. Recuperado de <https://bit.ly/30Q9R2w>
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Barreto, Z. (2018). Narrativas de los niños en la escuela: el caso de los estudiantes de segundo del Colegio Aquileo Parra IED de la ciudad de Bogotá (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano). Recuperado de <https://bit.ly/30VAEdB>
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Recuperado de <https://bit.ly/2V1Y3Xb>
- Bejarano, S. (2016). Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar. En <http://hdl.handle.net/11349/5225>. Recuperado de Universidad Distrital Francisco José de Caldas website: <https://bit.ly/37BTyYz>
- Benjamín, W. (2015). *Juguetes*. Madrid: Casimiro.
- Bofill, A., & Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra: pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Recuperado de <https://bit.ly/2AE6DEL>
- Bogotá. Alcaldía Mayor. (2019). Estrategias educativas flexibles. Recuperado de <https://bit.ly/3ea9cwA>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Recuperado de <https://bit.ly/3hHhoa0>
- Brailovsky, D. (2006). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos* ((Tesis de doctorado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires). Recuperado de <https://bit.ly/2zLgxno>
- Calle, F. (2008). *Inhibición y problemas del aprendizaje*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Cao, S. (2018). *Apuntes sobre cartografías sensibles en espacios públicos*. Recuperado de <https://bit.ly/2BgCz1S>
- Castro, J., & Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002>
- Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES). (s/f). Los manuales de lecciones de cosas.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: Diario Oficial 41214.
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: Autor.
- Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social, & Departamento Nacional de

- Planeación. (2018). *Documento CONPES 3918: estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/3d8rTzr>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de <http://bit.ly/2orSS5x>
- Colombia. Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá: Diario Oficial 49523.
- Colombia. Presidencia de la República. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial.
- Comisión Internacional sobre Educación Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. (2001). *Quedándonos atrás 2001. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Recuperado de <https://bit.ly/3eru0QB>
- Díaz, M. V., & González, D. M. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386–403. <https://doi.org/10.21501/22161201.1444>
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Diez, J. M. (2017). *Experiencias cartográficas: exploraciones y derivas*. Recuperado de <https://bit.ly/30Worp9>
- Dijk Kocherthaler, S. C. van. (2007). Participación infantil: una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, (28), 43–66. Recuperado de <https://bit.ly/37EExoV>
- Dijk, T. A. van. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69–81. Recuperado de <https://bit.ly/2zIsYAK>
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Recuperado de <https://bit.ly/2UXyaaO>
- Dolto, F. (1996). *La causa de los niños*. Recuperado de <https://bit.ly/2YeZwvb>
- Echeverri, S. (2016). *Las tipologías familiares colombianas del siglo XXI: un análisis de los vínculos familiares en las películas de animación infantil estrenadas en Colombia entre el 2009 y el 2016* ((Trabajo de grado). Universidad de Medellín, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/314t0Ov>
- Egg, A. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Madrid: Masgisterio del Rio de la Plata.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Recuperado de <https://bit.ly/3fwlQFk>
- Espinosa, I. de J. (2015a). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural Husancha. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 28–50. Recuperado de <https://bit.ly/2Yc4zWd>
- Espinosa, I. de J. (2015b). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* ((Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Chiapas. Universidad de Málaga). Recuperado de <https://bit.ly/2YOCbQl>
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Recuperado de <https://uni.cf/2Yb1HzS>
- Falconí, F. (2015). Cartografías contextuales. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (0), 106–114. Recuperado de <https://bit.ly/37RZcGd>
- Farina, C. (2007). Artificios perros. Cartografía de un dispositivo de formación. *Primer Simposio Internacional Educación, Cuerpo y Ciudad. Expomotricidad*, 73–82. <https://doi.org/https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article>

- /view/336101/20791644
- Fernández-Savater, A. (2014). *Notas sobre Estéticas de la emergencia de Reinaldo Laddaga*. Recuperado de <https://bit.ly/2YQlbrF>
- Fernández, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Recuperado de <https://bit.ly/2YexKiH>
- Franco, Y. L., Herrera, K. M., & Rojas, M. I. (2013). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación* ((Tesis de maestría). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Sabaneta). Recuperado de <https://bit.ly/2YJZomF>
- Freud, S. (1992). *Obras completas Sigmund Freud. Volumen 7 (1901-05): Fragmento de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Recuperado de <https://bit.ly/3dlWudb>
- Fundación Paz & Reconciliación (PARES). (2018). *La tenebrosa radiografía de las oficinas de cobro en Medellín*. Recuperado de <https://bit.ly/3hAogFT>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método* (5a ed.). Recuperado de <https://bit.ly/2Z29HCP>
- Giraldo, D. P. (2013). *Por una escuela con rostros: la subjetividad de niños y niñas escolarizados* ((Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/2AQCRMO>
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Recuperado de <https://bit.ly/2AFP8nx>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Recuperado de <https://bit.ly/30XiulM>
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia*. Recuperado de <https://bit.ly/2YOs4k>
- Hamilakis, Y. (2015). Arqueología y sensorialidad. Hacia una ontología de afectos y flujos. *Vestigios - Revista Latino-Americana de Arqueología Histórica*, 9(1), 31–53. <https://doi.org/10.31239/vtg.v9i1.10579>
- Ibáñez, I., & Michelazzo, C. (2013). Expresividades de la imagen: régimen escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(1), 1–26. Recuperado de <https://bit.ly/2AGNzFU>
- Ibáñez, M. J., & Mendoza, M. (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil* (Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <https://bit.ly/30VB2ca>
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Recuperado de <https://bit.ly/3hGDr0n>
- Institución Educativa Pedro Octavio Amado. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://bit.ly/30PFWYg>
- Jiménez, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y Saberes*, (33), 51–61. Recuperado de <https://bit.ly/2AR7amy>
- Klein, M. (1987). *El Psicoanálisis de niños*. Barcelona: Paidós.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Recuperado de <https://bit.ly/2N7As37>
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. I. Jociles & A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49–60). Madrid: Trotta.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología*, (19), 87–112. Recuperado de <https://bit.ly/2ChArY9>
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*. Recuperado de <https://bit.ly/3eofHfC>
- Le Breton, David. (2018). *La sociología del cuerpo*. Recuperado de <https://bit.ly/3dj35VF>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Recuperado de <https://bit.ly/2N6f7qF>
- Librandi, N. B. (2017). Cuerpo-territorio. Estética del aparecer. *Metal*, (3), 115–124.

- <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bd70>
- Maioz, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística* ((Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja). Recuperado de <https://bit.ly/37Epsn1>
- Manzano, B. (2017). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales: contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Recuperado de Universidad Nacional Autónoma de México website: <https://bit.ly/2zOr8y4>
- Martínez Luna, S. (2012). La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 7(2), 171–195. Recuperado de <https://bit.ly/2UZ5y1a>
- Medellín. Secretaría de Seguridad y Convivencia. (2018). *Extorsión en Medellín. ¿Qué es y cuáles son sus principales manifestaciones?* Recuperado de <https://bit.ly/3fEfttP>
- Medellín Cómo Vamos. (2019). *Informe de calidad de vida de Medellín, 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2UTzOdl>
- Miller, D. (2008). *The confort of things*. Recuperado de <https://bit.ly/37Kmw8p8>
- Monsalve, D. M. (2017). *Formación política en la escuela. Corregimiento Altavista, Medellín: estudio de caso* ((Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/3hG8Kbs>
- Moreno, F. G., & Peralta, M. C. (2018). “Caminos no para llegar sino para seguir andando”: una investigación poscualitativa sobre la psicología crítica en el capitalismo cognitivo. *Pensando Psicología*, 14(23). <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2264>
- Moreno, J. (2014). *Ser humano la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra viva.
- Palacio, L. M. (2017). *Lo cruel en los niños de la crueldad a lo cruel en el niño: Una perspectiva psicoanalítica* ((Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/2zNAaeE>
- Pardo, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. barcelona: Pre-Textos.
- Pardo, José Luis. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pereira-Chaves, J. (2016). Experiencia e integración de aula que se generan como ambiente de aprendizaje durante las clases de biología. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(2), 49–75. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i2.1598>
- Pérez, G. (2015). Las teorías pedagógicas en las producciones de los estudiantes. *Bold*, 2(2), 74–77. Recuperado de <https://bit.ly/2zMGlu0>
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133. Recuperado de <https://bit.ly/2Yaarq9>
- Sarasti, D. A. (2016). *Violencia conyugal, capital social y clase social en la comuna de Belén-Medellín, 2013* ((Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín). Recuperado de <https://bit.ly/3hAMRud>
- Secretaría General Iberoamericana. (2018). *Declaración de Guatemala: compromiso iberoamericano por el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://bit.ly/2Ybk8EP>
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Recuperado de www.fce.com.ar
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67–81. Recuperado de <https://bit.ly/2AFowmE>
- Tébar, L. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro Educativo*, (28), 79–98. Recuperado de <https://bit.ly/2UT4mMG>

Tirado, F., & Maureira, M. (2016). De objetos y extituciones: nuevos operadores de lo social.

Oxímora, (8), 112–130. Recuperado de <https://bit.ly/37J8XWR>

Uribe, M. V. (2018). “Los fantasmas no inquietan nunca a las cosas muertas”: Entre el Terror y el desaliento en Colombia. *Revista M.*, 3(5), 92–102. <https://doi.org/10.9789/2525-3050.2018.V3I5.P.92-102>

Verdad Abierta. (2017). Corregimiento Altavista, montaña con múltiples conflictos. Recuperado de <https://bit.ly/37CfjY2>

Anexos

Anexo 1.

Consentimiento informado

Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que hacen parte de la investigación: Experiencias contextuales presentes en las producciones de aula de niños y niñas 2019

Establecimiento educativo: Pedro Octavio Amado

Municipio: Medellín

Educadora: Ángela Liliana Arias Bermúdez

Yo, _____ (madre o representante legal o acudiente), y yo, _____ (Padre o representante legal), mayor (es) de edad, del niño, niña _____ de _____ años de edad, he (hemos) sido informado (s) acerca de la grabación de un video documental que tiene como propósito registrar una actividad relacionada con la investigación de Maestría en educación que realiza la educadora, en la Universidad Pontificia Bolivariana (U.P.B).

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) que el tratamiento de datos contenidos en el video se utilizará únicamente para propósitos de la investigación y evidencia de la practica educativa de la investigadora. Por lo anterior autorizo (autorizamos) el uso del video, imágenes, sonidos, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

Firma madre
c.c

Firma padre
c.c

Firma acudiente
c.c

Anexo 2. Talleres

Universidad Pontificia Bolivariana
Maestría en Educación
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Experiencias Contextuales Presentes en las Producciones de Aula de Niños y Niñas

Investigadora: Ángela Liliana Arias Bermúdez
Edilberto Hernández González

Asesor:

Taller No. :

1. Lugar: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____

2. Propósito:

3. Justificación

4. Descripción del Taller:

5. Despliegue del Taller:

Registro del Taller:

