



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Los espacios de esparcimiento para niños y niñas en primero básico: ¿Lugares con sentido?

Alumna:

Unquen Torres, Carmen Edith.

Profesora Guía:

Ríos Saavedra, Teresa.

Tesis conducente al título de Educadora Diferencial

Tesis conducente al grado académico de Licenciada en Educación

Santiago- Enero

2013

Agradecimientos

“Quien se llenase de todo lo que se sabe ¿qué espacio dejaría para todo lo que no se sabe?”

Jalil Gibrán.

Por sobre todas las cosas, agradezco a la vida. Por cada una de las oportunidades que se me han presentado para ser feliz. Le doy gracias a mi familia, a mis hijas y a mi compañero Mauricio, por todo el tiempo brindado en el transcurso de este tiempo.

Agradezco a mis profesores y profesoras, por todos aquellos conocimientos entregados y a cada una de las personas que han hecho posible esta realización, tanto personal como profesional. A mis amigas secretarias, Natalia, Jessica, Magali, por cada uno de esos momentos que compartimos juntas.

Le doy gracias a todas aquellas personas que me han acompañado en estos últimos diez años. A mi hermana y su familia, por compartir momentos felices y otros no tanto. A “mi mami”, por el amor y cariño entregado a mis hijas en cada momento que lo han necesitado.

Agradezco a Erika, quien con su cariño y amor incondicional ha sabido sostenerme en los momentos más difíciles de mi vida, gracias amiga.

Por último, nada de esto sería posible sin el amor de mi madre que desde donde ella esté, ha sido por quien he podido finalizar este proceso tan largo y sacrificado.

Gracias madre mía por todo lo que me enseñaste, y quiero que sepas una cosa, nada de lo que me enseñaste se me ha olvidado, te amo y lo seguiré haciendo, por el resto de mis días.

Contenido

1.	Antecedentes del Problema de Investigación	8
1.1.	Introducción al Problema de Investigación	8
1.2.	Antecedentes de la formación inicial	10
1.3.	Antecedentes Empíricos.	13
1.4.	Antecedentes Teóricos.....	16
2.	Problema de Investigación	20
2.1.	Justificación del Problema.....	21
2.2.	Objetivo General	24
2.3.	Objetivos Específicos	24
3.	Marco Teórico	25
3.1.	El espacio y sus sentidos.	25
3.2.	La construcción del espacio educativo en la escuela.....	37
3.3.	El espacio educativo como lugar de desarrollo e interacción entre niños y niñas.....	41
3.4.	El espacio educativo: potenciador o inhibidor de la autonomía.....	45

3.5.	La importancia de la arquitectura escolar en el desarrollo de actividades extracurriculares.	51
3.6.	Interacción y desarrollo escolar: Las actividades de esparcimiento o extracurriculares y sus sentidos.....	62
4.	Diseño Metodológico.....	68
4.1.	Diseño Operativo	68
4.1.1.	La Metodología	68
4.2.	Elección del Campo	69
4.3.	Elección de los Sujetos.	72
4.4.	Técnicas de Recolección de Datos.	74
4.4.1.	Observación	74
4.4.2.	Pauta de Entrevista Individual.....	76
4.4.3.	Pauta entrevista Grupal.....	79
4.4.4.	Registros Mecánicos	83
4.5.	Criterios de Credibilidad.....	83
5.	Análisis e Interpretación de Datos.....	85
5.1.	Lugares de Interacción escolar: Espacios opuestos- miradas opuestas	87

5.2.	Los espacios para el aprendizaje	91
5.3.	Formas y lugares para manifestarse	94
5.4.	Del espacio tensionado hacia un aprendizaje significativo.....	97
6.	Conclusiones.....	102
6.1.	La sala como espacio inhibitor.	102
6.2.	El patio como lugar de diversión.	107
6.3.	Lo transdisciplinar como lugar de aprendizaje fantástico.....	111
6.4.	La imaginación dentro y fuera del aula.....	114
6.5.	El espacio de esparcimiento o extracurricular: un lugar de imaginación y fantasía.	117
7.	Proyecciones.....	120
8.	Bibliografía	122
9.	Anexos	126
9.1.	Entrevistas	126
9.1.1.	Entrevista n° 1 Sofía	126
9.1.2.	Entrevista n°2 Sebastián	136
9.2.	Diarios de Campo.....	152

9.2.1.	Santiago; 28 de Noviembre 2012: 1° Día de Observación	152
9.2.2.	12 de Diciembre 2012: 2° Día de Observación	158
9.2.3.	13 de Diciembre 2012: 3° Día de Observación	159
9.2.4.	14 de Diciembre 2012: 4° Día de Observación.	161
9.2.5.	17 de Diciembre 2012: 5° Día de Observación	163
9.2.6.	6° Día de Observación: 19 de Diciembre 2012.	164
9.2.7.	7° Observación: Contexto: patio- recreo.	165
9.3.	Entrevista Grupal	167

1. Antecedentes del Problema de Investigación

1.1. Introducción al Problema de Investigación

Para iniciar el trabajo de investigación se ha requerido comprender los conceptos de espacios y sentidos. Más allá de cómo los niños y niñas perciben o los significan. Estos dos conceptos señalados, espacios y sentidos, están tanto o más relacionados a la educación de lo que se puede imaginar.

Los espacios educativos, a lo largo de la historia, siempre han congregado a una diversidad de personas, tanto niños y niñas como adultos. No obstante, quienes más están en contacto con el espacio son niños y niñas, quienes con mayor o menor conocimiento, aprenden y aprehenden de dichos lugares. Según el geógrafo chino Yi-Fu Tuan:

“...No hay lugar igual a otro ¿qué es lugar?, ¿es la vieja cosa?, ¿el viejo barrio o la vieja ciudad de la patria?... estas son experiencias comunes. Tiempo y lugar son componentes básicos de un mundo vivo, nosotros los admitimos como ciertos”. (Tuan 1977: 02)

Es por esto, que una sala, el patio, un rincón de la biblioteca, la oficina de alguna autoridad, la cancha de fútbol, hacen que niños y niñas comprendan sus espacios desde cómo ellos y ellas se relacionan en estos lugares. Para Tuan los espacios se convierten en lugares con sentidos cuando alguien hace de estos espacios, lugares significativos en su vida. Algún acontecimiento importante junto a otro o en

soledad. El primer gol, la primera caída, un desencuentro con algún compañero o compañera. Miles de sucesos que marcan nuestra historia escolar, pero que en este caso solo situaremos desde los espacios de esparcimiento o extracurriculares de un establecimiento educacional.

La mirada hermenéutica con que ha sido desarrollada esta investigación, ha permitido ser parte del mismo proceso investigado, por tanto da la tarea al investigador de desprenderse de aquellos prejuicios, o preconcepciones que pueda tener antes de comenzar con la labor investigativa respecto del tema de la investigación.

Por otra parte, la interrogante que se desarrollará e investigará está enfocada en dar una respuesta para todos aquellos que quieran conocer más acerca de las formas en que niños y niñas de un primero básico, significan sus espacios de esparcimiento, de las necesidades que ellos y ellas pueden mostrar respecto de este último y cuán importantes pueden ser o no en su desarrollo académico.

Dicho esto, se espera que esta investigación cumpla con las expectativas planteadas y logre aunar todos los antecedentes necesarios para un correcto desempeño en el área de la investigación educativa.

1.2. Antecedentes de la formación inicial

De acuerdo a las experiencias vividas a lo largo de mis años de estudio, existen diversas formas de apreciar los espacios de un establecimiento educacional. Principalmente el foco de estudio se encuentra en el aula, ya que en ella, se considera, existen diversas fuentes o materia primas para ser observadas e investigadas. El aula es un espacio rico para el estudio fenomenológico. Sin embargo, la escuela es un lugar rico en espacios de investigación, en los cuales se desarrolla la vida de niños y niñas. Es desde aquí, desde donde nos posicionaremos para el desarrollo investigativo. Los espacios extracurriculares y desde aquí llamados espacios de esparcimiento o extracurriculares.

Ciertamente, los espacios de esparcimiento o extracurriculares son utilizados para el desarrollo complementario de actividades de apoyo al curriculum. Están enmarcados en el desarrollo de actividades lúdicas, dinámicas, las cuales potencian habilidades del desarrollo global de niños y niñas. Sin embargo, estos espacios tienen mucho más que entregar a la calidad de vida de niños y niñas, puesto que están pensados para el desarrollo, no solo actividades de este tipo. En ocasiones cuando hablamos de actividades extracurriculares nos referimos a aquellas que se realizan fuera de la jornada regular. El desarrollo de éstas se puede realizar dentro de los establecimientos, como así también, fuera de él. Para actuar con precisión se ha desarrollado el tema de investigación en razón de los

espacios de esparcimiento o extracurriculares y la importancia de ellos para niños y niñas en primero básico.

Cuando hacemos mención a los espacios de esparcimiento o extracurriculares, nos referimos a todos aquellos espacios que no conforman el núcleo principal para el desarrollo de actividades curriculares. Estos espacios están invisibilizados para la comunidad educativa, ya que muchas veces no son aprovechados o dirigidos por directivos o docentes. Estos espacios son vistos como focos de descontrol, desorden, agresividad, bulla, etc. Mientras que, la sala de clases se ve como un lugar pulcro, de concentración, controlado por los docentes, etc. Estas simbolizaciones pueden ser contrapuestas si observamos con más calma como pueden funcionar los lugares de esparcimiento o extracurriculares, puesto que podemos encontrar en ellos creatividad, libertad, desenvolvimiento, esparcimiento, vida. En relación a esto se ha creado un cuadro comparativo para conocer representativamente el espacio aula y los espacios de esparcimiento o extracurriculares.

Esquema N° 1: Cuadro Comparativo de los espacios educativos

ESPACIO EDUCATIVO	
Espacio Aula	Espacios de Esparcimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Rígido. • Restringido • Inhibidor de la acción de los y las estudiantes • De reproducción. • Rol pasivo de los y las estudiantes. • Bloquea la creatividad • Se desarrolla el autoritarismo. • Genera dependencia hacia el o la docente (verdad absoluta). • Genera homogeneidad. • Aprendizaje unidireccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • En constante movilidad. • Abierto. • Posibilita la acción de los y las estudiantes. • De esparcimiento. • Rol activo de los y las estudiantes. • Genera creatividad. • Desarrolla la democracia y el pluralismo. • Se desprende de él o la docente. • Es heterogéneo. • El aprendizaje es multidireccional.

En este cuadro se ha querido representar y diferenciar a esta importante área de desarrollo que es el espacio educativo. Por un lado encontramos el aula, un espacio conocido y poco reconocido por los y las estudiantes, un lugar de reproducción del conocimiento, más que de aprendizaje por descubrimiento. Por otra parte encontramos un espacio más partícipe de los y las estudiantes, que hace converger grupos heterogéneos de niños, niñas, jóvenes adultos, en algunos casos animales, es un lugar abierto a la comunidad educativa en donde

buscaremos conocer y comprender el sentido que genera en niños y niñas de primero básico el espacio de esparcimiento o extracurricular.

1.3. Antecedentes Empíricos.

Según los antecedentes recopilados, no se ha podido precisar información respecto de los espacios extracurriculares, propiamente tal, sin embargo existe un aspecto de referencia que posibilita el trabajo de investigación.

Mucho se ha trabajado respecto de las *actividades extraescolares* que se realizan en nuestro país. Desde que se inició la jornada escolar completa (JEC) en 1997, se han desarrollado diversos estudios sobre el impacto que ella ha generado en la población estudiantil. En conjunto con la llegada de la JEC, se impulsó como sustento y complemento a los procesos de aprendizaje las actividades extracurriculares, como un apoyo a lo trabajado en el aula. Este tipo de actividades ha llegado para que los grupos de trabajo educativos sientan interés por aquellos temas que, muchas veces, no alcanzan a ser trabajados en las jornadas curriculares lectivas. Asimismo, para que su desarrollo sea el óptimo, los establecimientos educacionales que implementen actividades extracurriculares han debido modificar su infraestructura, en algunos casos. Según Angélica Gunturiz, en su presentación “Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina” (2010), los

espacios extraescolares son...*"un espacio privilegiado, obviamente sin ser el único, para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con "otros"*". (Gunturiz; 2010)

Desde esta premisa es que se extraen conceptos claves para entender lo importante que son los espacios fuera del aula para el desarrollo integral de niños y niñas. Estos espacios son los posibilitadores para que los aprendizajes que se desarrollan en sala no sean de reproducción, sino más bien, aprendizajes por descubrimiento y con creatividad. Los espacios de esparcimiento o extracurriculares están ahí, son parte de los establecimientos educacionales, así como también, son espacios conformados por quienes los habitan y utilizan.

En la investigación: "El espacio aula como constructor de emociones y sentidos", su autora Carolina Rojas Enei, explica la importancia que el espacio aula tiene para el proceso de desarrollo de niños y niñas tanto en el ámbito emocional, social y escolar.

Desde aquí se puede extraer la importancia de la pertenencia a un espacio y al mismo tiempo la desvinculación de este, generada por la transición que deben pasar niños y niñas cuando egresar de la Educación Parvularia. Sin embargo, en esta investigación se muestra el aula como un lugar de construcción de emociones y sentidos, excluyendo de dicho proceso a los espacios de esparcimiento o extracurriculares. No obstante, la llegada a un espacio desconocido, remueve las

estructuras y, al mismo tiempo, muestra una realidad desconocida hasta el momento para niños y niñas. En relación a la ubicación en el espacio la autora señala que “adelante y atrás” (Rojas; 2011: 108), genera una tensión permanente, puesto que los de “adelante” existen por sobre los de “atrás” que se vuelven invisibles para él o la docente. Asimismo, se reconoce una figura jerárquica y autoritaria, representada por él o la profesora, quien domina el espacio y es quien ubica a cada uno de los y las estudiantes en un espacio determinado por él o ella. Estableciendo diferencias según los criterios con los que denomine a cada estudiante. Dicha representación está determinada por el espacio aula que no posibilita la flexibilidad por sobre él.

El sentido del espacio aula para los estudiantes refleja sus conflictos emocionales, sus miedos, sus frustraciones, sueños, alegrías, etc. Y ello se ve directamente relacionado con la imagen creada del entorno. Para la autora niños y niñas se invisibilizan en el espacio aula “se desconocen”, puesto que no existe un sentido de comunidad y vínculo entre ellos mismos y la sala de clases.

En conclusión, para la autora “el espacio, en el que niñas y niños actúan, genera límites físicos, emocionales y sociales que luego se convierten en redes de relación e intercambio con el mundo”. (Rojas; 2011)

Es por esto que esta investigación está enfocada en conocer todos aquellos espacios que están fuera del aula, que podrían abrir un vínculo entre niños y niñas y sus espacios educativos.

1.4. Antecedentes Teóricos.

Los antecedentes ya expuestos nos ayudan a comprender el sentido que busca construir esta investigación. No obstante ¿Por qué el foco en niños y niñas de primero básico? Es en este grupo de niños y niñas que se inicia la educación básica y con ella, se van desarrollando los espacios para las representaciones de quienes los habitan. Para generar una coherencia con este cuestionamiento se alude al geógrafo Chino Yi-Fu Tuan, quien plantea que “El espacio es experimentado cuando hay un lugar para moverse” (Tuan; 1977: 7). Si bien Tuan nos ayuda a comprender que para conformar un lugar debe existir un espacio con sentido para alguien es, a su vez, necesario comprender que dicho lugar no sería lo que es si sus habitantes no están en constante movimiento para ir generando vínculos con este espacio determinado.

““Espacio” y “lugar” son términos familiares que indican experiencias comunes. Vivimos en el espacio. No hay lugar para otro edificio en el montón. Las grandes planicies dan la sensación de amplitud. El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo”. (Tuan; 1977: 3)

El lugar al que hacemos referencia en esta investigación está determinado por las categorías implícitas, en lo que conocemos por escuela. Los colegios en la actualidad están supeditados a ser lugares de poco reconocimiento por parte de sus interactuantes. Estudiantes, docentes, técnicos, directivos, auxiliares, apoderados, etc. Cada vez cuesta más encontrar un sentido al lugar llamado escuela. La escuela, de un tiempo a esta parte, se ha transformado en un espacio poco habitado, algo más bien parecido a un Mall, donde se va en busca de un servicio y no un sentido.

Para Yi-Fu Tuan, existe una relación importante entre el ser humano y los espacios en los cuales él habita. Asimismo, como en la percepción que se genera de ellos. Dicha percepción está cargada de emotividad por los lugares donde se ha estado. Al mismo tiempo, que no sólo existe un vínculo o interacción con otros seres humanos, sino que también con objetos del mismo lugar. Con ello Yi-Fu Tuan da a conocer el concepto de *Topofilia* que alude al vínculo afectivo en un grado positivo que se compone entre las personas y el medio que las rodea. Con esto Tuan explica que Topofilia “puede definirse vagamente como lo que está relacionado con las conexiones emocionales entre el entorno físico y los seres humanos” (Tuan; 2007: 12).

Tuan, en su libro *“Espacio y Lugar: La perspectiva de la experiencia”* (1977-primera edición), menciona que el lugar puede adquirir significados profundos para

las personas, ya que los sentimientos hacia estos van creciendo con los años. En relación a esto, el autor expresa que los niños pequeños, a diferencia de los adultos, tienen un pasado corto y sus ojos (percepción) están en el presente en lugar de un futuro inmediato.

Por consiguiente, la vitalidad de niños y niñas, para hacer cosas y explorar el espacio, no coincide con la mirada retrospectiva y reflexiva de los adultos que hace de los espacios lugares saturados de significación. Pensando en esto es que podemos inferir que los lugares en que, actualmente o a lo largo de la historia, niños y niñas se han vinculado o relacionado han sido creados por ojos adultos, expectativas y miradas con experiencia y no por miradas jóvenes y permeables a sus necesidades. Asimismo, que la apreciación de los adultos (sabia y reflexiva), crea una distancia estética en el entorno y los objetos. Esta distancia es mínima en niños y niñas menores. Esto se entiende por el hecho de que la imaginación de niños y niñas es diferente y especial, al estar directamente relacionada con la actividad.

“Un niño cabalga un palo como si estuviese sobre un caballo de verdad, y defiende una silla volteada como si fuese un verdadero castillo. Al leer un libro y al ver sus figuras, entra rápidamente en la fantasía de un mundo de aventuras. Pero un espejo quebrado o un triciclo abandonado no le transmiten ningún mensaje de tristeza. Los niños se desconciertan cuando se les pide que interpreten un estado emocional sobre un paisaje o sobre una pintura de paisaje”. (Tuan; 1977: 33)

El desarrollo de la imaginación de niños y niñas también está ligado a los lugares donde se van relacionando. Niños y niñas comparten no solo sus espacios, sino que también sus expectativas sobre ellos y lo que a lo largo del tiempo van evocando. Según Tuan, la perfectibilidad de los espacios arquitectónicos es lo que hace que las sensaciones y percepciones respecto de ellos sean modificadas por el ser humano. Así como también llegar a transformarlas en algo tangible (Tuan; 1977: 114).

Para finalizar, niños y niñas se van conformando con los años en personas, maduras o no, pero que comparten espacios, triunfos, derrotas, sueños, alegrías, dinámicas sociales importantes y trascendentales en sus vidas. Por esta y otras tantas razones que se vuelve importante conocer y comprender las relaciones, los sentidos que los espacios educativos generan en niños y niñas de primero básico.

2. Problema de Investigación

El problema de investigación nace como una interrogante al contexto escolar actual. En el cual niños y niñas se relacionan a diario. Para comprender e interpretar las acciones y discursos que, ellos y ellas tienen de sus espacios educativos y de los cuales se desprenden principalmente, los espacios de esparcimiento o extracurriculares.

El problema de investigación propone analizar y comprender la siguiente interrogante. Asimismo, se convierte en un aporte para quienes están interesados en conocer, comprender e interpretar los sentidos que niños y niñas, en sus primeros años de desarrollo escolar, otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares. Además, para con ello, comprender la forma de interrelacionarse con sus pares y otros dentro del establecimiento educacional.

Es por ello que se propone la siguiente interrogante a develar:

¿Cuáles son los sentidos que niños y niñas de primero básico le otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares en un colegio Particular Subvencionado en la comuna de La Florida?

2.1. Justificación del Problema

De acuerdo a observaciones, trabajo de campo, experiencias y recopilación de antecedentes. El problema de investigación planteado, aportaría con nuevos conocimientos y antecedentes, acerca de un tema específico, que aún no ha sido investigado en el área de la educación. Por ello, las conclusiones a las que se llegaría, pueden tener directa aplicación práctica en el mundo escolar actual.

Los antecedentes indican que los espacios de esparcimiento¹ tienen directa relación con actividades extra pedagógicas, es decir, que no son de desarrollo de actividades académicas o con un sentido pedagógico, mas solo didáctico o de esparcimiento para los y las estudiantes.

Los espacios a los que se hace referencia son algunos tales como patios, casinos, gimnasios, salas de recursos, oficinas administrativas, etc. Según la *Guía de diseño de espacios educativos*, proyecto conjunto de MINEDUC- UNESCO, elaborada en el año 1999. Se establecen claras divisiones en los establecimientos educacionales de Chile.

En relación a la distribución de los espacios dentro de la infraestructura de un establecimiento educacional, existen los espacios educativos abiertos y cerrados. Los primeros hacen mención a patios, patios de juegos, anfiteatros, exposiciones,

¹ Llamaremos así a todos aquellos espacios distintos del aula regular.

multicancha, áreas verdes, invernaderos, entre otros. Por último están los espacios educativos cerrados compuestos por aulas, bibliotecas, talleres, servicios de uso múltiple, sala de computación, entre otros.

Los espacios están diseñados dependiendo del uso, por ejemplo. En una escuela urbana se destina el ingreso al establecimiento por el sector directo a las oficinas administrativas, luego de ello viene el ingreso a los patios de juegos los cuales son rodeados por las salas de clases, el casino, los servicios higiénicos y por último está el gimnasio o multicancha.

Todos los espacios educativos abiertos, en su mayoría, carecen de relevancia en este ámbito. Son poco utilizados en actividades pedagógicas, no obstante han sido diseñados para ser utilizados con esta finalidad.

Por ello, la temática que se ha dado a trabajar en esta investigación, es de recuperar todos aquellos espacios educativos que han dejado de serlo por distintos motivos. Esta es una invitación a reconocer los espacios que han quedado postergados y con ello comprender la importancia que tienen para niños y niñas en sus primeros años de escolaridad.

En este ámbito es en el cual niños y niñas de primero básico tienen un rol fundamental. Apropiarse, empoderarse de los espacios fuera del aula, en los cuales pueden expandir su creatividad y hacer nacer todos aquellos vínculos con la comunidad educativa que están apagados dentro del aula.

Por este motivo, la realización de esta investigación podría contribuir con el desarrollo intelectual, emocional, social y cultural de niños y niñas de primero básico. Para así aportar en los nuevos procesos de cambio a los que se ven enfrentados.

El conocer y reconocer los espacios educativos que tienen a su disposición posibilita que ellos y ellas tengan más herramientas para dominar la vida escolar en el futuro. Asimismo, abre una ventana para los procesos creativos de todos los y las actores de la educación actual.

2.2. Objetivo General

Comprender el sentido que niños y niñas de primero básico le otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida.

2.3. Objetivos Específicos

- Describir las acciones de interacción entre niños y niñas en los espacios de esparcimiento o extracurriculares.
- Identificar los discursos, en relación a los espacios de esparcimiento o extracurriculares que le otorgan niños y niñas.
- Analizar los discursos que niños y niñas tienen respecto del espacio de esparcimiento o extracurricular.
- Interpretar los sentidos que niños y niñas otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares.

3. Marco Teórico

El desarrollo de este marco teórico ha sido planteado para ser desarrollado mediante temáticas relacionadas con el tema de investigación. Dando con ello respuesta a la pregunta de investigación.

3.1. El espacio y sus sentidos.

Esta investigación se propone comprender la importancia que niños y niñas le otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares dentro o fuera de sus establecimientos educacionales. Para poder llegar a esta meta, es indispensable conocer de ante mano diversas formas en que los espacios son comprendidos por los seres humanos, como así también, los tipos de relaciones que se establecen en ellos.

Se comenzará este trabajo desde lo más general a lo más particular del tema de investigación, para así con ello, poder desarrollar de forma extendida y reflexiva cada uno de los desafíos dispuestos y las orientaciones que enmarcan este trabajo de investigación.

Para iniciar con uno de los tantos cuestionamientos que se realizarán a lo largo de esta investigación, es que se ha recurrido al texto: “Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía” donde se hace mención a un concepto fundamental para esta investigación. Según la autora Isabel Cabanellas y equipo,

“El espacio vital” por años ha sido segregado, olvidado por cuestiones netamente normativas. Y para los realizadores de este libro ha sido fundamental el poder rescatar los enfoques más específicos respecto de dicho concepto. Dando importancia con ello a lo que significa para niños y niñas el pertenecer o compartir un espacio físico determinado.

En la actualidad se ha dejado de lado el sentido que los espacios pueden tener o generar en niños y niñas. No obstante para este equipo de investigadores, esa tarea no está resuelta. La importancia entre el espacio y la pedagogía es fundamental, para que niños y niñas, en sus primeros años de infancia, logren constituirse como seres que conformarán una sociedad. Cabanellas resume todo con que a lo largo del tiempo esta desvinculación con el espacio generará en los niños y niñas, convertidos en adultos, carencias afectivas, emocionales y sociales, donde será más fácil con el tiempo encontrar a un adulto carente de pertenencia a un lugar señalando que:

“Este olvido se convierte finalmente en carencia cuando, además de enfoques polarizados hacia aspectos específicos de la cuestión desde un punto de vista teórico, nos encontramos en nuestra confrontación cotidiana con la realidad, con grandes cambios en el modo de vida y en los espacios de nuestras ciudades que globalmente empobrecen, limitan y llegan a anular una experiencia vital rica del espacio en la infancia”. (Cabanellas; 2005: 30)

El espacio, cualquiera que este fuera, configura gran parte de la vida de los seres humanos, si es que no la configura por completo. Donde nacemos, donde jugamos, donde aprendemos a caminar, donde nos educamos. Cada uno de estos lugares va formando la historia de nuestras vidas, nos va formando como seres sociales, los cuales interactuamos con otros en estos espacios.

“El conocimiento del espacio observamos desde la capacidad de obtener excedentes de significado en dicho acoplamiento entre el niño y su entorno, en su búsqueda de generación de micromundos propios”.
(Cabanellas; 2005: 30)

Los espacios son constitutivos de nuestra vida. Sin embargo ¿Qué configura a qué? ¿El humano al espacio o el espacio al humano? Ciertamente, los seres humanos somos quienes vamos generando los espacio, pero ¿un espacio se puede configurar sin otro que le dé sentido? Indudablemente, no.

El conocer el espacio y sus sentidos nos da un impulso para comprender la majestuosidad de ellos y lo que pueden llegar a generar en los seres humanos, específicamente en niños y niñas.

Los espacios en los que crecemos nos acompañan desde el momento de nacer, así es como las interacciones sociales generan una marca en nuestra historia y en la forma en que nos relacionarnos. Desde el nacimiento, los seres humanos interactúan con el entorno y perciben, de distintas maneras, la pertenencia a un lugar. El geógrafo Chino Yi-Fu Tuan, señala que los recién nacidos, distinguen

como un primer lugar a la madre, puesto que es quien provee de calor, da seguridad y estabilidad. Posteriormente, perciben lugares por medio de los sonidos, los objetos y el movimiento propio del cuerpo en relación a un espacio determinado.

Para Yi-Fu Tuan “no importa cuán diversas sean nuestras percepciones del entorno, como miembros de una misma especie estamos constreñidos a ver el mundo de cierta manera”. Como nos han educado, las tradiciones, las historias, los vínculos con los espacios o lugares de origen. Los espacios están configurados según la historia que se tenga con el entorno, según nuestro lugar de origen. No obstante, lo que hace que estos lugares sean particulares para cada persona de forma diferente, es la percepción según los sentidos que utilicemos. Yi-Fu Tuan expone que los sentidos y la sensibilidad que tengamos con ellos: visión, olfato, audición, tacto y gusto, hace particular el vínculo con el entorno.

Si bien lo que más utilizamos es la visión, y “*ver no es suficiente para creer*” (Tuan; 2007). Lo que confirma el agrado o rechazo hacia un espacio específico, es lo que nos puede brindar sensitivamente uno de los otros sentidos, confirmando lo que nos muestra la visión. Es así pues que:

“el tacto es una experiencia directa de resistencia: la percepción directa del mundo como un sistema de resistencias y presiones nos convence de que existe una realidad independiente de nuestra imaginación”. (Tuan; 2007)

Es así que, nuestros sentidos nos ligan al espacio, nos conectan de diversas maneras. La visión por un lado nos brinda la posibilidad de conocer perceptivamente donde estamos, la audición nos ayuda a conocer los objetos en movimiento que, tal vez, no vemos pero podemos percibir mediante las ondas vibratorias a nuestro alrededor. En el caso del olfato, este sentido nos ayuda a conocer el espacio en el que estamos. En un bosque por su olor a humedad, en la playa por el olor a aire fresco y salado (combinando esta sensación con el gusto), en la ciudad por los escasos espacios de aire entre edificios y automóviles.

Tuan en su libro *“Espacio y Lugar”*, sugiere que el lugar puede alcanzar significados profundos para las personas, ya que los sentimientos que se generan hacia estos lugares crecen a lo largo del tiempo.

Por otra parte, para comprender el conocimiento que los seres humanos poseen, tanto en el ámbito del sentido común como en el ámbito científico, se construye a partir de la relación con el entorno y de las diversas maneras que sobre éste se instauran. Como plantea el sociólogo austriaco A. Schutz, el mundo social y los hechos o sucesos que en él ocurren, tienen un *“sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él.”* (Schutz; 1993). Según estos significados que se construyen en forma colectiva dentro de un contexto determinado y que permiten a los sujetos sociales orientarse y desenvolverse en la vida cotidiana, se originan y establecen en la

interacción de los sujetos con el entorno y se transmiten de generación en generación. Esto es lo que nos caracteriza como seres de la especie humana; nuestra transmisión cultural.

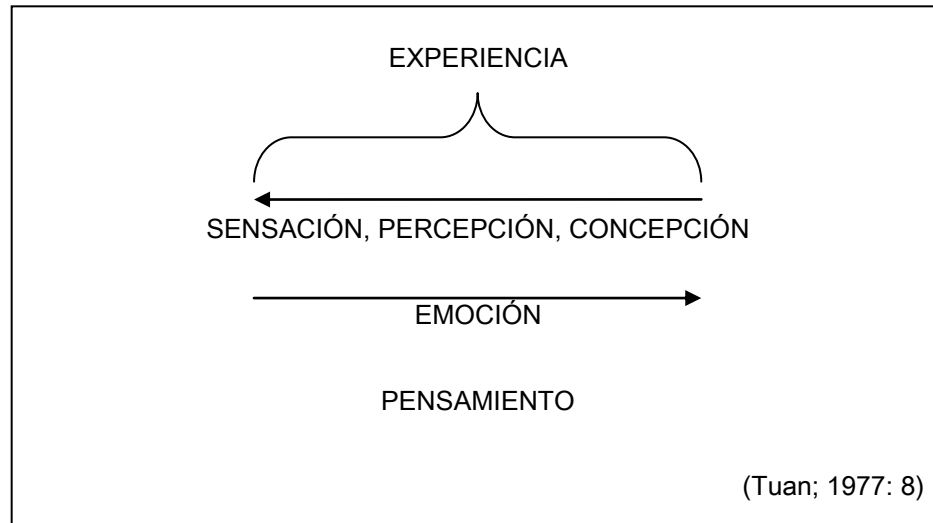
“En otras palabras, el proceso por el cual se llega a ser hombre, se produce en una interrelación con un ambiente. (...) O sea, que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla. No sólo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales: también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada.” (Berger y Luckmann; 2005).

Este orden cultural y social al que se refieren los autores, no sólo contempla el ámbito de las relaciones humanas, sino que implica todas las dimensiones involucradas en la experiencia. Es decir, la multiplicidad de factores tanto perceptivos, cognitivos y emocionales que constituyen la experiencia social de las personas. De acuerdo a los planteamientos de Yi-Fu Tuan:

“La experiencia es un término que involucra numerosas formas por las cuales una persona conoce y construye la realidad. Y estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos, como el olfato, el gusto y el tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización”. (Tuan; 1977)

Por otro lado, es importante destacar el rol fundamental que cumplen las emociones en la experiencia, ya que, estas son la base de la percepción e influyen directamente en todas las experiencias de los seres humanos.

Esquema N°2: Ejemplo "Experiencia y Sentidos"



Cuando se analiza lo anterior, reflexionando sobre todas las dimensiones en las que los sujetos interactúan con su entorno y que esto se relaciona directamente con sus sentidos y emociones, nace la idea del entorno generado de experiencias de vida. Esto permite visualizar una dimensión fundamental en el desarrollo de los seres humanos y en la construcción de significados: la percepción, representación y significación del entorno como espacio físico genera realidades:

“Espacio es un término abstracto para un conjunto complejo de ideas. Personas de diferentes culturas difieren en la forma de dividir su mundo, de atribuir valores a sus partes y de medirlas (...) Con todo existen ciertas semejanzas culturales comunes, y ellas reposan

básicamente en el hecho de que el hombre es la medida de todas las cosas". (Tuan; 1977)

Para el autor aquí nacen los principios fundamentales de la organización espacial, posicionando al hombre como centro al considerar dos hechos: la postura y estructura del cuerpo humano y las relaciones entre las personas. De esto se desprende que el hombre, como resultado de la experiencia con su cuerpo y con las demás personas, organiza el espacio para adecuarlo a sus necesidades biológicas y relaciones sociales. (Tuan; 1977)

De la misma manera, Cabanellas hace mención a la relación establecida entre el cuerpo y el espacio físico señalando que:

"La emoción es, simultáneamente, manifestación y toma de conciencia de la experiencia espacial. La emoción, generadora y reflejo de campos de posición y conocimiento, determina nuestro acoplamiento con el medio". (Cabanellas; 2005: 34)

Por otra parte, Tuan muestra dos tipos de espacios; los espacios abiertos y los espacios cerrados. El primero comprende a la *acción*, mientras que el segundo a la *libertad*. No obstante, esto presenta un aspecto negativo que se interpreta como una amenaza, ya que *abierto* y *libre* implica estar expuesto y vulnerable. El espacio cerrado, por otro lado, es humano, es lugar.

"Comparado con el espacio, el lugar es un centro calmo de valores establecidos. Los seres humanos necesitan de espacio y de lugar. Las vidas humanas son un movimiento dialéctico entre refugio, aventura,

dependencia y libertad.” (Tuan; 1977)

Desde aquí se puede comprender que los seres humanos se relacionan con el ambiente en distintas formas. La manera en que se percibe el lugar juega un rol fundamental al momento de generar emociones, ya que, como plantea Tuan, éstas se generan en un contexto relacional con personas y con objetos. Una habitación en particular, en invierno o verano, no es el mismo lugar si fuiste feliz o pasaste penas. Ese espacio se convierte en un lugar de emociones cuando, trascurrido un tiempo, se recuerda lo que ahí se vivió.

De acuerdo a este planteamiento Tuan explica el concepto de *Topofilia* como el enlace afectivo positivo que se establece entre las personas y el medio ambiente que las rodea, señalando que “puede definirse vagamente como lo que está relacionado con las conexiones emocionales entre el entorno físico y los seres humanos.” (Tuan; 2007)

En definitiva, los sentidos son los que nos permiten conocer y comprender nuestro entorno. Sin embargo, ¿cuál es el sentido de un espacio? El que nosotros le brindemos, por supuesto. Cuando Yi-Fu Tuan menciona que los espacios son lugares cargados de sentidos, hace mención a que estos espacios tienen el sentido que tienen debido a lo que hacemos en ellos, a lo que sentimos en ellos, lo que nos provocan y lo que provocamos en ellos.

Los espacios son lugares “cargados” con emotividad, con sentimientos, con deseos, frustraciones, esperanzas. Es por ello que podemos señalar que el lugar es aquel espacio que tiene un sentido propio de pertenencia en cada uno de nosotros. Lo que nos hace amar u odiar la casa en la que crecimos, lo que nos da ganas de volver o dejar atrás la sala de clases del colegio. Recordar con ilusión la plaza donde jugamos en la infancia.

Ese es el sentido de un espacio, la carga emotiva y permanente que no se borra de nuestra memoria del recuerdo en nuestro inconsciente, que nos hace recordar por medio de nuestros sentidos, por un olor en especial, el tacto de un objeto en particular, por un lugar que nos acerca a esos hechos vividos y sentidos que permanecen de forma indeleble en nuestra retina. Ese espacio que no es otro más que ese. Espacio y sentido son el vínculo con un lugar determinado, con un espacio creado desde la sensibilidad que nuestros recuerdos han desarrollado.

En el caso de la escuela, ese vínculo con los lugares donde hemos compartido experiencias, donde un niño o niña aprendió a leer, donde jugar es más que jugar y ese lugar se convirtió en un escenario para la vida, con matices y luces que lo hicieron particular. El espacio es la fuerza que nos liga con la tierra, el sentido lo que le da vida a ese lugar de emociones y vivencias únicas y llenas de historias particulares.

Un sentido no es único para un espacio, un lugar está inmerso en el sentido que cada uno ha podido crear con el tiempo y con paulatino reconocimiento del mismo. Cada rincón de la sala de clases guarda historias particulares para cada uno de los que en ella estuvieron, el sentido que cada uno le otorga a ese espacio en el que le asignaron estar. Para Gabriela Augustowky en su artículo “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria” se concluye que:

“El espacio dispuesto en la escuela primaria, las paredes del aula en tanto portadoras y a la vez productoras de las marcas, de las huellas de la actividad escolar podrían ser consideradas, parafraseando a Bruner, como «las puertas de la cultura», encargadas de poner en contacto a los niños/as con numerosas y variadas formas de representación, lenguajes, maneras de pensar, de decir, de hacer y en estrecha relación con el mejoramiento y la democratización de la calidad de la enseñanza.

Las paredes como parte del espacio escolar tienen como rara condición su escaso tratamiento y por lo tanto escasa prescripción, y como virtud principal sus múltiples posibilidades para ser modificadas, reinventadas. Éstas pueden ser empleadas para reproducirse a sí mismas o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos”.
(Augustowky; 2003: 57)

Pues es así, como también se espera que cada uno de los espacios educativos existentes en la actualidad sean tomados en consideración y puedan ser vistos para modificar el objetivo para el que son utilizados. Pensando en ampliar el

horizonte por el que son utilizados y enfocarlo directamente en lo que niños y niñas pueden hacer en ellos.

3.2. La construcción del espacio educativo en la escuela.

Si bien ya se ha trabajado sobre el espacio, ahora profundizaremos respecto del espacio conocido como Escuela. La escuela es un lugar que alberga gran parte de la historia académica de una persona, pero no solo ésta parte de la vida, sino que también el desarrollo personal, emocional, cultural y social. Las dinámicas escolares están divididas por niveles según las edades de los y las estudiantes. Especificaremos nuestro trabajo en las escuelas de educación general básica.

Cuando se busca la definición de Escuela en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), se encuentra que escuela proviene del latín *schola*, y ésta a su vez del griego σχολή. Asimismo, las acepciones proferidas a esta definición son:

“1. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria- 2. Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción- 3. Enseñanza que se da o que se adquiere”. (RAE; 2002: 965)

Si bien algunas de estas acepciones aún están vigentes en la formación de nuestras escuelas de educación básica, muchas de ellas ya no pertenecen al sistema público, sino más bien a un sistema de mercado que, con el tiempo, ha generado otro tipo de construcción de espacio educativo, formalista, mercantilista y, en algunos casos, privatizado.

La escuela es conocida como un lugar de desarrollo de aprendizajes y de habilidades específicas, así también, como dice la definición de la *RAE*, un lugar de instrucción, en el cual se busca potenciar al máximo los aspectos anteriormente mencionados. Sin embargo, el sentido que debemos otorgar a este trabajo es simplemente el atribuido a la construcción. Si bien, la escuela construye conocimiento, el enfoque de este trabajo está ligado al sentido que niños y niñas le otorgan, más que a los otros aspectos de la misma.

En la actualidad los espacios arquitectónicos son obras desarrolladas por seres humanos, y están diseñados para que en ellos interactuemos, es decir, cumplen con un fin determinado. En relación a los *espacios arquitectónicos*, Tuan señala que:

“Las construcciones hechas por el hombre pueden perfeccionar las sensaciones y percepciones humanas. Así, un espacio arquitectónico, cualquiera sea su naturaleza, puede definir las sensaciones y transformarlas en algo concreto. Es más, el medio ambiente construido define las funciones y relaciones sociales”. (Tuan; 1977)

Por ello podemos relacionar los espacios, tales como la escuela, con construcciones de sentido, espacios que generan Topofilia (*topo: lugar- filia: amor a*) o Topofobia (*topo: lugar- fobia: rechazo a*). La escuela es un lugar lleno de significados, los que han sido otorgados por quienes participan en él, estudiantes, profesores, auxiliares, administrativos, etc. No obstante, la Topofilia o Topofobia

que se crea en la escuela no solo depende de quienes están en él, sino que también del sentido que estas personas le dan al espacio y cómo ellos se relacionan entre sí en él.

Los espacios educativos, en este caso configuran las formas de relacionarse entre estudiantes, docentes, auxiliares, administrativos, etc. Las formas en las que los espacios se conforman radican en lo que las personas realizan o no en ellos. Somos nosotros como seres humanos, quienes vamos a lo largo de la historia, construyendo sentido y somos quienes hacemos que los espacios sean lo que son.

“Un espacio educativo significativo es un ambiente de aprendizaje que promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños”. (Otálora; 2010: 71)

Si bien en este ejemplo, el espacio educativo se ve, netamente como un espacio promovedor de habilidades y competencias, existe a su vez una gama de actividades que niños y niñas pueden desarrollar en sus espacios educativos.

“Los espacios educativos constituyen ambientes de aprendizaje creados... con el objetivo de promover su crecimiento, su conocimiento del mundo y su actuación exitosa en él. Lograr que las prácticas y actividades propuestas en los contextos educativos lleguen a ser significativos para tales propósitos es una tarea que exige el establecimiento y uso de criterios que faciliten su diseño y su implementación”. (Otálora; 2010: 73)

El espacio educativo es construido, no solo por los y las docentes. Este se desarrolla mediante la interacción que todos los actores van teniendo a lo largo del tiempo en él. La escuela está en constante cambio y crecimiento y por esta razón es importante investigar acerca de este espacio tan significativo para la vida y desarrollo de cada uno de los que estamos inmersos en ella.

La construcción de un espacio educativo rico en experiencias, creatividad, estímulos, depende exclusivamente del aporte que todos y todas las personas involucradas brinden a él. Del tiempo y por supuesto del espacio en que se desarrollen las actividades que hagan de una escuela, colegio, liceo, etc., un lugar nuevo para el desarrollo de actividades pedagógicas y de esparcimiento.

Por otra parte es importante dejar una ventana abierta al desarrollo de este ámbito de la investigación para que las propuestas que desde aquí pudieran aparecer se conviertan, más adelante en un aporte al trabajo investigativo en educación.

3.3. El espacio educativo como lugar de desarrollo e interacción entre niños y niñas.

Para poder hablar de interacción nos situaremos, básicamente dentro del espacio educativo. Este espacio que no solo está definido como escuela, sino más bien como todo espacio donde existe un proceso de enseñanza- aprendizaje, en que niños y niñas estén relacionándose constantemente.

Cuando hacemos mención a la interacción entre niños y niñas. Un primer acercamiento a este tipo de relación es, precisamente, al interior de una sala de clases. Sin embargo, existen diversos lugares donde niños y niñas se van relacionando a lo largo de su vida escolar, académica, social, etc. En el mismo orden de cosas están los patios, los lugares de recreación, etc. No obstante si hacemos alusión a solo “espacios educativos”, los lugares se van acotando:

“Un niño/a que asiste a la escuela primaria transcurre un promedio de cuatro horas diarias entre las paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros/as, aprende o no. La enseñanza se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta”.
(Augustowsky; 2003: 40)

Como bien lo señala la autora, niños y niñas donde más van desarrollando interacción es en su sala de clases. Sin embargo, ¿podemos considerar este espacio interaccional, un espacio significativo para ellos y ellas?

Los espacios educativos han sido diseñados para ser utilizados de diversas formas. Una de ellas, y para esta investigación, la principal. Es la interacción presente en estos espacios y desarrollada por niños y niñas de primero básico. Para ello debemos comprender algunas formas por las que, en la actualidad se va entendiendo y desarrollando el entorno educativo.

“Nuestra cultura escolar se ha caracterizado también por priorizar el cumplimiento de instrucciones sobre el modo cómo se deben realizar las actividades, especialmente en los primeros años de enseñanza básica, por sobre la estructuración de espacios que propicien la autonomía; esto inhibe la creatividad y la iniciativa de los niños, al mismo tiempo que distorsiona el objetivo de la enseñanza...” (Ibáñez; 2008: 11)

Si bien Nolfi Ibáñez ha contribuido a que la educación en Chile se vea tal cual es, es imprescindible reconocer en su trabajo el esfuerzo existente para mostrar y hacer hincapié en que aun hay deficiencias e incoherencias entre cómo se desarrollan las relaciones interpersonales y los espacios en que ellas se ejecutan. Los espacios educativos están en decadencia, son lugares lúgubres, donde cuesta generar vínculos y lograr desarrollar actividades que tengan sentido para niños y niñas.

En la actualidad no existen espacios diseñados para potenciar la creatividad al interior de las salas de clases, menos aun dentro de los establecimientos

educacionales. Por este motivo es importante rescatar las relaciones que se van desarrollando a lo largo del tiempo, entre niños y niñas.

“Un espacio educativo se puede considerar significativo en la medida que promueva el principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano. Desde este punto de vista es pertinente revisar algunas consideraciones sobre la concepción del desarrollo infantil que permitan derivar implicaciones para el diseño de ambientes de aprendizaje que contribuyan, significativamente, al crecimiento integral de los niños. A partir de estas implicaciones es posible definir la naturaleza de los espacios educativos significativos”. (Otálora; 2010: 76-77)

Considerando las palabras de esta autora, es que se vuelve fundamental el comprender cómo es la interacción que niños y niñas desarrollan al interior de las escuelas, puesto que para ello debemos conocer la importancia de este lugar para niños y niñas.

Los espacios educativos se han convertido en lugares de crecimiento, personal, social, cultural, etc. Por esta razón es que conocerlos se hace imprescindible. La interacción que se desarrolla en los espacios educativos es fundamental para fomentar el esparcimiento, la creatividad, el desarrollo social y personal de niños y niñas. La interacción es un aspecto fundamental para que los seres humanos se desarrollen en sociedad.

“Un espacio educativo significativo debe ser, por el contrario, un escenario de aprendizaje retador y generador de múltiples

experiencias para quienes participan en él”. (Otálora; 2010: 77)

Con esto se espera que un espacio educativo, promueva escenarios ricos en aprendizajes significativos, sin encasillar este lugar sólo en los establecimientos educacionales. Los espacios educativos deben ser espacios orientados a una multiplicidad de aprendizajes, tanto curriculares como de esparcimiento.

“Un espacio educativo es significativo cuando dinamiza contextos de interacción complejos que favorecen la relación activa de los niños con el mundo. Un contexto de interacción rico y complejo es aquel que genera un mayor número de posibilidades de intercambio entre los aprendices y los objetos, los pares, los agentes educativos, los artefactos culturales y los eventos relevantes de todos los días”.
(Otálora: 2010: 89)

Por esta razón la interacción que sucede en los espacios educativos está ligada, entrelazada, complementada. El desarrollo que niños y niñas tienen en un contexto determinado, impulsa a que los aprendizajes que en este puedan suceder sean más significativos y de calidad.

Cuando niños y niñas, no solo comparten un espacio, sino que más bien se relacionan unos con otros y ello crea atmosferas de experiencias, se puede afirmar que las interacciones que suceden entre estudiantes si establecen vínculos importantes para el desarrollo de los mismos. El desarrollo cognitivo de niños y niñas se ve potenciado si la interacción entre pares es efectiva y de calidad.

3.4. El espacio educativo: potenciador o inhibidor de la autonomía.

La autonomía es parte fundamental del desarrollo educativo, personal, emocional y social de niños y niñas. El desarrollo que pueden adquirir en torno a ella en sus primeros años de escolaridad tiene gran importancia. Si la autonomía se relaciona con la interacción que niños y niñas tienen con el espacio en el que se encuentran inmersos, se convierte este vínculo, en algo fundamental para su potenciación y crecimiento posterior.

La autonomía es un ámbito a desarrollar en los primeros años de escolarización de niños y niñas, la que está explicitada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. No obstante, este eje curricular queda desplazado por otros cuando los y las estudiantes ingresan a la Educación Básica.

“El afianzamiento del deseo de autonomía depende de las posibilidades que tenga el niño para actuar, para ensayar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones. La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos. La autonomía es una cualidad resultante de procesos interdependientes, que se facilitan si se brinda a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo, sus características personales y familiares; percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones, adquiriendo recursos para influir en su ambiente, a la vez que vivencian, identifican y generan estados y situaciones que se

asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, para desarrollar gradualmente un estilo de vida saludable y de bienestar integral”. (MINEDUC 2005: 36)

De esta afirmación se rescata que, la autonomía es una cualidad que pertenece a todo niño y niña. La cual desarrollan, como se ha mencionado anteriormente, desde sus primeros años de vida. No obstante este desarrollo está vinculado con la relación que tengan con sus pares, profesores, padres y, por supuesto, con el espacio educativo en el que están inmersos.

El vínculo que se genera entre niños y niñas y su espacio educativo es primordial para que la autonomía pueda desarrollarse. Al mismo tiempo, este desarrollo no es ajeno al espacio en que se descubren diariamente.

El potenciar la autonomía es un trabajo colaborativo entre la familia, la escuela, y el grupo de pares. Para que exista una potenciación positiva se debe reconocer a niños y niñas desde sus posibilidades y desde las necesidades que cada uno de ellos y ellas presente.

Es por esto que, según Paulo Freire la labor del profesor es:

“El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de trasgresión”. (Freire; 1997: 58)

Y sin duda, cuando el profesor o profesora valora, respeta, potencia a niños y niñas según sus necesidades, está realizando un trabajo coherente con los planteamientos pedagógicos, tanto ministeriales como éticos insertos dentro de la labor docente, comprendidos en el sentido común para el desarrollo de la pedagogía. Asimismo, el reconocer que el vínculo que niños y niñas establecen en el espacio educativo, potencia el desarrollo de la autonomía.

Sumado a esto es imprescindible para poder conocer a niños y niñas, comprender cómo la autonomía aporta en el ámbito cognitivo, siendo desde este punto donde se inicien las posteriores reflexiones acerca del desarrollo personal y colectivo.

“La autonomía es una cualidad resultante de procesos interdependientes, que se facilitan si se brinda a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo, sus características personales y familiares; percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones, adquiriendo recursos para influir en su ambiente, a la vez que vivencian, identifican y generan estados y situaciones que se asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, para desarrollar gradualmente un estilo de vida saludable y de bienestar integral”. (MINEDUC; 2005: 36)

Así pues es que, según las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, es primordial conocer y reconocer las capacidades que cada niño y niña, de forma gradual, va desarrollando para valerse por sí mismo. Esta apreciación está ligada con la forma en que la autonomía extiende las posibilidades progresivamente de que cada niño y niña desarrolle su propia independencia y se haga responsable de

sus relaciones con el medio, con sus pares y con él o ella misma. Así es que, la autonomía se despliega como un ámbito de desarrollo progresivo, dependiente de las posibilidades que cada niño y niña desarrolla, en el hogar y por sobre todo en el espacio educativo, tal como la escuela.

Sin embargo, en la Educación General Básica, el potenciar la autonomía, no es un ámbito fundamental a trabajar. No obstante, se requiere que esté desplegado para que los aprendizajes esperados sean desarrollados según las necesidades específicas de las Bases Curriculares.

“Estas Bases se fundamentan en una visión de currículum específico para la edad de los estudiantes en esta etapa, orientada al desarrollo del pensamiento. Se busca entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad, desarrollándose de tal modo que les sea posible proseguir con éxito las etapas educativas posteriores, entre ellas, el pensamiento crítico y creativo y las capacidades de comunicación y reflexión, permitiéndoles ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos”. (MINEDUC; 2012: 02)

Es aquí donde debemos detenernos y preguntarnos ¿cuán relevante es el espacio educativo en el desarrollo de la autonomía de niños y niñas?, ¿posibilita el espacio educativo el desarrollo de la autonomía, o puede inhibirlo? Estos cuestionamientos son precisos si consideramos que el diseño de los espacios escolares está intencionado, y por ello provoca en los estudiantes diversas emociones.

Por otra parte, y a modo de complementar la investigación se ha recurrido a la autora Gabriela Augustowsky quien en el artículo: *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Expone la importancia de los espacios escolares para el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes en primaria (Educación General Básica). Mostrando los espacios desde una perspectiva colaboradora y no de manera inocua.

“Hojas de árboles secas en otoño, flores de papel en primavera, veinticinco dibujos exactamente iguales, veinticinco dibujos todos distintos entre sí, instructivos para combatir la pediculosis, un menú del comedor, carteles con reglas ortográficas, relojes, calendarios, láminas de revistas, son sólo algunos de los elementos que podemos encontrar en las paredes de pasillos y aulas de una escuela primaria. Esto resulta tan habitual, es tan «natural» que estén allí, que por lo general no constituyen un problema o un tema de reflexión; tanto es así, que son relativamente escasas las investigaciones empíricas que tratan sistemáticamente este aspecto particular del espacio escolar”.
(Augustowsky 2003: 40)

Ciertamente, los espacios del aula se han saturado y ello se ve como algo natural en el espacio. Es difícil distinguir que pertenece y que no, cuando ya lleva tanto tiempo en el mismo lugar. Los espacios están ahí, pero ellos dicen cosas, cosas importantes que van generando o no limitaciones en el actuar de niños y niñas, potencian o inhiben la autonomía en ellos.

Por otro lado, encontramos también aportes a este tema desde una mirada más crítica hacia la pedagogía o la labor que realiza el o la docente, respecto del estudiante, su espacio y la autonomía existente en él:

“El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente; como en toda relación basada en la autoridad, el alumno subordina su comportamiento a aquellas características que cree propias del profesor o profesora. Esto último es generalizado en educación: los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según cómo perciben las características personales de quien conduce la clase”. (Ibáñez; 2004: 293)

Pues bien, Nolfia Ibáñez nos da atisbos de lo que ocurre en la educación chilena, en los últimos diez años. Profesores y profesoras han desarrollado una inhibición intrínseca, mediante su forma de actuar dentro de una sala de clases. Niños y niñas no actúan con naturalidad ya que la autoridad ha hecho que se espontaneidad se vea mermada ante esta imagen de superioridad y acaparamiento del espacio mostrada por los y las docentes.

No obstante, el desarrollo de la autonomía en niños y niñas, puede seguir potenciándose de diversas formas, en las que lo lúdico y divertido tenga mayor relevancia que lo curricular y académico.

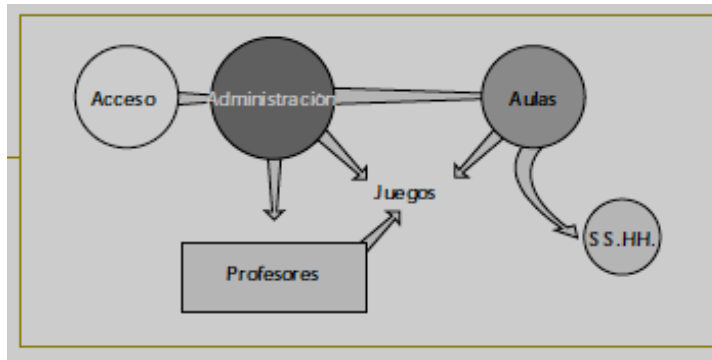
3.5. La importancia de la arquitectura escolar en el desarrollo de actividades extracurriculares.

En el texto *“Guía de Diseño de espacios educativos”*, realizado en conjunto entre el MINEDUC-UNESCO. Se observa la importancia en la organización de los espacios escolares y cómo están pensados para que los objetivos de cada nivel se lleven a cabo por los equipos profesionales de cada establecimiento.

Este texto muestra el proceso de construcción. Desde qué materiales se deben utilizar, dependiendo de la región en la que se encuentre el establecimiento, la orientación de entrada de las salas de clases las que se organizan según la dirección y luminosidad de los espacios. Asimismo, como la organización de los espacios recreativos para los escolares.

“Dependiendo del proyecto educativo que desarrolle el equipo docente con los representantes de la comunidad y los arquitectos proyectistas, se elaborará el programa arquitectónico. Este considerará tanto el currículo regionalizado, su manera de integrar los espacios comunitarios existentes, su equipamiento, las necesidades de uso de los espacios del establecimiento por la comunidad y los requerimientos físicos ambientales según la zona climática en que esté inserto”.
(MINEDUC-UNESCO; 1999: 131)

En el caso de Educación Básica los espacios escolares están organizados mediante esquemas lineales, los que escasamente se relacionan con su entorno. Esta organización es llamada *zonificación*.



Esquema N° 3: Ejemplo de zonificación (MINEDUC-UNESCO; 1999: 127)

“La zonificación debe ser orientada con un proceso participativo para la reforma educacional. Expresar una comunicación del establecimiento educacional con la comunidad y una apertura en la relación de actividades con su entorno. Los talleres, biblioteca, sala de computación, comedor, cocina, gimnasio y multicancha, son recintos que adquieren importancia en el organigrama organizacional y de relaciones con la comunidad del establecimiento educacional”. (MINEDUC-UNESCO; 1999: 132)

No obstante, dicho proceso de participación con la comunidad no se ve reflejado en los espacios educativos, puesto que, este espacio está orientado a tan solo la transmisión de conocimientos y aprendizajes por parte del docente.

En la *Guía de Diseño* se especifica que el espacio aula se organiza mediante las *zonas de aula*. La distribución de los espacios está organizada de tal manera que los patios se dividan por niveles de enseñanza, esperando la integración paulatina según el nivel y del mismo modo evitar en lo posible accidentes para los usuarios.

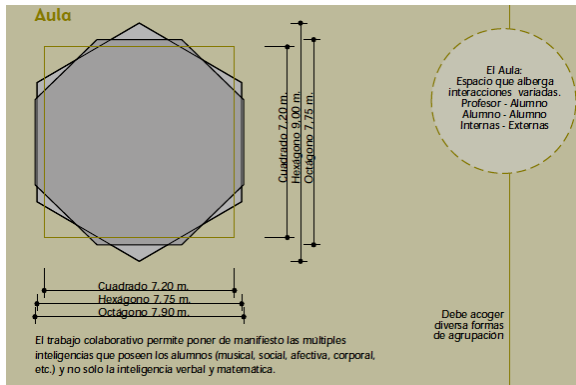


Zona de actividades recreativas

Esquema N°4: Ejemplo Zona de Aula (MINEDUC-UNESCO; 1999: 136)

Dentro de este diseño de *zona de aula*, se puede apreciar que toda actividad recreativa o de expansión, queda aislada de dicha zona. Las actividades recreativas no son consideradas como objetivos de aprendizaje para estos niveles educativos, no obstante dichos espacios están en los organigramas y proyectos de cualquier establecimiento educativo.

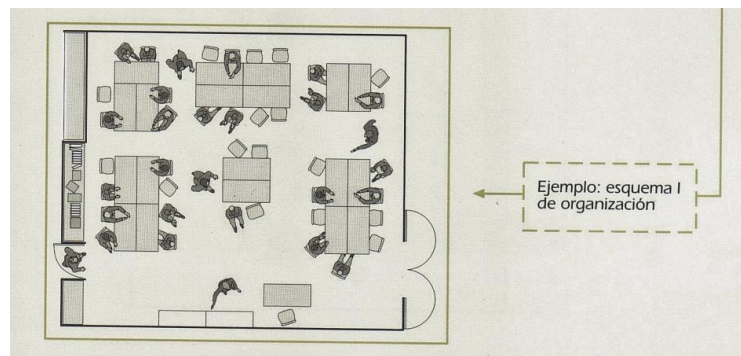
“La escuela debe crear situaciones para que niños y niñas puedan sistematizar sus saberes y profundizar en aquellos que ya saben, generando así condiciones para que se interesen por el conocimiento y desarrollen capacidad de empatía y comprensión con las realidades lejanas en el tiempo y el espacio... esto les permitirá mantener vivo su interés por el conocimiento”. (MINEDUC-UNESCO; 1999: 141)



Esquema N°5: El aula y sus interacciones (MINEDUC-UNESCO; 1999: 141)

Del mismo modo la Guía de Diseño expone que “El trabajo colaborativo permite poner de manifiesto las múltiples inteligencias que poseen los alumnos (musical, social, afectiva, corporal, etc.) y no solo la inteligencia verbal y matemática”. (MINEDUC-UNESCO; 1999)

Proponiendo de esta manera 4 esquemas de organización en Educación Básica. Cada una de estas tiene por objetivo el profundizar la situación colaborativa entre los estudiantes.



Esquema N° 6: Ejemplo Organización de Sala (MINEDUC-UNESCO; 1999: 141)



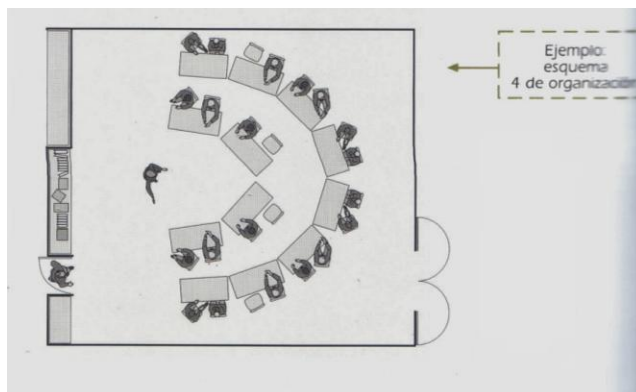
Esquema N° 7: Ejemplo 2 Organización de Sala (MINEDUC-UNESCO; 1999: 142)

“El trabajo en grupo es fundamental para que los alumnos puedan aprender a asumir responsabilidades, a organizarse para el trabajo comparativo, a tomar iniciativas, a expresar y canalizar, sus emociones, a conocerse así mismos, así como desarrollar la capacidad para aceptar normas y límites”. (MINEDUC-UNESCO; 1999: 142)



Esquema N° 8: Ejemplo 3 Organización de Sala (MINEDUC-UNESCO; 1999: 142)

“Se ha comprobado que los educandos desarrollan mejores resultados cuando se flexibiliza el espacio en cuanto a la distribución del mobiliario, que permite distintas formas de organización de las actividades”. (MINEDUC-UNESCO; 1999: 143)



Esquema N° 9: Ejemplo 4 Organización de Sala (MINEDUC-UNESCO; 1999: 142)

Es pertinente señalar que el lineamiento teórico que presenta la Guía de Diseño, concuerda con los del MINEDUC y de los establecimientos educacionales. Sin embargo, las posibilidades de llevarlas a cabo se ven mermadas por aspectos que trascienden al diseño propiamente tal. Estas se pueden considerar como factores importantes para que los y las estudiantes no completen los objetivos del currículo escolar, puesto que en ocasiones la cantidad de niños y niñas y otros factores, pueden dificultar las expectativas efectivas en torno a las aspiraciones que existen para utilizar los espacios escolares quedando situados en los últimos lugares de las prioridades para el año escolar.

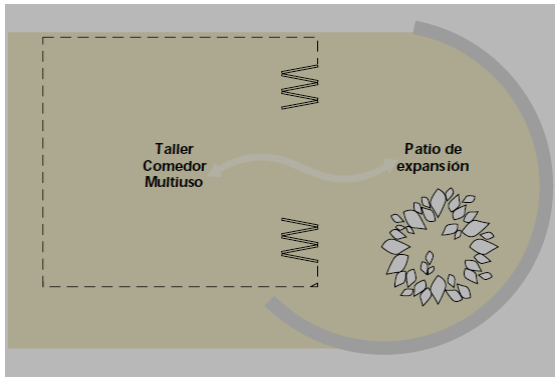
No obstante, en el caso de la Educación Parvularia este escenario es distinto, los diseños y los proyectos están pensados para las habilidades, capacidades y potencialidades que cada niño y niña deben desarrollar en sus cinco o siete primeros años de vida, puedan desarrollarse en óptimas condiciones.

“El programa arquitectónico de la educación parvularia dependerá del enfoque que tenga el equipo responsable de éste, de las necesidades específicas de la comunidad en cuanto a las horas de currículum regionalizado, de su manera de integrarse con los espacios comunitarios existentes y de la utilización de los espacios por la comunidad”. (MINEDUC-UNESCO; 1999: 121)

El programa de diseño para la Educación Parvularia, está enfocado en trabajar con la comunidad, dependiendo de la zona territorial en la que se encuentre el establecimiento. Esta propuesta es significativa para la comunidad educativa, ya que desde este supuesto, el contacto de niños y niñas es fundamental en su relación con el medio en el que se insertan, pensando en que este es un espacio educativo importante para su desarrollo.

Por otro lado, y para comenzar a concluir con este tema. La arquitectura tiene mucha responsabilidad en cómo se ven los espacios dentro de los establecimientos educacionales. En este punto solo profundizaremos respecto de los espacios asociados al esparcimiento, la creatividad, lo lúdico y fantástico existe dentro de una escuela.

Como primer acercamiento a este punto podemos distinguir que en los nuevos proyectos de espacios arquitectónicos para escuelas existe una mirada basada en la creatividad a desarrollar mediante los juegos y espacios de esparcimiento.



Esquema N°10: Ejemplo de espacios educativos (MINEDUC- UNESCO; 1999: 150)

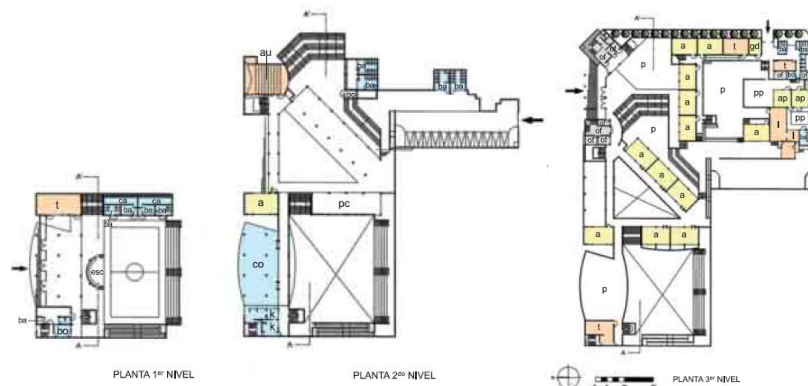
Existe una intencionalidad de que estos espacios multiuso sean utilizados en la dirección enfocada hacia potenciar aquellas actividades que dentro de la sala de clases, en ocasiones se ven frenados a desarrollar. Niños y niñas son partícipes de sus espacios de esparcimiento, son quienes les dan vida a estos lugares.

En nuestro país se da un fenómeno particular, los espacios educativos están diseñados por zonas y regiones, con materiales y revestimientos específicos para cada clima en particular. Sin entrar en detalles, por ejemplo, en la zona norte, las escuelas están diseñadas de distinta manera que en la zona centro o sur. Cada una de ellas depende de la luminosidad, humedad, ubicación territorial y cantidad de estudiantes de cada colegio.

En el caso de la zona norte daremos por ejemplo la Escuela Básica Juan Pablo II, Ubicada en la región de Antofagasta. Esta escuela cuenta con una entrada dirigida hacia la Plaza Bicentenario, haciendo que dicho lugar sea un espacio de esparcimiento y recreación externo al establecimiento. Asimismo, su infraestructura diseñada por tres plantas, permite que cada espacio en el interior de la escuela sea utilizado de forma correcta. Permitiendo que los espacios de esparcimiento estén definidos por en cada una de las plantas.

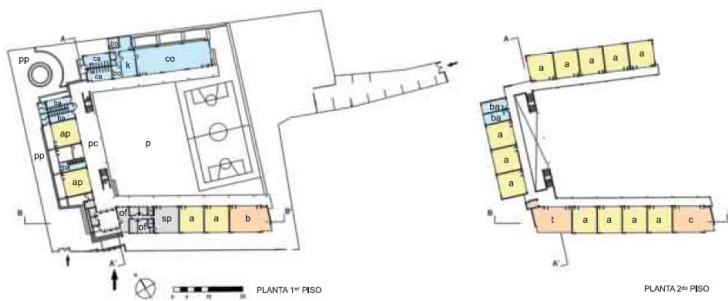


Esquema N°11: Entrada principal Escuela Básica Juan Pablo II (MINEDUC-UNESCO; 2007:32)



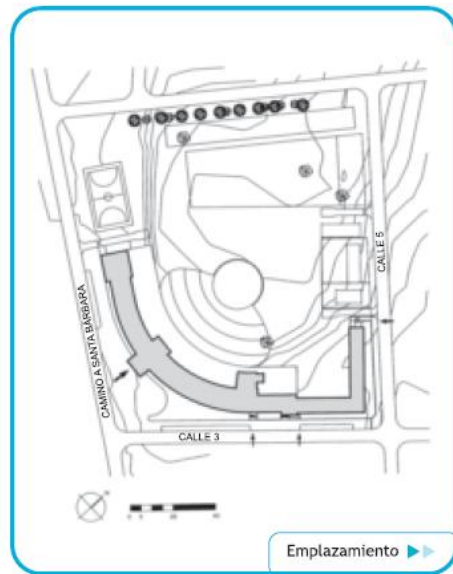
Esquema N° 12: Muestra de planos Escuela Juan Pablo II (MINEDUC-UNESCO; 2007: 32)

En la zona centro, tomamos como ejemplo el Colegio Divina Providencia de la comuna de El Monte, donde con dos plantas se visualiza el uso de espacios comunes y en los cuales se evidencian los espacios de esparcimiento de forma clara.



Esquema N° 13: Muestra de planos Colegio Divina Providencia, El Monte.
(MINEDUC- UNESCO; 2007: 110)

En el caso de la zona sur, encontramos al Liceo Intercultural Bilingüe Ralco, ubicado en la región del Bio- Bio. El cual cuenta con una vasta zona en la cual, niños y niñas realizan laboral de agricultura, ganadería, horticultura, entre otras actividades. En establecimientos como este se visualiza que los espacios de esparcimiento han sido considerados desde su proyecto arquitectónico, dando con ello respuesta a las necesidades que desde la comunidad local pueden nacer.



Esquema N° 14: Muestra de planos Liceo Intercultural Bilingüe Ralco, Región del Bio- Bio.

(MINEDUC- UNESCO; 2007: 148)

Para concluir con este tema se debe mencionar que la arquitectura si reviste una importancia en cómo los espacios educativos, de esparcimiento y otros, son utilizados por las comunidades educativas. Y si podemos señalar que ellos poseen un importante sitio de investigación para el campo de la pedagogía y la hermenéutica. Dichos espacios han sido pensados en las necesidades de cada comunidad, como ya lo hemos mencionado. Sin embargo, que dichos espacios sean utilizados con el fin que fueron creados, depende, netamente de quienes dirigen o están a cargo de dichos espacios.

3.6. Interacción y desarrollo escolar: Las actividades de esparcimiento o extracurriculares y sus sentidos.

En el texto “Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía”. Isabel Cabanellas junto a su equipo. Muestran que los espacios en que niños y niñas desarrollan su infancia, en muchas ocasiones, no han sido pensados desde la mirada infantil, sino más bien, desde los ojos de los adultos pensando en niños y niñas. Sin embargo, un primer acercamiento a una nueva interpretación de los espacios para niños y niñas se establece desde la premisa que acuñan de Peter Brook quien menciona que...

“Para que pueda suceder cualquier cosa de calidad, es preciso crear al principio un <<espacio vacío>>. Este espacio permite tomar vida a cada nuevo fenómeno. Si observamos bien todos los campos de un espectáculo, todo lo que concierne al contenido, al sentido, a la expresión, a la palabra, a la música, a los gestos, a la relación, al impacto, a los recuerdos que uno mismo puede haber guardado... todo esto existe si existe de la misma manera la posibilidad de una experiencia fresca y nueva. Sin embargo no es posible ninguna experiencia fresca y nueva si no existe previamente un espacio desnudo, virgen para recibir las”. (Brook, 1991, p. 13)

Con esto Cabanellas inicia su texto, para con ello, mostrar que desde la complejidad absoluta de la creación, existe aún un espacio el que puede ser construido, o en el mejor de los casos para la educación chilena reconstruido. Un sentido de espacio destinado a las necesidades que niños y niñas puedan tener.

El argumento a trabajar en este tema es la interacción y el desarrollo escolar mediante las actividades de esparcimiento o extracurriculares. Para poder comprender cuáles son los sentidos de estas actividades, es necesario partir de la importancia que tiene para el mundo escolar la interacción y desarrollo del mismo en un espacio destinado a la recreación, el esparcimiento, más que a lo curricular y académico.

Cuando se habla de interacción escolar, en la mayoría de las ocasiones, se habla de interacción entre los estudiantes, los profesores y profesoras, entre administrativos, etc. No obstante, para nuestro interés solo abordaremos la interacción entre estudiantes y cómo la desarrollan en distintos escenarios del mundo escolar.

La interacción que desarrollan niños y niñas, en sus diferentes espacios escolares, muchas veces, tiene más sentido de lo que los adultos asumen o reconocen. En ocasiones la interacción se establece en la sala de clases, de forma estructurada, como por ejemplo para realizar alguna tarea en forma grupal, para compartir experiencias o simplemente por ocio.

Cuando el desarrollo interaccional es en la sala de clases niños y niñas, se nutren de las experiencias de sus pares. Crecen junto con ellos, al momento de leer un cuento, de imaginar los personajes, al realizar alguna operación matemática. Dichas experiencias, nutren y enriquecen a cada uno de los que se ven

involucrados en ella misma. Asimismo, es importante que las actividades que realizan niños y niñas estén, no solo bien planificadas acorde con las necesidades de los programas, sino más bien estén, enfocadas en razón del sentido que se espera puedan generar dichas actividades.

“Un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, en el ambiente de aprendizaje, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción.” (Otálora, 2007: 71).

Por supuesto, que esta premisa apunta a un correcto desempeño de la labor del o la docente, en conjunto con un escenario acorde a los sentidos que se deben desarrollar. Cuando Otálora habla de desarrollar diversas “formas de pensamiento avanzadas y modalidades más complejas de interacción” alude a la necesidad de que los espacios educativos sean utilizados con sentidos estratégicos, y que la interacción que niños y niñas desarrollan en ellos esté cargada de significado para ellos y ellas. Si bien sabemos que la interacción no solo se desarrolla en el espacio escolar, es en este, como ya hemos mencionado, que existe la mayor cantidad de tiempo en el cual se establecen nuevas y diversas relaciones entre niños y niñas.

La interacción que pueden desarrollar en los espacios de esparcimiento o extracurriculares no solo fomenta la creatividad, sino que también abre inmensas posibilidades de desarrollo a nivel cognitivo, social, cultural, etc.

No podemos segregar los aprendizajes significativos a espacios educativos netamente curriculares, debemos también comprender que existen otros espacios dentro y fuera del colegio, que pueden aportar más de lo que creemos a que niños y niñas se enriquezcan con nuevos conocimientos. Del mismo modo es indispensable hacer que niños y niñas tengan un sentido de pertenencia con los espacios en los que desarrollan sus aprendizajes.

“Un espacio educativo en el que el adulto es el que piensa y el niño solo sigue órdenes, en el que el niño no puede tomar algunas decisiones, en el que sólo puede utilizar una única forma de hacer las cosas considerada la correcta, en el que no puede probar estrategias y el error significa que no sabe, o en el que todos los días hace las mismas cosas, no es considerado significativo porque no le permite pensar, saber, descubrir siempre más”. (Otálora; 2010: 78)

Un espacio educativo con sentido, siempre será aquel que les permita a niños y niñas expandir sus conocimientos, poder interactuar entre el espacio y sus pares, desarrollar la creatividad y no solo seguir órdenes y mandatos de un adulto. Que oportuno sería que dichos eventos ocurrieran en el interior de los establecimientos educacionales. Que los adultos cedieran ante las necesidades que niños y niñas

tienen hacia sus espacios. La interacción entre niños y niñas puede ser guiada por adultos, pero no impuesta por los mismos.

La interacción y el desarrollo escolar son fundamentales para completar y hacer un cierre respecto de ésta fase de la investigación.

En un documento realizado en 1993 por la Organización de Estados Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura se extrae lo siguiente:

“Se denomina “educación extraescolar” al conjunto de procesos educativo-recreativos realizados en el tiempo libre de niños, jóvenes y adultos, principalmente de los que están inscritos en algún nivel del sistema escolar”. (OEI; 1993: Cap.13:5)

Si bien el concepto no está trabajado como en la actualidad. Este es el primer acercamiento a lo que en la actualidad se conoce por extraescolar o extracurricular. Aunque este fue un anticipo a lo generado, posteriormente en la reforma educacional del año 1997 que impulsó la Jornada Escolar Completa, desde aquí nacen conceptos orientadores que ayudan al desarrollo de las actividades de esparcimiento o extracurriculares. Reconociendo en ello que:

“Constituyen una práctica orientada y organizada de actividades grupales curriculares no lectivas. Pretende contribuir así al desarrollo integral de las personas, al mejoramiento de su calidad de vida y a que mantengan una relación armónica con el medio ambiente. La educación extraescolar es parte del sistema de educación nacional. Debe entonces ser entendida como una forma específica de dar cumplimiento a las políticas y normas impartidas por el Ministerio de

Educación y el Gobierno. El Ministerio de Educación cuenta, para estos efectos, con el Departamento de Educación Extraescolar, que tiene a su cargo la organización, el fomento, la supervisión y la evaluación de las acciones de educación extraescolar en todos sus niveles y modalidades, y su proyección hacia la comunidad en el marco de las políticas educacionales y las orientaciones técnico-pedagógicas fijadas por el Ministerio en estas materias². (OEI - Sistemas Educativos Nacionales – Chile; 1993: 5)

En conclusión, la educación extracurricular o extraescolar, está pensada en el desarrollo integral, para el beneficio de los y las estudiantes. Conformándose desde su base como un complemento para el bienestar de las comunidades educativas. No obstante dicho planteamiento, en ocasiones, se ve mermado por su ejecución en colegios o escuelas, puesto que los tiempos o espacios han sido utilizados con otros fines.

4. Diseño Metodológico

4.1. Diseño Operativo

4.1.1. La Metodología

La Metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación se enmarca en el paradigma comprensivo interpretativo, desde un enfoque Cualitativo. Dicha metodología es una propuesta enfocada en el estudio fenomenológico y la hermenéutica. Esta última se muestra “como un nuevo estilo de investigación cualitativa” (Ríos; 2005: 52). Por ello podemos decir que en esta nueva forma de hacer investigación

“...se ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás”. (Ríos: 2005; 52)

El planteamiento anteriormente expuesto contribuye al mejor desarrollo de la labor investigativa, haciendo al investigador tan participe de lo investigado como de su propio contexto.

Sin embargo ésta disyuntiva debe ser resuelta, en tanto que la hermenéutica y su aplicación en el campo de la investigación rompen con la dicotomía sujeto- objeto.

El objetivo fundamental de esta investigación es comprender e interpretar los sentidos que los sujetos poseen de contexto determinado.

La metodología utilizada esta en absoluta congruencia con los objetivos trazados para esta investigación. Puesto que se puede comprender e interpretar los sentidos que niños y niñas otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares.

4.2. Elección del Campo

Para el desarrollo de esta investigación se ha elegido realizar el trabajo de campo en un establecimiento educacional de la comuna de La Florida. Un colegio particular subvencionado perteneciente a una rama de la comunidad Católica. Para comprender cuál es el énfasis con el que trabaja dicho establecimiento educacional es que presentamos un extracto del Proyecto Educativo de esta Comunidad Educativa, y al mismo tiempo se presenta una muestra gráfica de la primera planta del establecimiento educacional.

Esquema N°15: Grafica de Planta inferior Colegio San Francisco de Asís.

SERVICIO HIGIENICO DAMAS	COMEDOR- CASINO			ESCALERA			
SERVICIO HIGIENICO VARONES				BODEGA			
SALA 1° C	PATIO			SALA 3° C			
SALA 1° B				SALA 3° B			
SALA 1° A				SALA 3° A			
SALA 2° C				SALA 4° C			
CRA BIBLIOTECA				SALA 4° B			
SALA 2° B				SALA 4° A			
SALA 2° A				SALA 5° C			
OFICINAS				SALA 5° B			
SALA REUNIONES				OFININA UTP	HALL	OFICINA MADRE	SALA 5° A
SALA REUNIONES				OFICINA SECRETARIA	RECEPCIÓN	OFICINA MADRE	INSPECTORIA

El Colegio San Francisco de Asís de La Florida , como Centro de Aprendizaje, pretende desarrollar las capacidades – destrezas, valores y actitudes de sus alumnos y alumnas ofreciendo un currículum acorde a los procesos de cambio que se presentan en la sociedad actual, debido al fenómeno de la globalización y los

avances científicos y tecnológicos en los cuales les toca interactuar en la vida diaria, de esta forma se propicia un modelo de “Aprender a aprender” donde los aprendizajes serán permanentes porque se establece claramente el ¿para qué? se educa y la forma en que deben ser medidos estos aprendizajes por los educadores.

El Colegio espera de los educadores, apoderados, alumnos y alumnas, un real compromiso con el proceso educativo y los lineamientos dados por la Institución y el Ministerio de Educación, propiciando los medios para que cada uno viva su auténtica vocación según el rol que le corresponda asumir y así en conjunto humanizar cada vez más la educación y por ende a nosotros mismos.

La misión del Colegio San Francisco de Asís de La Florida, es contribuir a la formación educativa de niños, niñas y jóvenes, a través del desarrollo de capacidades y valores representativos de la espiritualidad franciscana para insertarlos como agentes de cambio social en su medio cultural.

El Colegio San Francisco de Asís de La Florida, tiene como visión, ser un centro educativo de excelencia donde sus educandos fortalezcan sus capacidades e internalicen los valores franciscanos de sencillez, sinceridad, humildad, responsabilidad, respeto, solidaridad, amor y tolerancia, para convertirse en agentes de cambio beneficioso para el progreso de una sociedad multicultural.

Conforme a las directrices de la Iglesia y al carisma y espiritualidad franciscana, el establecimiento tendrá por Objetivo General: Motivar y realizar todos los esfuerzos necesarios para desarrollar en cada uno de nuestros alumnos y alumnas las capacidades y valores a través de un modelo educativo innovador, que favorezca su crecimiento integral y construcción de su proyecto de vida humanista y trascendentes.

4.3. Elección de los Sujetos.

Para comprender el sentido que tiene realizar la elección de los sujetos, es necesario comprender primero cuál es el sentido y la importancia que tienen para esta investigación los sujetos a elección. En este caso es preciso señalar que los sujetos elegidos entran en este campo porque, son niños y niñas de entre seis y siete años, cursando en su año lectivo el primero básico. Este grupo se ha seleccionado ya que, la consideración que se realiza, de ante mano es que en este grupo etario encontramos en una mayor proporción la creatividad y la imaginación al momento de desenvolverse en los espacios educativos.

Asimismo es importante señalar que la relación que niños y niñas establecen con sus espacios es una de las principales razones por las cuales se ha escogido a este grupo de niños y niñas. Del mismo modo, los sujetos pertenecen al Colegio San Francisco de Asís, el que cuenta con una matrícula aproximada de 900

estudiantes en la enseñanza básica. El colegio cuenta con tres cursos por nivel, en cada uno de los Primeros Básicos, asisten aproximadamente 35 estudiantes. Para la realización de este trabajo de campo se ha escogido trabajar con un grupo reducido de estudiantes. Dos niños y tres niñas, de entre los cuales con dos se realizarán entrevistas y con el grupo completo una entrevista grupal.

Para lograr el correcto desarrollo de los objetivos de la investigación se realizarán observaciones en el interior y exterior de la sala de clases, para conocer las formas en que niños y niñas interactúan entre sí y con el medio que los rodea. En un tiempo estimado de un mes y medio, con el fin de ir descubriendo las características propias del contexto escolar de niños y niñas en primero básico, para luego reconocer e interpretar las formas discursivas que niños y niñas desarrollan acerca de sus espacios educativos y, principalmente, de los espacios de esparcimiento o extracurriculares. Igualmente se espera que los sujetos cumplan con algunos o todos los siguientes criterios de elección:

- Tener entre seis y siete años cumplidos a la fecha de la entrevista, individual o grupal.
- Cursar primero básico.
- Tener disposición para la realización de las entrevistas y ser un aporte permanente para el trabajo investigativo. Dando a conocer sus experiencias de vida y las expectativas o sueños que tengan para ella.

4.4. Técnicas de Recolección de Datos.

“...Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia. Un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento. Aun así, no obstante, algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido se hace público.” (Ricoeur, 1995: 30)

En base a esta cita de Paul Ricoeur es que hacemos una breve introducción a los procesos que conllevan las técnicas de recolección de datos, como así también, de interpretación de discursos y conclusiones posteriores. Para la realización del trabajo de campo se ha escogido utilizar tres técnicas, las cuales son habituales en trabajos etnográficos y de investigación comprensiva- interpretativa. Para que al finalizar este proceso se puedan triangular los datos extraídos en cada una de ellas.

4.4.1. Observación

La primera de las técnicas que se utiliza es la observación y, mediante ésta, es que se va conociendo el contexto escolar de los sujetos con que se desarrolla el trabajo de campo. Por medio de las observaciones se conoce el contexto escolar, los tipos de relaciones que niños y niñas establecen con su espacio de esparcimiento y con su espacio aula. Del mismo modo, se conocen las

interacciones entre ellos y ellas y por ende se puede, a través de esto interpretar los discursos de los mismos.

El sentido que tiene realizar registros diarios, el en trabajo de campo, es poder obtener conocimiento e información que contribuya a la interpretación y la futura triangulación con las otras técnicas de recolección de datos. Mediante las cuales se pueda sustentar la interpretación de los sentidos que niños y niñas otorgan a los espacios de esparcimiento o extracurriculares. Como así también, ir conociendo de forma paulatina y progresiva el contexto y las relaciones que establecen en su contexto escolar.

Por otro lado, el observar, no es una acción mecánica, sino más bien nace de una necesidad de ir conociendo el entorno y cómo éste es trascendental en la historia de vida de cada uno de los que están en él. Asimismo se relaciona con el sentido que tienen los objetivos: general y específicos, y cómo ellos contribuyen para llegar a resolver el problema de investigación.

Por ello se menciona que es aquí donde el investigador toma una actitud desinteresada con el entorno que lo rodea, ya que es a través de la observación que existe dicha forma de intervenir en el entorno, donde el investigador es parte de lo investigado y a su vez es quien observa las conductas de los demás integrantes del grupo observado. Una actitud desinteresada, adoptada por el investigador es la que no se hace parte de las pautas culturales o de origen del

grupo al cual observará, como plantea Schütz (1964), donde lo importante es la distancia que tome *el científico* al observar, dando el espacio para la reflexión acerca de lo extraído en su trabajo de campo.

4.4.2. Pauta de Entrevista Individual

En relación a la entrevista que se desarrolla con los y las estudiantes. Se ha desarrollado la siguiente pauta que está enfocada desde el problema de investigación “Comprender el sentido que niños y niñas de primero básico le otorgan a los espacios extracurriculares en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida.

Para conocer y comprender las pautas relaciones que niños y niñas tienen dentro y fuera del ambiente escolar.

Esta pauta está diseñada como guía al momento de la realización de la entrevista y no constituye un esquema rígido el cual no pueda ser cambiado o modificado.

Esquema N°16: Pauta de entrevista Individual.

	Actividades	Personas	Expectativas
Recreo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades realizan en el recreo? • ¿A qué juegan? • ¿Cuántas veces al día ocupan el patio? • ¿Les gusta salir a recreo? • ¿Les gustan los juegos que hay? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes juegan en el recreo? • ¿Qué personas están contigo en el recreo? • ¿A quién te gustaría invitar a jugar? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes están jugando? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer en el recreo? • ¿Cómo les gustaría que fuera el recreo? • ¿Qué juegos les justaría que hubieran? • ¿Qué cosas les gustaría agregar al patio? • Si pudieran inventar algo para hacer el recreo más entretenido ¿Qué harían? • ¿Cómo sería el patio de sus sueños?
Paseos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades realizan en los paseos? • ¿A dónde van habitualmente? • ¿Cuántas veces en el año salen de paseo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes van a los paseos? • ¿Qué personas están con ustedes en el paseo? • ¿A quién les gustaría invitar a los paseos? • ¿Quién no debería 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando salen de paseo? • ¿Cómo les gustaría que fueran los paseos? • ¿Qué lugares les gustaría conocer en un próximo paseo?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gusta salir de paseo? • ¿Les gustan los paseos que organiza el colegio? 	<p>estar cuando ustedes están de paseo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién dirige el paseo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué mejorarían de los paseos? • Si les preguntaran dónde les gustaría ir ¿qué lugar sería este?
<p>Visitas a... Museos, teatro, cine, centros culturales,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugares han visitado? • ¿Qué actividades realizan cuando salen de visita? • ¿A dónde van habitualmente? • ¿Cuántas veces en el año salen de visita? • ¿Les gusta salir a visitar...? • ¿Les gustan las visitas que organiza el colegio? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes van de visita? • ¿Qué personas están con ustedes cuando visitan...? • ¿A quién les gustaría invitar a las visitas...? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes salen de visita a...? • ¿Quién dirige la visita a...? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando van de visita a...? • ¿Cómo les gustaría que fueran las salidas? • ¿Qué lugares les gustaría conocer en una próxima salida? • ¿Qué mejorarían de las salidas? • ¿Qué lugares les gustaría conocer? • Si pudieran inventar un lugar para visitar este sería...
Talleres	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Asisten a algún taller? • ¿En qué lugares realizan los talleres? • ¿Qué talleres han realizado o están realizando? • ¿Cuántas veces a la semana asisten a taller? • ¿En cuántos talleres 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes están en los talleres? • ¿Qué personas están con ustedes en los talleres? • ¿A quién les gustaría invitar a los talleres? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes están en taller? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué talleres les gustaría realizar? • ¿Qué cosas les gustaría hacer en los talleres? • ¿Qué taller les gusta más? • ¿Cómo les gustaría que fueran los talleres? • ¿Qué mejorarían de los talleres?

	participan? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gusta asistir a los talleres? • ¿Les gustan los talleres de este año? 		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál sería el taller de sus sueños? • ¿Qué les gustaría aprender? • ¿Qué taller sacarían? • ¿Qué taller agregarían? • ¿Dónde harían su taller favorito?
--	--	--	--

4.4.3. Pauta entrevista Grupal.

Por otra parte y para finalizar y triangular los datos obtenidos en cada una de las etapas del proceso de recolección de datos, es que se realiza una entrevista grupal al grupo completo con el que se ha trabajado. En el desarrollo de la entrevista grupal se ha utilizado un extracto de la entrevista individual, como guía y modelos. Seleccionando preguntas que revisten interés para la investigación y las cuales sirven como guía al momento de realizar el proceso de interpretación de datos. Esta entrevista puede sufrir de modificaciones si es necesario al momento de realizarla, por uno o más motivos, los que se evaluarán al momento de su realización.

Esquema N°17: Pauta de entrevista grupal.

	Actividades	Personas	Expectativas
R E C R E O	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué les gusta hacer cuando están en recreo? • Juegan ¿A qué juegan? • ¿Les gusta su patio, por qué? • ¿Les gusta salir a recreo? • ¿qué les gusta del patio? • ¿Aprenden cosas cuando están en el patio? • ¿Qué diferencias encuentran ustedes entre el patio y una sala de clases? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quién comparten el recreo? • ¿A quién invitarían al recreo, a compartir su espacio? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes están jugando? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer en el recreo? • ¿Cómo les gustaría que fuera el recreo? • Si pudieran inventar algo para hacer el recreo más entretenido ¿Qué harían? • Qué les gustaría aprender en el patio. • ¿Cómo sería el patio de sus sueños?
P A S	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Han salido de paseo? • Donde han ido. • ¿Dónde las gustaría ir? • ¿Qué actividades realizan en los paseos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes van a los paseos? • ¿Qué personas están con ustedes en el paseo? • ¿A quién les 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando salen de paseo? • ¿Cómo les gustaría que fueran los paseos? • ¿Qué lugares les

<p>E O S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A dónde van habitualmente? • ¿Cuántas veces en el año salen de paseo? • ¿Les gusta salir de paseo? • ¿Les gustan los paseos que organiza el colegio? 	<p>gustaría invitar a los paseos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién no debería estar cuando ustedes están de paseo? • ¿Quién dirige el paseo? 	<p>gustaría conocer en un próximo paseo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué mejorarían de los paseos? • Si les preguntaran dónde les gustaría ir ¿qué lugar sería este? • ¿Qué les gustaría aprender en los paseos?
<p>Visitas a... Museos, teatro, cine, centros culturales,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugares han visitado? • ¿Qué cosas aprenden cuando salen de paseo? • ¿Qué actividades realizan cuando salen de visita? • ¿A dónde van habitualmente? • ¿Cuántas veces en el año salen de visita? • ¿Les gusta salir a visitar...? • ¿Les gustan las visitas que organiza el colegio? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes van de visita? • ¿Qué personas están con ustedes cuando visitan...? • ¿A quién les gustaría invitar a las visitas...? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes salen de visita a...? • ¿Quién dirige la visita a...? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando van de visita a...? • ¿Cómo les gustaría que fueran las salidas? • ¿Qué lugares les gustaría conocer en una próxima salida? • ¿Qué mejorarían de las salidas? • ¿Qué lugares les gustaría conocer? • Si pudieran inventar un lugar para visitar este sería... • ¿Qué les gustaría

			aprender en las visitas?
T A L L E R E S	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Asisten a algún taller? • ¿En qué lugares realizan los talleres? • ¿Qué talleres han realizado o están realizando? • ¿Qué diferencia existe entre un taller y una clase normal? • ¿Cuántas veces a la semana asisten a taller? • ¿En cuántos talleres participan? • ¿Les gusta asistir a los talleres? • ¿Les gustan los talleres de este año? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quiénes están en los talleres? • ¿Qué personas están con ustedes en los talleres? • ¿A quién les gustaría invitar a los talleres? • ¿Quién no debería estar cuando ustedes están en taller? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué talleres les gustaría realizar? • ¿Qué cosas les gustaría hacer en los talleres? • ¿Qué taller les gusta más? • ¿Qué les gustaría aprender en los talleres del próximo año? • ¿Cómo les gustaría que fueran los talleres? • ¿Qué mejorarían de los talleres? • ¿Cuál sería el taller de sus sueños? • ¿Qué les gustaría aprender? • ¿Qué taller sacarían? • ¿Qué taller agregarían? • ¿Dónde harían su taller favorito?

4.4.4. Registros Mecánicos

Para la recolección de datos se utilizaron herramientas tales como grabadoras de audio, las que facilitaron el proceso de registro de entrevistas individuales y/o grupales, y así también los registros diarios a mano, escritos para el proceso de observación.

4.5. Criterios de Credibilidad.

En esta investigación se ha recurrido a utilizar técnicas de recolección de datos que acerquen al investigador a conocer el contexto escolar durante el desarrollo del proceso investigativo. La investigación se validará mediante la triangulación de la información obtenida, por medio de las técnicas ya antes mencionadas, las observaciones al contexto escolar y las entrevistas desarrolladas con niños y niñas de primero básico.

Para comprender por qué se utilizan estas técnicas de recolección de datos es importante entender que los “diarios de campo” han sido utilizados en el contexto de las investigaciones etnográficas a lo largo de la historia. Desde del siglo XIX que, en diversas partes del mundo, investigadores, sociólogos, historiadores, etc. han utilizado dichas técnicas con el fin de comprender el comportamiento humano, de forma individual o en comunidad.

En este sentido los mayores aportes en el trabajo etnográfico los realiza el antropólogo Clifford Geertz, quien muestra desde su teoría el concepto de cultura desde el contexto en que esta se encuentre. Comprendiendo que cada sociedad, cada grupo humano, tiene conductas y actitudes únicas en su grupo, desprendiendo de esto que la cultura es un entramado de significados.

“La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conductas, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”. (Geertz: 1992, 27)

Por tanto, se debe mencionar que por medio de lo que logra alcanzar el trabajo de campo, es que se comprende una parte de la interpretación de la cultura y con ello se plasma la búsqueda de significados, los que guían al investigador hacia el camino que quiere descubrir.

La información que se alcanza recopilar, por medio de las técnicas de recolección de datos, es validada por medio de el cruce de datos existentes en cada una de las entrevistas con los grupos de interés con que se ha trabajado, como así también con las personas que abren las puertas del establecimiento en que se realizó el trabajo de campo. Asimismo como también se verificará su validez por medio de investigaciones que han trabajado las mismas temáticas, o similares, a la que se trabaja en esta investigación.

5. Análisis e Interpretación de Datos

Para comprender que es el análisis y la interpretación de datos, se debe considerar como primer acercamiento a este lo que se conoce como análisis de contenido. El análisis de contenido es desarrollado en la investigación mediante *análisis estructural*.

“Esto deja abierta la posibilidad de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto”... (Ríos; 2005: 53)

El análisis estructural se ha desarrollado a lo largo de las investigaciones hermenéuticas como medio para comprender e interpretar el texto desde su forma lingüística, así con esto se puede extraer los significados inmersos dentro de los relatos discursivos de los sujetos.

En el artículo “La Hermenéutica reflexiva en la investigación educativa”, la Doctora Teresa Ríos Saavedra, en base a los estudios de Paul Ricoeur, muestra cómo se desprende de un relato lo que posteriormente se convierte en el análisis estructural de un texto, transformando el texto en un conjunto de discursos con sentido.

“A través del análisis estructural, el relato es analizado en cuanto al funcionamiento de los códigos que allí se entrecruzan; de este modo, el relato es despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo”. (Ríos; 2005: 55-56)

El relato se vuelve texto al momento de ser analizado mediante un esquema comparativo que utiliza disyunciones. Por medio de las disyunciones encontradas se realizará el análisis estructural. Dando con ello interpretación al relato como señala Dr. Ríos: “el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada”. (Ríos; 2012)

Las interpretaciones que se extraen del texto son un aporte para conocer, entender y comprender todos aquellos entramados ocultos en estas formas discursivas.

“La relación de disyunción es la relación que constituye la estructura de base del texto analizado, se trata de dos oraciones significativas dentro de un texto o perícopas que tiene algo en común y al mismo tiempo se diferencian porque indican un significado opuesto o inverso”. (Ríos; 2012: 45-46)

En el caso de esta investigación se han encontrado diversas disyunciones las que se sostienen sobre un eje estructural, el cual lleva un nombre y se dividen mediante dos opuestos o inversos discursivos de los que se desprenden de forma jerárquica sobre un concepto a otro.

5.1. Lugares de Interacción escolar: Espacios opuestos- miradas opuestas

En el esquema N° 18, la primera tensión que se encuentra está sostenida bajo un eje estructural llamado: “Espacios Educativos” y de este se desprenden los conceptos en los inversos manifiestos (A +) y (B-).

Esquema N° 18: Los Espacios Educativos: tensiones permanentes.

Espacio Educativo	
(A +)	(B -)
Patio	Sala
Correr	Sentarse
Jugar	(No jugar)
Comer	(No comer)
(Esparcimiento)	(Aburrimiento)

Ejemplos:

Entrevista n° 1

- (2) “no, hacemos otras cosas. A veces corremos, compartimos la colación, los niños juegan futbol. Otros corren y corren por el patio. Primero jugamos,

después nos lavamos las manos, después hacemos una fila y después nos vamos a la sala a sentarnos en nuestros puestos”.(entrevista N°1; 2012)

- (6)...“Hoy jugamos en el patio grande. Y corrimos en la cancha nueva cuando estuvimos con la tía Marcela”.
- (10)...“con muchos colores, hartos dibujos, con un arcoíris de todos los colores que me gustan. Me gustaría mucho ser una princesa, con un caballo que se llame y esté pintado con su nombre “Luna Morada”. Nada más”.

Entrevista n° 2

- (7)... “en la sala no te puedes divertir, ni jugar y todo eso y en el recreo sí”
- (27) “Jugar, divertirme, correr mucho”.
- (38)...“Un tobogán de agua.”
- (40)...“Con todas las cosas bacanes.”
- (41)...“Tobogán de agua, una cama saltarina, como juegos inflables, una piscina enterrada”.

Por medio de esta estructura paralela es que podemos conocer cómo interpreta e identifican niños y niñas sus espacios educativos, donde se relacionan, donde se conocer, donde se desarrollan, donde interactúan.

Esta estructura nos permite conocer como circulan las actividades, dependiendo del lugar donde se puedan realizar. En el caso manifiesto (A +), encontramos los conceptos de “patio” y de él se despliegan otros tales como correr, jugar, comer, etc. Estas actividades son desarrolladas en un espacio determinado el cual es conocido como patio, dejando fuera de él todas las actividades académicas o de otra índole.

Por otra parte, encontramos su inverso que es el concepto “sala”, del cual se despliegan conceptos, tales como, no correr, no jugar, no comer, etc. Estas actividades, tan naturales en el diario vivir de niños y niñas están sesgadas a ser desarrolladas lejos de este espacio educativo (sala), mostrando con ello la dificultad de poder integrar estas actividades al interior de la sala de clases. Porque, puede pensarse, no correspondan a dicho espacio. Asimismo, para complementar esta conjetura se ha elegido un extracto del texto “Espacio Lugar: La perspectiva de la experiencia”

“El niño además tiene un pasado corto, pero sus ojos, más que los de los adultos están en el presente y en el futuro inmediato. Su vitalidad para hacer cosas y explorar el espacio no condice con la pausa reflexiva y con la mirada para atrás que hacen que los lugares parezcan saturados de significancia”. (Tuan; 2007: 21)

Como bien señala Yi-Fu Tuan la importancia que los espacios tienen para un niño o niña, es muy distinta que para un adulto, puesto que este último ve todo con una

mirada reflexiva, complaciente, concreta. Sin embargo niños y niñas tienen la capacidad de hacer de los espacios que habitan lugares con sentido cuando esto a ellos les fluye de forma natural, sin ataduras, desde lo simple, desde la fantasía.

Por otra parte, comprendemos que los espacios educativos, son lugares en los cuales niños y niñas van desarrollando su capacidad de aprendizaje, y es por ello que podemos señalar que:

“Al nacer el ser humano es pura propensión al aprendizaje. Simplemente aprende; no puede evitarlo, aunque quisiera. Así como no sabe que aprende, también ignora si tiene alguna dificultad para aprender, ya que todavía no le han “enseñado” que aprender es difícil, ni ha aprendido esa lección, tal vez una de las consecuencias más radicales en su vida”. (Calvo; 2001: 1)

Desde esta premisa de Carlos Calvo es que se puede extraer una idea central. Niños y niñas aprenden de forma natural todo lo que sucede en sus vidas. Como también aprenden a desarrollarse o no, en distintos espacios o lugares donde van interactuando con sus pares y adultos. Para niños y niñas comprender que ciertas actividades son para algunos lugares específicos y para otros no, confunde o bloquea la forma natural en que un niño o niña va aprendiendo a relacionarse con sus espacios educativos. Esto también ocurre en la escuela cuando constantemente se les repite que “¡este no es el lugar para hacer eso!”, “¡aquí no!”, “¡después, cuando sea el recreo!”.

5.2. Los espacios para el aprendizaje

Niños y niñas van bloqueando o anulando la capacidad de creación en las salas de clases y ven en este espacio un lugar para “aburrirse”, mientras que cuando salen de ella todo puede ser creación, diversión y fantasía.

Esquema N° 19: Aprendizajes dentro y fuera del contexto pedagógico

Esquema N°2

(Aprendizaje)	
(A +)	(B -)
(Fuera del Colegio)	Colegio
(exterior)	(interior)
Distinto	Rutinario
Mega divertido	Aburrido
Fantástico	Real

Ejemplos:

Entrevista n°1:

- (24)...“Sí. Porque es súper divertido, mega y absolutamente divertido”.
- (38)... “el teatro. Fue muy divertido, fue fantástico”.

- (39)... “lo primero que hacemos es sentarnos, y después ver el show. Este teatro fue del gato con botas. Fue súper divertido, súper gracioso”.
- (42)...“centro cultural. Para poder leer cuentos, cosas para leer. Aprender de las princesas, aprender de las brujas, aprender mucho de hartas cosas. Nada más”.

Entrevista n°2

- (31) “eeee y también jugar a la pelota”.
- (32) “Yo siempre juego a la pelota para mantenerme ejercitado siempre”.
- (35) “Como resbalín, columpio así todos los juegos de la plaza”.
- (40) “Con todas las cosas bacanes”.
- (41) “Tobogán de agua, una cama saltarina, como juegos inflables, una piscina enterrada”.
- (57) “Al cine y al paseo de fin de año que todavía no lo hacemos”.
- (101) “Es que los talleres son divertidos, uno puede como jugar con la mesa y por eso son más divertidos los talleres”.

A través de esta estructura paralela se muestra el sentido que niños y niñas otorgan a los espacios de esparcimiento y los espacios académicos, como el colegio, sustentando la estructura en el eje principal de “Aprendizaje”. Si

observamos el sentido que se le otorga al despliegue de este concepto “fuera del colegio”. Comprendemos que los aprendizajes que se desarrollan en el exterior pueden ser distintos, divertidos y fantásticos. Mientras que, por otro lado, está el concepto “colegio” y del interior de este se desprende rutinario, aburrido y real.

Los aprendizajes que están ocurriendo en el interior del aula son rutinarios y carecen de la magia del misterio. Niños y niñas ingresan a sus salas de clases y desde que dan un paso en ellas, saben cuál es la rutina que deben seguir, casi como un acto militarizado. No hay espacio para la improvisación, todo está adecuado y esquematizado para ser realizado de esa forma.

Si se parte señalando que niños y niñas aprenden a aprender desde la ignorancia de sus actos. Decimos con esto, que su proceso de aprendizaje está en constante descubrimiento y que desde esto un niño o niña...

“No le teme a su ignorancia, porque se nutre de inquietudes, que convertirá en preguntas simples (“mamá que hay debajo de la tierra”, inquiera la niña de 5 años), pero de una complejidad inconmensurable, que requerirá de muchas precisiones para ser respondida en todas sus magnitudes y relaciones que puede generar. La niña no es consciente que ha entrado en un campo donde las relaciones no están previamente descritas, sino que se construyen a medida que los interrogantes emergen desde las nuevas ignorancias que nacen incesantemente, a no ser que el proceso se detenga por una imposición inhibidora, como aquellas tan comunes en la escuela (“no pregunte tonteras”, por ejemplo), las cuales con mucha seguridad se pueden volver en contra del mismo maestro)”. (Calvo; 2001:1)

Lo que al principio parecía dificultoso, con el tiempo se fue viendo cada vez más claro. Niños y niñas no solo aprenden de sus errores, sino que de los errores que los adultos cometen por ignorancia. Ignorar preguntas simples, hacen que niños y niñas, con el pasar del tiempo, cuestionen todo lo que les rodea, pero no desde la ingenuidad, sino de las imposiciones inhibitoras de los adultos.

En el caso de esta estructura paralela logramos dar cuenta de la magnitud de la realidad para los entrevistados. Los espacios que no son “colegio” asisten a la forma en que ellos pueden ver lo que los rodea. Con hermetismo, misterio, creatividad. Dicho esto, son estas cosas las que le faltan al espacio educativo, algo que no sea rutinario, que niños y niñas vayan a descubrir diariamente y no solo cuando tienen la posibilidad de salir de su realidad escolar.

5.3. Formas y lugares para manifestarse

Cuando niños y niñas buscan lugares en los cuales distenderse, estos están delimitados por las estructuras que los adultos han impuesto sobre los espacios en que niños y niñas se relacionan.

Para comprender esta disyunción es que se esquematiza el siguiente cuadro donde se establecen las diferencias entre el “deber ser”, en un lugar y el “poder ser, en el mismo lugar o en otro.

En este caso, el esquema N°20, muestra el eje estructural “Actitudes en el colegio”, donde se desprenden los inversos manifiestos (A+) y (B-), correspondientes a los conceptos señalados.

Esquema N° 20: Deber ser o poder ser.

(Actitudes en el colegio)	
(A +)	(B -)
Patio	Sala
(No se aprende)	Se aprende
(Se es vivaz)	Se es tranquilo
Se entretiene	Se aburre
(Distraído)	Atento
(En movimiento)	Quieto

Ejemplos:

Entrevista N° 1

- (14)... “Es entretenido, pero ahora solo hay un columpio porque el otro se rompió.”

Entrevista N° 2

- (7)... “en la sala no te puedes divertir, ni jugar y todo eso y en el recreo sí.”
- (8) “Jugar.”

- “P: les voy a contar una historia. A ver quédense quietos, ¡Tú! Tienen que estar quietos para poder entender lo que les estoy enseñando. Cuando la /t/ fue a una fiesta se encontró con cinco amigas con las que quería bailar...”
(Diario de campo; Observación N°3: 13.12.2012)

En la estructura paralela “Actitudes en el colegio” encontramos en su inverso negativo (B-) los conceptos relacionados con las actitudes que niños y niñas desarrollan en el contexto “sala”. Dichas actitudes son: aprender, estar tranquilo, aburrirse, estar atento, estar quieto. Dichas actitudes se contraponen con el inverso positivo (A+) en el que se consideran conceptos desprendidos de “patio”, los cuales son: no se aprende, se es vivaz, se entretiene, distraído, en movimiento.

La distribución de los inversos está determinada por las actitudes que niños y niñas desarrollan en el patio o en la sala de clases. En muchas ocasiones, se asocia que lo perteneciente a “patio” no es enriquecedor para el aprendizaje, que las actitudes de este lado no favorecen al estudiante. No obstante, todo lo que está en el “patio”, hace comprender mediante los relatos extraídos, que las actitudes en el “patio” son más satisfactorias que las que están en la “sala”. Niños y niñas valoran y dan mayor sentido al “patio que a la “sala”. Puesto que este último se expresa como un lugar aburrido, quieto, en definitiva poco interesante.

“La paradoja implica que se debe recurrir al contrario para entender su

opuesto, pero sin pretender resolverlo lógicamente, pues si fuera posible hacerlo no sería una paradoja. Esto es, si quiere comprender la complejidad hay que simplificarla, así como si quiere trabajar con la simplicidad siempre se estará vislumbrando sus complejidades". (Calvo; 2001: 3)

Como señala Calvo, al momento de encontrar un concepto el que está relacionado con una idea o un eje estructural, en ocasiones el concepto se toma como una idea opuesta para ser explicada. Haciendo que lo completo del concepto sea simplificado y se vea más fácil su comprensión.

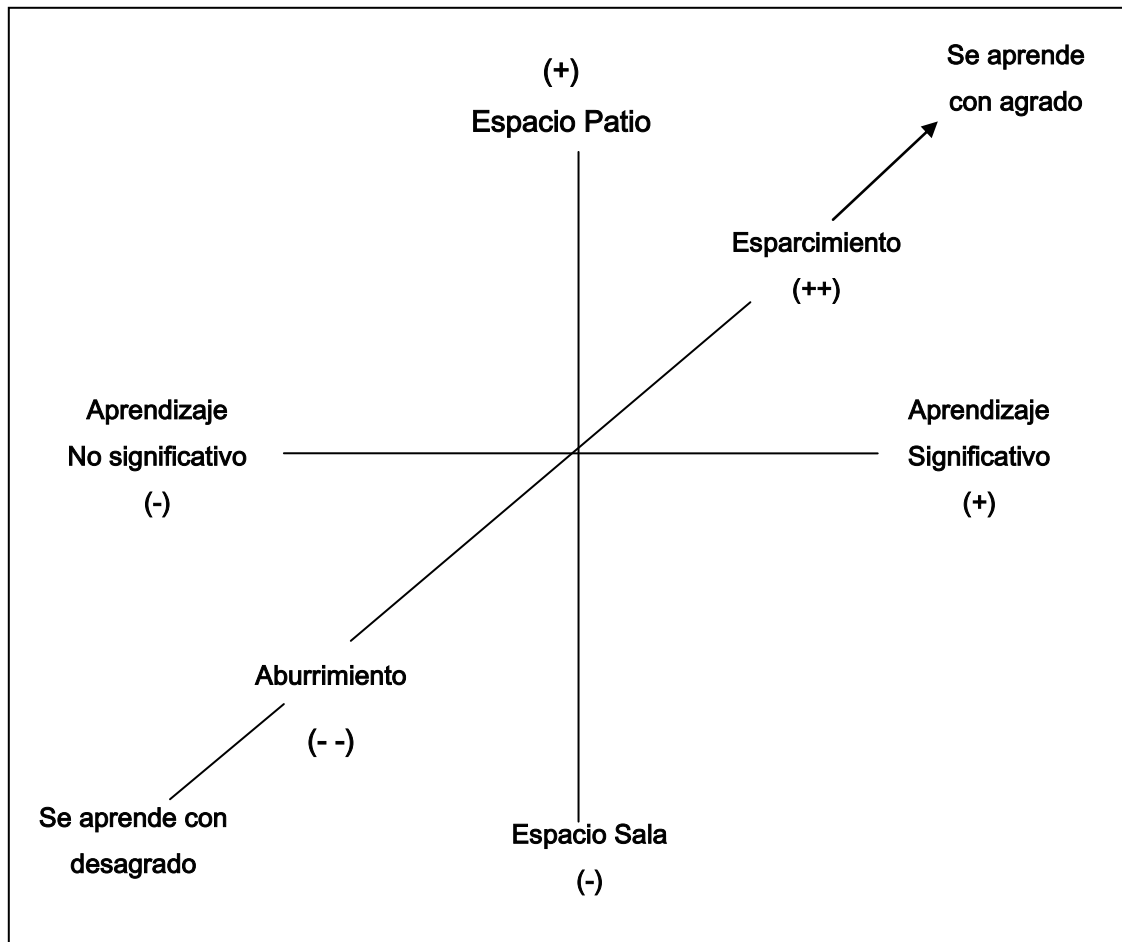
5.4. Del espacio tensionado hacia un aprendizaje significativo

En ocasiones los espacios educativos se relacionan con la calidad de los aprendizajes. El espacio de esparcimiento o extracurricular, no está considerado dentro de estas miradas pedagógicas. Sin embargo, los relatos recopilados hacen comprender que, en más de una oportunidad, los espacios de esparcimiento tienen muchos más aprendizajes que entregar a los y las estudiantes, y que estos son más significativos para niños y niñas que los que se adquieren en una sala de clases.

De acuerdo a lo extraído de los discursos de los entrevistados, se han encontrado ciertos conceptos que, constantemente se van relacionando. Por ello ha nacido una estructura cruzada, como señala Acevedo (2010) que establece una

representación semántica cruzada de dos ejes conocidos, siendo esto un vínculo entre la combinación de conceptos. La estructura cruzada facilita la organización entre dos disyunciones, donde los conceptos no se involucran entre sí.

Esquema N° 21: Dicotomías en los espacios educativos.



Ejemplos:

- P: ¡Hasta cuando tengo que decirte que no hagas eso! Sale de aquí, sale, no te quiero ver. ¡Y voy a llamar a tu mamá, para que vea lo que haces en la sala! (Diario de campo n°1: 2012)

- P: ¡Haber Sebastián! Por qué le pegas a tus compañeros, en esta sala no se pelea, aquí no hay niños peleadores. (Diario de campo n°5: 2012)
- A1: (21) En la sala no podemos correr, la tía no nos deja.
- A2: (22) Es que no podemos jugar, en el patio sí.
- A3: (23) en la sala solo estudiamos, no corremos, ni jugamos. (Entrevista grupal: 2012)

Por medio de esta *estructura cruzada* es que rescatamos y reconocemos nuevas interpretaciones en los discursos de niños y niñas, relacionados con sus espacios educativos, en este caso: “patio” y “sala”. Así pues es que se evidencian los múltiples sentidos otorgados a los espacios en que a diario interactúan niños y niñas, y que se corresponden con los aprendizajes y sus sentidos en contextos determinados en los espacios escolares.

Mediante la *estructura cruzada* se observan dos *disyunciones madres*, producidas por la relación entre *cuatro cuadrantes*, los que a su vez dan origen a *calificativos opuestos* entre sí. Estos calificativos opuestos son conocidos con el nombre de *realidades fecundadas* (Acevedo; 2010). Si bien no todos los cruces se dan explícitamente en los relatos de los entrevistados se pueden ir relacionando de forma estructurada.

Entre la *disyunción madre* “Espacio Patio” y su calificativo “aprendizaje significativo”, encontramos la *realidad fecundada* conocida como “Esparcimiento”, donde niños y niñas se relacionan en el contexto investigado, viendo de forma específica lo que se llama *realidad cruzada*, en este caso comprendida como “Aprendizaje con Agrado”.

En este espacio (Espacio Patio), niños y niñas se desenvuelven con libertad, juegan, ríen, crecen sin presiones por tanto los aprendizajes que van adquiriendo son con agrado y a la vez son significativos. No obstante, dichos aprendizajes carecen de registros, puesto que no son calificados ni medidos por los y las docentes encargados.

Por otra parte, entre la *estructura madre*, llamada “Espacio Sala” y su calificativo “Aprendizaje no Significativo”, se encuentra la *realidad fecundada* llamada “Aburrimiento”, donde los entrevistados dan cuenta por medio de los relatos extraídos de las entrevistas y de lo observado y registrado de los diarios de campo que, lo interpretado es el sentido que para niños y niñas tienen los espacios, tales como, en este caso, la sala de clases. Las interpretaciones realizadas son fundamentales para comprender los sentidos otorgados a este espacio. La sala de clases se ha vuelto un lugar carente de motivación y completamente recargado de limitaciones impuestas por la autoridad o simplemente acatadas de forma intrínseca.

La comparación asociativa se que puede desarrollar mediante la interpretación extraída de esta estructura cruzada es que para niños y niñas interpretan a sus espacios como un lugar de aprendizaje con agrado y con desagrado es parte de las emociones que a diario viven en el espacio escolar. El aprendizaje con agrado se da en el lugar conocido como “patio”, donde ellos se pueden desenvolver con facilidad y sin limitaciones hacia su creatividad. La fantasía, el juego, el desarrollo son parte de lo que ellos y ellas pueden encontrar en los espacios de esparcimiento o extracurriculares.

Por el contrario, lo que ocurre con el “aprendizaje con desagrado” es que las emociones que niños y niñas enfrentan en su sala de clases son contrarias a las que vivencian en el “patio”. La “sala” se vuelve un lugar limitante donde “solo se debe estudiar”, “no se puede correr”, o “jugar”. Existen limitaciones interpuestas entre niño y niñas y el “espacio sala”. Y estas van limitando los aprendizajes significativos para ellos y ellas.

Los espacios “sala” y “patio” se vuelven trascendentales en la calidad de los aprendizajes y su sentido para niños y niñas. Los liga a un lugar, les da pertenencia en el mismo y los ayuda a reconocerse en uno u otro lugar.

6. Conclusiones

Para iniciar el proceso final de las conclusiones se ha optado por tematizar cada una de las ideas con que se concluirá este trabajo.

6.1. La sala como espacio inhibitorio.

La sala de clases, el espacio aula. Un lugar de constante cambio y a la vez permanencia. Ha sufrido cambios, acertados o no. No obstante quienes más cambian dentro de ella son niños y niñas, quienes, como ya se ha manifestado, transcurren gran parte de sus vidas dentro de este espacio.

Por años se ha escrito acerca de la importancia que debe brindarse a la educación, las formas en que se imparte y cómo ella debe ser recibida por niños y niñas. Sin embargo, uno de los temas más importantes en la educación, desde el punto de vista de esta investigación, es el espacio en que ella se ha desarrollado. Sea este espacio una sala de clases, una biblioteca, el casino o bien un patio o cancha. El lugar donde niños y niñas interactúan diariamente se está convirtiendo en un espacio inhibitorio, el que no los deja ser, estar... vivir.

La sala de clases ha pasado de ser un lugar lleno de matices para entregar, a un espacio sombrío, lúgubre, despojado de todo vínculo afectivo con quienes coexisten en él.

Para niños y niñas la sala es un lugar sin sentido, donde la creatividad, no está presente, el juego, el aprendizaje por descubrimiento. Todo está dado, ya todo se ha entregado.

P: ¡Hasta cuando tengo que decirte que no hagas eso! Sale de aquí, sale, no te quiero ver. ¡Y voy a llamar a tu mamá, para que vea lo que haces en la sala! (Diario de campo n°1: 2012)

P: ¡Haber Sebastián! Por qué le pegas a tus compañeros, en esta sala no se pelea, aquí no hay niños peleadores. (Diario de campo n°5: 2012)

A1: (21) En la sala no podemos correr, la tía no nos deja.

A2: (22) Es que no podemos jugar, en el patio sí.

A3: (23) en la sala solo estudiamos, no corremos, ni jugamos. (Entrevista grupal: 2012)

En cada uno de estos relatos se evidencia que la sala de clases ya no es un espacio grato. El docente está saturado al igual que sus paredes. Niños y niñas, han perdido el respeto por ellos mismos. Las doctrinas escolares cada día están más devaluadas. El poder y control de unos pocos, la mayoría (los estudiantes) no lo legitima.

Un espacio que por muchas ocasiones fue cuna de crecimiento, hoy está abandonado. Pareciera ser tierra de nadie. La sala de clases, el aula. Es un lugar, en el cual existen recursos para que pueda ser mejorada su visión, para con los

demás. No obstante depende del compromiso que se tenga con ella. Por ello que no debemos olvidar que la sala de clases es un *“ambiente de aprendizaje que permite comprenderlo como un espacio dinámico y complejo de construcción de conocimiento”*. (Otálora; 2010: 71)

Gracias a esto se puede desprender que, el aula, la sala de clase, es o son lugares complejos, los cuales en ocasiones han generado en niños y niñas inhibiciones intrínsecas, que de forma superficial son incapaces de vislumbrarse, no obstante están allí, permanentes, latentes, esperando salir a flote.

En el momento que la profesora, el auxiliar, el profesor, dicen a los y las estudiantes, ¡no hagas esto!, ¡deja eso para otro momento!, ¡Aquí no! Van coartando la acción de niños y niñas y al realizar estas expresiones inocuas, pero radicales, desgastan los actos creativos que de niños y niñas pueden nacer.

Existen conceptos relacionados con las acciones que niños y niñas pueden realizar dentro y fuera de la sala de clases. Por una parte existen actos propios de ser realizados dentro de la sala. Como por ejemplo, estudiar, leer, realizar actividades matemáticas, todo aquello relacionado con un aprendizaje esperado, curricular, pedagógico.

“Los estudiantes se sientan en los puestos asignados por la profesora. La profesora reparte las pruebas y comienza a explicarles lo que deben hacer. La actividad consiste en que deben recortar su nombre, ordenarlo y pegarlo en la hoja. Luego que la repartió la prueba algunos

los estudiantes comienzan la prueba, otros juegan o pelean entre sí”.
(Diario de campo n°1: 2012)

“Comienza la clase con una guía que deben realizar los estudiantes. En el pizarrón están escritas 12 sumas de centenas las que deben copiar en su cuaderno, desarrollar y luego pasar a la pizarra para hacerlas ante el curso”. (Diario de campo n°6: 2012)

“P: Sebastián, por favor, compórtate y no estés molestando a tus compañeros”. (Diario de campo n° 7: 2012)

“A3: (23) en la sala solo estudiamos, no corremos, ni jugamos”.
(Entrevista grupal: 2012)

En estos ejemplos de relatos se puede encontrar características y relaciones apuntadas hacia lo que en una sala de clases debe existir. En una sala se realizan pruebas, ellas deben ser realizadas en orden y silencio. En una sala se realizan guías, las que deben realizarse antes de que termine la hora de clases. En una sala niños y niñas no deben pelear, debe existir el orden y la disciplina. En la sala no se corre, ni se juega. Al dejar estas actividades fuera de la sala, se limita la acción de niños y niñas. Especificando ciertas formas y conductas de exclusividad al interior de una sala.

Por otro lado encontramos las actividades que se desarrollan fuera de la sala. En ellas podemos encontrar, correr, jugar, bailar, saltar, comer, entre otras.

En el patio todos, niños y niñas juegan juntos... Los niños de primero A, B y C juegan juntos hay dos grupos, los que juegan a la pelota y los que juegan al pillarse. En otro sector del patio están los niños y niñas

de tercero y segundo básico.

Algunas niñas juegan al interior de la sala de clases y comparten su colación. Otros luego de tomar el desayuno en el comedor vuelven a su sala, se quitan las cotonas o el delantal y salen rápidamente a jugar. (Diario de campo n° 7:2012)

A1: (8) Si, si. A veces. Porque hay días que no se puede ocupar, cuando llueve, no podemos salir al patio y nos tenemos que quedar en la sala y no podemos jugar mucho, porque la tía no nos deja. (Entrevista grupal: 2012)

En este caso los ejemplos de relatos señalan que fuera de la sala, esta la diversión. El esparcimiento, lo lúdico, todos aquellos actos que en la sala están inhibidos y limitados porque no corresponder a ese espacio.

Pues bien si la sala es eso. ¿Qué es lo que hay fuera de ella que es tan maravilloso para niños y niñas? ¿Estarán fuera los espacios de aprendizaje significativo? ¿Serán lugares comunes que aún la pedagogía no ha valorado del todo?

6.2. El patio como lugar de diversión.

Por otro lado hemos encontrado fuera de la sala un lugar de esparcimiento, en el que la creatividad y la fantasía aun siguen vidas.

El patio es un espacio en el cual niños y niñas han convergido por mucho tiempo. Sin embargo es el lugar del colegio, donde menos tiempo pasan al día, el promedio pueden estar entre treinta o cuarenta minutos por día. No obstante, parece ser uno de los espacios más significativo para ellos.

Es un espacio abierto, en el que pueden mirar al cielo y ver la luz del día sin dificultad, parece ser un espacio infinito, donde prima el juego la diversión y la fantasía.

S: (2) no, hacemos otras cosas. A veces corremos, compartimos la colación, los niños juegan futbol. Otros corren y corren por el patio. Primero jugamos, después nos lavamos las manos, después hacemos una fila y después nos vamos a la sala a sentarnos en nuestros puestos. (Entrevista n°1: 2012)

La diversión es latente, corren, corren, corren. Niños y niñas actúan con libertad.

Es un momento en donde pueden soñar, ser otros, o ser ellos mismos.

Mientras niños y niñas están en el patio juegan, correr y se comen la colación. Algunos niños juegan futbol, otros corren y algunos juegan con una cuerda para saltar. (Diario de campo n°1: 2012)

En el patio está la acción el esparcimiento, la libertad de ser y actuar. No necesitan más que la imaginación para compartir y desenvolverse en este espacio educativo, pero limitado al esparcimiento.

S: (24) sí. Porque es súper divertido, mega y absolutamente divertido.
(Entrevista n°1: 2012)

S: (101) Es que los talleres son divertidos, uno puede como jugar con la mesa y por eso son más divertidos los talleres. (Entrevista n°2: 2012)

A3: (10) Si, es divertido, cuando jugamos con el tío en educación física en la cancha. (Entrevista grupal: 2012)

A2: (22) Es que no podemos jugar, en el patio sí. (Entrevista grupal: 2012)

En el patio está la actividad, el deporte, lo lúdico y por supuesto la entretención. Si bien es un espacio diseñado para eso, no debemos olvidar que toda actividad que realiza el ser humano es aprendida, significada en distinta medida, pero al fin y al cabo se aprende. En este espacio, niños y niñas no solo se divierten, también aprender, comparten, juegan corren, son libres, interactuar y se relacionan, se conocer y van desarrollando habilidades que luego en la vida, de adultos, les serán útiles para seguir creciendo y formándose como personas.

Todo lo que con diversión, niños y niñas aprendan, posteriormente lo podrán utilizar, en su cotidiano vivir, en clases o fuera del colegio.

Cuando hacemos mención a lo que está dentro del patio, físicamente, puede no haber mucho, tal vez un palo y un par de neumáticos viejos, en otros casos juegos modernos. No obstante niños y niñas, convierten diversos artefactos en espadas, barcos, naves espaciales. Juegos infinitos, llenos de emoción. Lo concreto se vuelve abstracto cuando un niño o niña lo utiliza en su beneficio.

S: (20) con muchos colores, hartos dibujos, con un arcoíris de todos los colores que me gustan. Me gustaría mucho ser una princesa, con un caballo que se llame y esté pintado con su nombre “Luna Morada”. Nada más. (Entrevista n° 1: 2012)

En este caso, el relato proviene de un cuestionamiento en el que se consultó cómo sería el patio de sus sueños y el relato está creado desde un imaginario, “con muchos colores” y desde la fantasía “con un caballo que se llame y esté pintado con su nombre “Luna Morada””.

Por ello, se puede desprender que imaginación y fantasía son componentes vivos del espacio educativo- patio. En el cual sin tener mayores materiales se puede construir todo lo que con la imaginación alcance.

El patio está vivo, es rico y nutre. Mientras más tiempo, niños y niñas estén relacionándose en él, más retroalimentados estarán. Crecerán sanos y fuertes en el intelecto. Jerome Bruner afirmaba que mediante el juego es donde más los niños pueden ir aprendiendo. Apelan a enlaces sensorio motrices específicos, son

los cuales no solo se desarrolla la imaginación y la creatividad, sino también habilidades cognitivas y de destreza.

En conclusión, los aportes que el patio como espacio puede propiciar al desarrollo y crecimiento de niños y niñas es más que importante, fundamental y preciso.

6.3. Lo transdisciplinar como lugar de aprendizaje fantástico.

Cuando se piensa en los espacios que están fuera del colegio, muchas veces, pensamos que pueden tener mucho más que aportar a otras áreas del desarrollo que a lo netamente académico o pedagógico. En ocasiones, espacio tales como, museos, gimnasios, cines, centros culturales, parques, plazas y otros, son utilizados con fines formativos. Sin embargo, dichos espacios toman significancia para el desarrollo de niños y niñas cuando a estos se les agrega fantasía y diversión.

En el caso de las salidas pedagógicas, las planificaciones que están relacionadas con ellas son trazadas bajo los lineamientos curriculares. No obstante, se desarrollan en la práctica de forma transversal. Es en este punto, que los aprendizajes deben ser trabajados con mayor relevancia, aprovechar al máximo una salida pedagógica, hacer del espacio de esparcimiento o extracurricular una cuna de conocimientos nuevos y potenciadores.

S: (38) el teatro. Fue muy divertido, fue fantástico.

S: (39) lo primero que hacemos es sentarnos, y después ver el show.
Este teatro fue del gato con botas. Fue súper divertido, súper gracioso.
(Entrevista n°1: 2012)

En este relato, dicho evento estuvo cargado de nuevos aprendizajes, el lugar, era nuevo, el transporte, la compañía, las enseñanzas. Cada uno de los nuevos

escenarios vistos revistió un nuevo aprendizaje, el cual, significativo o no, provocó en ella, que semanas después o tal vez meses, aún lograra recordar cómo fue la salida y lo que provocó en ella.

El espacio fuera del colegio hace que niños y niñas comprendan que lo académico y pedagógico, no solo está dentro del colegio, sino que también fuera del y que con mayor o menos tiempo, se puede lograr aprendizajes de calidad y significativos para el estudiante.

S: (91) Si me encanto. Fuimos con el primero A, primero B, primero C con todos los cursos. (Entrevista n°2: 2012)

Las actividades fuera del colegio, para niños y niñas, comprenden mucho más que lo que los adultos pueden significar. Un momento fuera es un espacio de libertad que niños y niñas valoran y atesoran en sus recuerdos con alegría e ilusión, pensando que ese momento será eterno y que tal vez se podrá repetir en otra oportunidad.

A2: (37) A mí me gusta el teatro, yo quiero ser actriz y me gustaría que tuviéramos clases de teatro, pero solo pueden ir los más grandes a teatro. (Entrevista grupal: 2012)

Por otra parte existe la proyección de ese momento si lo que niños y niñas hicieron, de lo que ellos fueron partícipes, los removió, los asombro. Proyectan aquella experiencia y la convierten en una futura realización personal.

A4: (43) Y vimos una obra de teatro, pero la película estuvo mejor, fue en 3D. (Entrevista grupal: 2012)

En cada niño o niña la actividad que hayan desarrollado, provoca una sensación diferente, un recuerdo único y que en otro no será de la misma manera. El aprendizaje que se obtenga de este acontecimiento será importante en la memoria de su protagonista. Alcanzará fronteras de la imaginación y la fantasía incalculables.

6.4. La imaginación dentro y fuera del aula.

Por medio de los discursos obtenidos en los relatos realizados para el desarrollo de esta investigación se han encontrado diversos rasgos que dan cuenta de cómo la imaginación se ha postergado a ser desarrollada fuera del aula. Si los niños o niñas quieren jugar, esta actividad está limitada a ser desarrollada fuera de la sala, si quieren bailar, esta actividad debe ser desarrollada, fuera de la sala, y así.

En ocasiones pareciera que imaginación y aula no están ligadas y no van por el mismo camino. En cambio en otros momentos, pareciera que todo ocurre al interior del aula. ¿Cómo lograr que estas dos fueras se entrecruces? ¿Se puede complementar aula e imaginación? ¿Se debe potenciar la imaginación sólo fuera del aula?

El cuestionamiento ya está hecho, la tarea ahora es lograr unir estas posiciones, sin embargo se debe mostrar las características que dan evidencia de este alejamiento en la etapa investigativa.

S: (7) En que en la sala no te puedes divertir, ni jugar y todo eso y en el recreo sí. (Entrevista n°2: 2012)

Según el relato rescatado, la diversión (imaginación) está fuera del aula. Niños y niñas, buscan el momento para divertirse, cuando están fuera del aula, no en su interior, puesto que si lo buscan en el aula, no lograrán su objetivo.

El aula está propuesto como un espacio pulcro, sagrado, inmaculado, en el cual sus tesoros más preciados son la enseñanza y el aprendizaje.

El discurso del imaginario está alejado del aula ya que por los contenidos que en él deben tratarse, no existe, por el momento espacio para otras actividades.

S: (41) Tobogán de agua, una cama saltarina, como juegos inflables, una piscina enterrada. (Entrevista n°2: 2012)

Discursos como estos, han de ser imposibles para concretar en un aula, sin embargo, soñar con ellos, ilustrarlos, esquematizarlos, no.

A3: (23) en la sala solo estudiamos, no corremos, ni jugamos.
(Entrevista grupal: 2012)

Pues bien este discurso tiene relación con lo que se mencionaba anteriormente, en el aula sólo se estudia. La actividad predominante dentro de este espacio educativo es el estudio y con ello el aprendizaje estandarizado.

En este momento, la tarea queda en manos del docente a cargo. Como bien señala Carlos Calvo: “un educador debe convertir lo simple en complejo y lo complejo en simple. Nada más y nada menos”.

Si esta sugerencia es compartida, el o la docente, debe comprender que las cosas más inverosímiles que hayan a su alrededor, contribuirán con que los aprendizajes al interior del aula sean significativos y si a esto ponemos se agrega un poco de imaginación, la labor está cumplida.

En conclusión la imaginación, es un hecho, está fuera del aula, sin embargo, abriendo una ventana, se deja la posibilidad de incorporarla a los trabajos realizados en el interior.

6.5. El espacio de esparcimiento o extracurricular: un lugar de imaginación y fantasía.

Ya ha quedado de manifiesto que imaginación y fantasía son componentes esenciales de lo que ocurre fuera del aula.

En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje. (Ibáñez y otros; 2004: 294)

Sin embargo, los espacios de esparcimiento o extracurriculares aportan con ingenio y creatividad a los procesos de desarrollo que niños y niñas viven a diario. Los escenarios complejos a los que se ven enfrentados, son compensados con las experiencias que estos espacios distintos al aula les pueden entregar.

El espacio de esparcimiento o extracurricular contribuye con apertura del campo pedagógico y las actividades que en ellos se pueden realizar. Es el o la docente quienes se ven beneficiados si potencian aprendizajes fuera de ellos, como así también, niños y niñas.

La participación que los actores educativos tengan en estos nuevos escenarios de trabajo y crecimiento, genera que existan cambios en la forma de ver y comprender los sentidos que para niños y niñas tienen estos espacios en sus vidas. No son espacios sin sentido, están cargados de misterios, creatividad, ilusión, fantasía, imaginación y hambre de conocimiento.

La entrega de imaginación que los espacios de esparcimiento entregan es importante y fundamental para que se siga potenciando el trabajo pedagógico y académico. Como señala Francis Torralba: “Educar es comunicar, aunque no solo comunicar, ni comunicar de cualquier modo, pero, sin lugar a dudas, es comunicar. (Torralba; 1997: 5)

Y estos espacios están comunicando, que en ellos existe una intención, un sentido el que no se debe perder ante el uso o participación en otros espacios educativos. El sentido de los espacios de esparcimiento es más que solo imaginación y fantasía. Es pedagogía, aprendizaje, logro y creatividad. En ellos niños y niñas hacen lo que en otros lugares no les está permitido, soñar y estar constantemente creando.

La imaginación y la fantasía fluyen de forma espontanea entre niños y niñas, independiente de sus edades, etnias o credos. En la infancia los seres humanos somos iguales y nos vamos adecuando a nuestras pautas culturales. Sin embargo en el caso de niños y niñas, el juego la imaginación y la fantasía se despliegan casi hasta la adolescencia, de forma natural y sin limitaciones.

Para concluir es importante destacar que niños y niñas dan sentido a los espacios en los que están, pero en el caso de los lugares de esparcimiento o extracurriculares, son ellos los que generan en niños y niñas hambre de descubrir lo que en ellos está inmerso.

7. Proyecciones

Para concluir con esta investigación se propone continuar con el trabajo investigativo, en el cual niños y niñas sean el foco principal de la investigación y con ello los espacios que estos últimos utilizan.

Esta investigación se enmarco en comprender los sentidos que los espacios de esparcimiento o extracurriculares tienen para niños y niñas. Y así también, comprender como niños y niñas interactúan en ellos.

Dichos propósitos pueden ser abordados por docentes de la especialidad, como así también por profesores que se interesen en cómo los espacios educativos crean sentidos en niños y niñas. Involucrando desde un inicio a los profesionales en formación, alumnos y alumnas en práctica y sus profesores guías.

La investigación fue desarrollada para mostrar un campo en el cual, mucho o poco se trabajado, y en el que falta intervención de todos los actores que en ella están involucrados.

La forma de desarrollar esta investigación está propuesta para que sin complejidad pueda ser un aporte en el ámbito pedagógico y académico. Asimismo convirtiéndose en una contribución hacia los establecimientos de educación básica particulares, subvencionados o municipales, y con ello dando paso a mejoras en

los sistemas de políticas públicas que enmarcan el desarrollo de espacios de esparcimiento para niños y niñas.

Esta investigación aporta grandes rasgos y características de cómo niños y niñas ven los espacios en los que a diario están circulando. Como así también, evidenciar las falencias de los mismos, para con posterioridad puedan ser mejorados por quienes tienen a cargo dicha labor.

El sentido que niños y niñas brindan, específicamente, a los espacios de esparcimiento o extracurriculares ayuda a comprender cómo ellos visualizan su entorno y cómo desde la pedagogía se puede contribuir con que ellos sean mejorados y así poder mejorar las características que los espacios desarrollan en el diario vivir de niños y niñas.

8. Bibliografía

- Acevedo Carrion, Karín y otros; Integración de las diferencias culturales en la clase de Historia y Ciencias Sociales. Sentidos otorgados por un grupo de estudiantes de II año medio de un colegio subvencionado de una comuna del sector poniente de Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2010.
- Augustowky, Gabriela; Las Paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Berger y Luckmann; La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- Bruner, Jerome; Desarrollo Cognitivo y Educación, Morata, 2004.
- Cabanellas, Isabel y otros; Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía, GRAO, España, 2005.
- Calvo, Carlos; Los niños y la propensión al aprendizaje, Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre, 2001.

- Coll, Cesar; Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, España, 1997.
- Durkheim, Emile; Educación como socialización, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1976.
- Feuerstein, Ruven; Evaluación Dinámica, Paidós, 2002.
- Freire, Paulo; Pedagogía del oprimido, Siglo xxi, 2005.
- Freire, Paulo; Pedagogía de la autonomía, Siglo xxi, 2006.
- Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 1992.
- Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel; La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, 1989.
- Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel; Comprender y Transformar la Enseñanza, Ediciones Morata, España, 1996.
- Gunturiz, Angélica; "Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina, 2010.
- Ibáñez Nolfi y otros; LAS EMOCIONES EN EL AULA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, Pensamiento Educativo, Vol. 35, 2004

- Ibáñez, Nolfi; Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica, FODINE, 2008.
- Maturana, Humberto; El sentido de lo humano. Comunicaciones Noreste Ltda. 1991.
- Maturana, Humberto; Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen, 1997.
- MINEDUC- UNESCO; Guía de Diseño de espacios educativos, 1999.
- MINEDUC- UNESCO; Nuevos espacios educativos, 2007.
- Otálora Sevilla, Yenny, Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia, Universidad del Valle, Colombia, 2010.
- Pérez Gómez, Ángel; La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Ediciones Morata, España, 2004.
- Piaget, Jean; La representación del mundo en el niño, 1926.
- Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, Tomo I, Espasa Calpe S.A., Argentina, 2002.
- Ricoeur, Paul; Teoría de la Interpretación. Discursos y excedentes de sentido, Siglo XXI, 1995.

- Ricoeur, Paul; "Del texto a la acción". Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina, 2006.
- Ríos, Teresa; La Hermenéutica en la Investigación Educativa. Revista Enfoque Educativos. 2005.
- Rojas Enei, Carolina; El espacio aula como constructor de emociones y sentidos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011.
- Schutz, Alfred; Estudios sobre teoría social, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1964.
- Schutz, Alfred; El problema de la realidad social. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1993.
- Torralba, Francis; Pedagogía del sentido, PPC, 1997.
- Tuan, Yi-Fu; Espacio y Lugar. University of Minnesota, Press Minneapolis, London, 1977.
- Tuan, Yi-Fu; Topofilia: un estudio de sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales, Melusina, 2007.
- Vygotsky, Lev; Pensamiento y lenguaje. Paidós, 1995.

9. Anexos

9.1. Entrevistas

9.1.1. Entrevista n° 1 Sofía

E: ¿Qué actividades realizan en el recreo?

S: (1) jugar.

E: ¿Solo juegas?

S: (2) no, hacemos otras cosas. A veces corremos, compartimos la colación, los niños juegan fútbol. Otros corren y corren por el patio. Primero jugamos, después nos lavamos las manos, después hacemos una fila y después nos vamos a la sala a sentarnos en nuestros puestos.

E: ¿A qué juegan?

S: (3) A las princesas.

E: ¿Solo a eso?

S: (4) Si.

E: ¿Cuántas veces al día ocupan el patio?

S: (5) eeee, no sé

E: ¿no sabes cuántas veces tocan la campana o el timbre para salir al baño o a comer la colación?

S: (6) Sé que hoy lo usamos una vez. Hoy jugamos en el patio grande. Y corrimos en la cancha nueva cuando estuvimos con la tía Marcela.

E: ¿Les gusta salir a recreo?

S: (7) Sí.

E: ¿Les gustan los juegos que hay?

S: (8) Sí.

E: ¿Cuáles son?

S: (9) Los juegos que hay son, una casita de muñecas, otra casita de muñecas, un resbalín, y columpios. Ahora hay un solo columpio porque el otro se rompió y no lo han arreglado.

E: ¿Con quiénes juegan en el recreo?

S: (10) Con el Amaro, el es nuestro príncipe, y el Mariano. Yo, la Antonia, la Matilde Barrera y la Matilde Godoy. También con la Valentina Gatica.

E: ¿Qué personas están contigo en el recreo?

S: (11) las Tías, los niños. La Tía Daniela y la Tía Rosita. Algunas veces, primero salimos nosotros, luego los otros cursos. Si terminamos la colación primero salimos antes que los otros cursos. Luego los del "A" y el "C"

E: ¿A quién te gustaría invitar a jugar?

S: (12) al Amaro, a la Matilde, el Mariano, a la Vale.

E: ¿Quién no debería estar cuando ustedes están jugando?

S: (13) el Bruno, el Amaro Díaz, y el Ángelo.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer en el recreo?

S: (14) Columpiarnos. Es entretenido, pero ahora solo hay un columpio porque el otro se rompió.

E: ¿Cómo les gustaría que fuera el recreo?

S: (15) eee bonito, con muchas flores de artos colores, juegos ordenaditos unos al lado de otro, el invernadero, y muchos árboles atrás. Con hartas flores. Que todo esté arreglado. Porque está muy desordenado.

E: ¿Qué juegos les justaría que hubiera?

S: (16) no sé.

E: ¿Qué cosas les gustaría agregar al patio?

S: (17) columpios nuevos, una casita de muñecas nueva, y un resbalín nuevo. Los quisiéramos pintados como un arcoíris. Para que todo esté muy bonito

E: Si pudieran inventar algo para hacer el recreo más entretenido ¿Qué harían?

S: (18) no sé. Eso se ve complicado.

E: ¿Por qué?

S: (19) Porque no sé, no sé qué haría, pero absolutamente nada.

E: ¿Cómo sería el patio de sus sueños?

S: (20) con muchos colores, hartos dibujos, con un arcoíris de todos los colores que me gustan. Me gustaría mucho ser una princesa, con un caballo que se llame y esté pintado con su nombre "Luna Morada". Nada más.

E: Paseos

¿Qué actividades realizan en los paseos?

S: (21) eee. Cuando andamos en los buses, lo que nos gustan mucho es comernos la colación, y cuando nos vamos del paseo... eee nos comemos lo que nos queda de la colación, de nuevo. Y no tengo más que decir.

E: ¿A dónde van habitualmente?

S: (22) al Kitzania, al buin zoo, fantasilandia, no sé que más.

E: ¿Cuántas veces en el año salen de paseo?

S: (23) como unas cinco o siete veces.

E: ¿Les gusta salir de paseo?

S: (24) sí. Porque es súper divertido, mega y absolutamente divertido.

E: ¿Les gustan los paseos que organiza el colegio?

S: (25) si, si, si.

E: ¿Con quiénes van a los paseos?

S: (26) Con todos mis amigos y también con otros cursos, las tías y algunos papás que van con las tías.

E: ¿Qué personas están con ustedes en el paseo?

S: (27) todos mis amigos, las tías, los niños.

E: ¿A quién te gustaría invitar a los paseos?

S: (28) eee al Mariano, al Amaro, a la Isi y a otros amigos que no recuerdo sus nombres.

E: ¿Quién no debería estar cuando ustedes están de paseo?

S: (29) eee, no sé. Los padres hombres.

E: ¿Por qué?

S: (30) Porque, como que los padres me caen mal, no mi papá los otros padres, el de mi mejor amiga no, pero...

E: ¿Quién dirige el paseo?

S: (31) los conductores, los caballeros, igual que los que conducen la micro pero otros.

E: A lo que me refiero es quién manda el en paseo.

S: (32) Los niños. Y las tías también.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando salen de paseo?

S: (33) mmm, no sé.

E: ¿Cómo les gustaría que fueran los paseos?

S: (34) divertidos, eee, no sé qué más.

E: ¿Qué lugares les gustaría conocer en un próximo paseo?

S: (35) no sé. Al happyland.

E: ¿Qué mejorarían de los paseos?

S: (36) los lugares donde jugar.

E: Si les preguntaran dónde les gustaría ir ¿qué lugar sería este?

S: (37) fantasilandia.

E: Visitas a...

Museos, teatro, cine, centros culturales, etc.

¿Qué lugares han visitado?

S: (38) el teatro. Fue muy divertido, fue fantástico.

E: ¿Qué actividades realizan cuando salen de visita?

S: (39) lo primero que hacemos es sentarnos, y después ver el show. Este teatro fue del gato con botas. Fue súper divertido, súper gracioso.

E: ¿A dónde van habitualmente?

S: (40) no sé. Solo hemos ido al teatro.

E: ¿Cuántas veces en el año salen de visita?

S: (41) cinco o seis veces. Pero ahora hemos ido solo una.

E: ¿Les gusta salir a visitar...?

S: (42) centro cultural. Para poder leer cuentos, cosas para leer. Aprender de las princesas, aprender de las brujas, aprender mucho de hartas cosas. Nada más.

E: ¿Les gustan las visitas que organiza el colegio?

S: (43) Si. Si. Si.

E: ¿Con quiénes van de visita?

S: (44) con las mamás de los niños. Eee con las tías. Siempre van los mismos.

E: ¿Qué personas están con ustedes cuando visitan...?

S: (45) las tías, las mamás de los niños.

E: ¿A quién les gustaría invitar a las visitas...?

S: (46) no sé.

E: ¿Quién no debería estar cuando ustedes salen de visita a...?

S: (47) los niños de otros lugares, de otros colegios.

E: ¿Quién dirige la visita a...?

S: (48) las tías. En entrar en todo. Donde vamos, donde caminamos, donde nos sentamos.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando van de visita a...?

S: (49) no sé. Pintar...

E: ¿Cómo les gustaría que fueran las salidas?

S: (50) divertidas.

E: ¿Qué lugares les gustaría conocer en una próxima salida?

S: (51) lugares de niños y niñas, más bonitas y no tan rudas.

E: ¿Qué mejorarían de las salidas?

S: (52) el autobús.

E: ¿Qué lugares les gustaría conocer?

S: (53) los museos.

E: Si pudieran inventar un lugar para visitar este sería...

S: (54) las cosas de halloween.

E: Talleres

¿Asisten a algún taller?

S: (55) si, eee hago gimnasia rítmica y arte.

E: ¿En qué lugares realizan los talleres?

S: (56) en las salas, o en el patio. Algunos talleres se hacen en las salas y otros en la cancha grande o en el patio de atrás.

E: ¿Qué talleres han realizado o están realizando?

S: (57) atletismo, futbol, gimnasia rítmica, arte, y no sé cual más.

E: ¿Cuántas veces a la semana asisten a taller?

S: (58) a rítmica dos y al taller de arte solo los miércoles.

E: ¿En cuántos talleres participan?

S: (59) en dos.

E: ¿Les gusta asistir a los talleres?

S: (60) Si.

E: ¿Por qué?

S: (61) Porque me encanta.

E: ¿Les gustan los talleres de este año?

S: (62) Si.

E: ¿Con quiénes están en los talleres?

S: (63) con mis amigos y amigas.

E: ¿Qué personas están con ustedes en los talleres?

S: (64) eee, los profesores.

E: ¿A quién les gustaría invitar a los talleres?

S: (65) no sé.

E: ¿Quién no debería estar cuando ustedes están en taller?

S: (66) los niños que no hacen nada.

E: ¿Qué talleres les gustaría realizar?

S: (67) atletismo y futbol.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer en los talleres?

S: (68) pintar.

E: ¿Qué taller les gusta más?

S: (69) atletismo.

E: ¿Cómo les gustaría que fueran los talleres?

S: (70) divertidos.

E: ¿Qué mejorarían de los talleres?

S: (71) donde hacemos el taller, las salas.

E: ¿Cuál sería el taller de sus sueños?

S: (72) atletismo.

E: ¿Qué les gustaría aprender?

S: (73) correr, para ser flaquita.

E: ¿Qué taller sacarían?

S: (74) gimnasia rítmica.

E: ¿Qué taller agregarían?

S: (75) natación.

E: ¿Dónde harían su taller favorito?

S: (76) en una piscina grande, grandotota.

9.1.2. Entrevista n°2 Sebastián

E: ¿Qué actividades realizas en el recreo?

S: (1) Juego con mis amigos del primero A, me cambiaron y estaba en primero A y después me cambiaron al primero C, y yo no quería.

E: ¿Y juegas con tus amigos en el recreo?

S: (2) Si

E: ¿Del primero A?

E: ¿Y a que juegas?

S: (3) Como aaa la pinta, como a tirar una pelotita, a jugar a la pelota y todos esos juegos

E: ¿Y cuántas veces al día utilizas el patio?

S: (4) ¿De recreo?

E: Si

S: (5) Tres veces, porque ahora salimos más temprano y por eso ahora son tres veces al día, antes eran cuatro veces

E: ¿Te gusta salir a recreo?

S: (6) Si.

E: ¿Qué diferencias encuentras que hay entre una sala y el patio?

S: (7) En que en la sala no te puedes divertir, ni jugar y todo eso y en el recreo sí.

E: ¿Qué cosas puedes hacer en el patio que en la sala no se pueden hacer?

S: (8) Jugar

E: Conversar

S: (9) Si

E: Correr eeeeeee como jugar con cartas. Te gustan las cartas

S: (10) Si.

E: ¿Y de qué cartas tienes tu?

S: (11) No sé cómo se llaman. Y ahí yo juego con ellas, yo también juego con cartones ahí.

E: Aaaa se dan vuelta

S: (12) Si

E: Aaaa y el que los da vuelta se los gana

S: (13) Si

E: ¿Y te gusta ganar cartones?

S: (14) Si porque tengo poquitos, mi mamá no me compra tantas veces.

E: ¿Te gustan los juegos?

S: (15) Si como en la biblioteca, necesitas tu libreta para sacar juegos como el "jaque mate" que se juega así.

E: ¿En el suelo?

S: (16) No así en la mesa, como un juego de mesa.

E: ¿Con quién juegas en el recreo?

S: (17) Con unas niñas del primero A que se llama Isi.

E: ¿Te gusta jugar con la Isi? ¿Ella es tu mejor amiga?

S: (18) Si ella es mi mejor amiga y también con la Cata Moreno hay dos

E: ¿Qué personas están contigo cuando estás en el recreo?

S: (19) La Isi, la Cata Moreno y con dos amigos míos que no les conozco su nombre

E: ¿Del curso nuevo?

S: (20) No del curso primero A

E: ¿A quién te gustaría invitar a jugar?

S: (21) A la Isi

E: Pero aparte de las amigas con las que juegas siempre

S: (22) ¿Cómo a otros amigos? ¿Y en el nuevo curso? Yo no me sé todos los nombres.

E: ¿Pero alguien que te gustaría?

S: (23) El Abel

E: ¿El te cae bien?

S: (24) Si me cae bien

E: ¿A quién te gustaría sacar de patio cuando están jugando?

S: (25) A los otros niños para que tengamos el patio solo nosotros.

E: ¿Para ti y para tus amigos?

S: (26) Si

E: ¿Y qué cosas te gustaría hacer en el recreo?

S: (27) Jugar, divertirme, correr mucho.

E: ¿Te gusta correr?

S: (28) Si es que yo me preparaba para una carrera que se llamaba carrera... Y estaba lleno, entonces ya no.

E: aaaa ¿no pudiste participar?

S: (29) No

E: ¿Qué cosas te gusta hacer en el recreo?

S: (30) Ya le dije, jugar, correr.

E: ¿Nada más?

S: (31) eeee y también jugar a la pelota.

E: aaa

S: (32) Yo siempre juego a la pelota para mantenerme ejercitado siempre.

E: ¿Cómo te gustaría que fuera el recreo?

S: (33) Que los tíos nos dejaran ocupar pelotas.

E: ¿Te gustaría que hubiese juegos como los de las plazas? ¿Cómo resbalín, columpios?

S: (34) Si

E: ¿Cómo cuales?

S: (35) Como resbalín, columpio así todos los juegos de la plaza

E: ¿Qué cosa te gustaría agregar al patio?

S: (36) Un tobogán

E: ¿Algo más?

S: (37) Un columpio

E: ¿Si pudieras inventar algo para hacer el recreo más entretenido? ¿Qué harías?

S: (38) Un tobogán de agua

E: Aaa que entretenido ¿Eso no más?

S: (39) Si eso no más

E: ¿Cómo sería el patio de tus sueños?

S: (40) Con todas las cosas bacanes

E: ¿Y cómo serian esas cosas bacanes?

S: (41) Tobogán de agua, una cama saltarina, como juegos inflables, una piscina enterrada.

E: Aaa claro una piscina enterrada donde puedas nadar ¿tú sabes nadar?

S: (42) Si, es que yo tengo una piscina pequeña con poca agua porque mi perro me la saca cuando se sube y se rompe la piscina y ahí sale agua

E: ¿Tú tenías una piscina y tú perro la rompió?

S: (43) No todavía la tengo

E: ¿No se rompió?

S: (44) No, no se rompió eso es lo bueno

E: ¿Aquí en el colegio han ido de paseo?

S: (45) Si

E: ¿A dónde han ido de paseo?

S: (46) Al cine

E: ¿Y cuándo fueron?

S: (47) Aaa Es que no me acuerdo que día fue.

E: ¿Pero te acuerdas que fuiste?

S: (48) Si

E: ¿Con las tías y los compañeros? ¿Y lo pasaste bien?

S: (49) Si

E: ¿Y qué te gusto de la película? ¿Cuál fue la parte que más te gusto?

S: (50) Que fue en 3D

E: Aaaaa ¿y te pusiste los lentes?

S: (51) Siiiiii

E: ¿Y se veía bien?

S: (52) Si es que daba miedo una parte.

E: ¿Qué parte te dio miedo?

S: (53) En 3D una parte en 3D.

E: ¿Pero qué parte? ¿Qué le pasaba al león cuando te dio miedo?

S: (54) eeeee no, es que hay una parte que se llama como cementerio de elefantes, en 3D, y ahí me dio miedo, y ahí me saque los lentes.

E: ¿Qué hacen cuando van de paseo?

S: (55) No sé

E: No sabe ¿han ido al cine? ¿Cierto?

S: (56) Si y estos días vamos a ir a un paseo de fin de año que es de la piscina.

E: Aaa que entretenido ¿Cuántas veces en el año fueron de paseo? ¿Solo una?

¿Al cine o salieron más veces?

S: (57) Al cine y al paseo de fin de año que todavía no lo hacemos.

E: Aaaa solo salieron solo una vez en el año.

S: (58) Si

E: ¿Te gusta el paseo que organizo el colegio? ¿Fue entretenido?

S: (59) Si

E: ¿Fue entretenido?

S: (60) Si, ¿me puedo comprar algo para mi colación?

E: Terminemos y salimos a comprar

S: (61) yo tenía un billete de mil

E: ¿A quién te gustaría invitar al paseo?

S: (62) a mi hermana, a mi hermano

E: ¿Cuántos hermanos tienes?

S: (63) Dos y conmigo somos tres

E: ¿Cuantos años tienen tus hermanos?

S: (64) Uno tiene 16 años y mi hermana 9 años

E: ¿Y están en este colegio?

E: Si

E: ¿Y en qué curso va tu hermano?

S: (65) Eeee no sé, es que mi hermano está en la media

E: ¿Y cómo se llaman?

S: (66) Andrés mi hermano mayor y Cata mi hermana que tiene 9 años

E: Aaaa que entretenido tener hermanos. Oye y cuando fueron al paseo ¿Quién mandaba en el paseo a los niños?

S: (67) Las tías

E: ¿Y tú fuiste con el primero A o con el C?

S: (68) Con el primero A, es que todavía estoy con el primero A, en algunas cosas como los paseos.

E: ¿Dónde te gustaría ir nuevamente? Si les digieran que van a ir a otro paseo ¿Qué te gustaría conocer?

S: (69) Y o ya se...eeee como ir a una fiesta de cumpleaños

E: Aaaa eso es entretenido ¿por qué?

S: (70) Sí, porque una vez puede ser con piscina, una vez no, así.

E: Si te preguntaran donde te gustaría ir ¿Qué lugar seria ese?

S: (71) Ya le dije a un cumpleaños. Yo estaba antes en otro colegio...

E: aaa y con ese colegio fuiste al museo ¿y cómo son los muesos? ¿Qué hay en un museo?

S: (72) Dinosaurios, esqueletos de dinosaurios.

E: ¿Donde trabaja tu mamá?

S: (73) Ahí es profesora... aquí

E: aaa y ¿a qué curso le hace clases? ¿En tercero?

S: (74) si

E: Entonces tú conoces el museo ¿y otros lugares? Por ejemplo el Buin Zoo

S: (75) No pero voy a ir con mi mamá.

E: Entonces situándonos en el museo ¿Qué actividades se realizan cuando tu sales de visita?

S: (76) ¿Cómo?

E: Por ejemplo tu ibas a un museo ya la tía les dijo “vamos a ir al museo” ¿Qué fueron a ver al museo?

S: (77) los dinosaurios los esqueletos

E: ¿Qué más?

S: (78) Yo vi como un dinosaurio Rex.

E: Muy grande ¿y te gusto ir al museo?

S: (79) Si

E: ¿Te gustaría ir de nuevo al museo?

S: (80) Si

E: ¿Y qué te gustaría conocer del museo?

S: (81) Otras cosas de otro museo, porque yo solo conozco ese museo de dinosaurio, que está ahí, ahí, ahí, súper lejos

E: ¿Fuiste en bus?

S: (82) Si

E: ¿Y se demoraron mucho en camino?

S: (83) Mas o menos

E: ¿Y comieron colación?

S: (84) Si

E: ¿A quién te gustaría invitar al museo? ¿Con quién te gustaría ir al museo?

S: (85) Con el primero A

E: ¿Son tus amigos?

S: (86) Si, y yo los extraño

E: Pero ¿tú sabes que si te portas bien con la tía Natalia tu puedes volver al primero A?

S: (87) No

E: ¿Por qué?

S: (88) Es que en poco tiempo me voy a cambiar de curso, así necesito portarme bien ahora.

E: ¿Vas a pasar de curso?

S: (89) Sí, pero ahora ya no puedo volver, no sé, no sé porque yo no sé.

E: Y si te digieran que puedes ir a ver una obra de teatro ¿has ido a ver una obra de teatro?

S: (90) Sí, de títeres.

E: ¿Y te gusto?

S: (91) Si me encanto. Fuimos con el primero A, primero B, primero C con todos los cursos.

E: ¿Y qué te gusto más de la obra?

S: (92) Es que era de los carabineros

E: ¿Y qué hacían?

S: (93) Como había como un amigo del papá que era súper malo, y así llamaron a los carabineros y listo.

E: ¿Y qué le hicieron al caballero malo?

S: (94) Lo llevaron a la cárcel

E: ¿Hizo algo muy malo?

S: (95) Si quería tocar el cuerpecito, el cuerpo.

E: Aaaaa ¿y eso no se hace?

S: (96) No, no se hace

E: ¿Tú sabes si aquí en el colegio hacen talleres? , como de fútbol o arte ¿Qué talleres hacen?

S: (97) Yo hago taller de pin-pon

E: ¿Y te gusta el taller?

S: (98) Si pero solo mi mama me deja cuando me porto bien

E: Aaa pero como tú siempre te portas bien puedes ir seguido al taller. Y dónde lo hacen ¿en la sala? ¿En el gimnasio?

S: (99) En el gimnasio

E: ¿Y dónde está el gimnasio?

S: (100) Ahí, pero ya no va a haber talleres porque vamos a salir del colegio. Aquí hay talleres de danza, mi hermana esta en danza

E: ¿Qué diferencia hay entre hacer taller y estar en la sala de clases?

S: (101) Es que los talleres son divertidos, uno puede como jugar con la mesa y por eso son más divertidos los talleres.

E: ¿Pero te gusta estar en clase?

S: (102) Educación física también es una clase.

E: Aaa en educación física te gusta estar

S: (103) Si.

E: ¿y qué hacen en educación física? ¿Qué deporte hacen?

S: (104) Handball

E: ¿Y te gusta?

S: (105) Baby futbol estamos practicando.

E: ¿Cómo te gustaría que fuera un taller de tus sueños? ¿Qué taller te gustaría hacer el próximo año?

S: (106) Un taller de fútbol.

E: ¿Y a quienes invitarías?

S: (107) Solo a mi hermano mayor porque le encanta el futbol

E: ¿Y cuál es su jugador favorito?

S: (108) Ñublense... Y también le gusta chile, hay un equipo que se llama chile

E: Aaa la selección chilena

S: (109) Si y yo también voy al estadio a ver partidos

E: ¿Te gusta el patio de tu colegio?

S: (110) Sí

E: ¿O te gustaría que tuviera otras cosas?

S: (111) No

E: Por ejemplo una cancha de pasto para jugar futbol.

S: (112) ¡Sí!

E: Eso si es entretenido.

S: (113) Pero los inspectores no nos dejan jugar futbol.

E: ¿Por qué les pueden romper un vidrio?

S: (114) No.

E: ¿por qué?

S: (115) porque creen que podemos... no quieren. Yo ya tengo una pelota. Aquí si me porto bien me dan una pelota, todos los días.

9.2. Diarios de Campo

9.2.1. Santiago; 28 de Noviembre 2012: 1° Día de Observación

Se inicia la clase con un discurso de la profesora. Dirigiéndose a niños y niñas:

P: Cuando les pase algo en el recreo deben avisarme a mí o a la tía Solange (auxiliar de sala). No puede ser que se estén agarrando a combos en el patio.

Luego cada estudiante se sienta en su puesto para trabajar en grupo, comienzan a practicar las vocales que están en cada una de las mesas del grupo.

P: Unan cada imagen con su vocal correspondiente.

Los estudiantes trabajan en grupo. Niños y niñas repiten las vocales, se sientan en grupo de dos, tres o cuatro. Solo dos estudiantes trabajan solos.

La profesora les pide a los estudiantes que hagan una actividad con las vocales uniendo una imagen (*avión*) con la vocal correspondiente (*a*). Los estudiantes que están en grupo hacen la actividad en conjunto, los demás la hacen solos. Algunos estudiantes terminan las tareas y comienzan a deambular por la sala, buscando que la profesora les revise la tarea.

En los puestos que están hacia el centro de la sala, un grupo de estudiantes juega mientras la profesora revisa las tareas que sus compañeros han terminado. Tres niños juegan con una cadena que pertenece a uno de ellos.

P: ¡Si terminan la tarea los dejaré salir a hacer educación física! Los que no terminen estarán haciendo la tarea todo el rato que yo les diga.

Un grupo de estudiantes rellenan una “u” con goma eva. Los niños comparten el pegamento.

A1: Préstamelo.

A2: Y si no quiero.

A1: ¡ya po!

A2: ¡Toma oohh!

En ese momento ingresa una mujer con el libro de clases. Se sienta en el lugar de la profesora. Abre el libro y comienza a pasar la lista.

Algunos estudiantes juegan por la sala, otros hacen la actividad. La profesora solo los mira y dice:

P: ¡Los que no estén sentados quedarán ausentes! Y no estén reclamando después.

La auxiliar pasa la lista, los estudiantes van contestando a medida que ella los nombra. Mientras tanto la profesora sigue, puesto por puesto revisando las tareas.

Dos niños se ponen a pelear, al parecer existen diferencias entre ambos por un juego que estaban jugando.

La auxiliar termina con la lista. Se despide:

Ax1: Chao tía.

P: Chao.

Cuando la auxiliar se está retirando un estudiante se para sobre la mesa.

P: ¡Hasta cuando tengo que decirte que no hagas eso! Sale de aquí, sale, no te quiero ver. ¡Y voy a llamar a tu mamá, para que vea lo que haces en la sala!

En otro puesto un niño está casi acostado sobre la mesa. Hace sus tareas lentamente.

En un costado de la sala una niña no quiere tomar asiento porque un compañero le pego.

A3: Tía el Roberto me pego.

P: Anda a sentarte.

La profesora le pide que se siente, pero ella solo deambula por la sala con su cuaderno en mano.

Un grupo de estudiantes termina con las tareas, mientras que otros juegan, ríen, duermen.

La profesora termina de revisar tareas, se dirige a su escritorio y toma un libro que está sobre la mesa. Comienza con la lectura de un cuento "La Alondra y sus

crías”, no prestando atención a los niños que no están sentados adelante para escucharla.

Algunos estudiantes se mueven con libertad por la sala. La profesora no les dice nada porque estén corriendo entre los puestos.

Una niña y un niño juegan con un cintillo de silicona, lo tiran y se golpea con él.

En eso la profesora ve a tres niños que están buscando algo en su escritorio.

P: ¡Qué hacen en mi puesto!

Golpean la puerta, la profesora abre y sale de la sala. En ese momento cinco estudiantes alzan la voz y comienzan a correr dentro de la sala.

Ax2: ¿Por qué gritan?

Y los estudiantes siguen corriendo por la sala.

Antes de salir de la sala, la profesora les dejó algunos materiales sobre su mesa de trabajo, algunas plasticinas y hojas de papel.

Dos estudiantes toman las plasticinas y comienzan a jugar con ellas, la auxiliar se las quita y ellos comienzan a correr por la sala.

Ax2: ¡Siéntense! ¡Cómo no entienden!

Luego de unos minutos, tocan el timbre, y los estudiantes le levantan de sus puestos para salir de la sala. En ese momento la profesora ingresa a la sala y dice:

P: El que escucho deje todo y salga caminando. No corran por favor. Acuérdense que después de educación física tienen prueba de lenguaje.

Tía Solange ayúdeme a cambiar los puestos, para que estén más ordenados para la prueba.

Mientras niños y niñas están en el patio juegan, correr y se comen la colación. Algunos niños juegan futbol, otros corren y algunos juegan con una cuerda para saltar.

A4: ¡Tía! ¡Tía! ¡Tía! ¡Tía! La Fran me pegó.

E: Pero tú no le pegues.

A5: ¡Pero si tú me molestai toó el rato, po! ¡Córtala! ¡Déjate!

P: Qué les dije, no estén peleando en el patio.

Tocan el timbré y los niños entran a la sala.

A6: ¡Tía! ¡Tía! Ahora nos toca educación física.

P: No, no van a salir a física, hablé con el tío Marcos y le dije que a la última hora les hiciera clases, ahora vamos a hacer la prueba.

Y dirigiéndose me dice:

P: Imagínate si los dejo que vayan a educación física ahora, más rato no van a querer hacer la prueba. Mejor así porque no llegan traspirados ni hediondos.

Los estudiantes se sientan en los puestos asignados por la profesora. La profesora reparte las pruebas y comienza a explicarles lo que deben hacer. La actividad consiste en que deben recortar su nombre, ordenarlo y pegarlo en la hoja. Luego que la repartió la prueba algunos los estudiantes comienzan la prueba, otros juegan o pelean entre sí.

Transcurridos unos diez minutos, algunos estudiantes comienzan a terminar, otros ni siquiera han comenzado la prueba.

P: Yo no los voy a ayudar. Deben hacer solitos, solitos la prueba.

Los que van terminando tienen permiso para salir de la sala, algunos tienen la mirada perdida, otros juegan y los pocos hacen su prueba.

P: Vayan terminando, porque si no se quedarán sin recreo.

En cuanto tocan el timbre los estudiantes guardan sus cosas, gritan: “eh, eh, eh, eh, eh” y van corriendo hacia la salida.

P: ¿Terminaron? Ya salgan no más. Después terminan.

Los estudiantes salen a recreo.

9.2.2. 12 de Diciembre 2012: 2° Día de Observación

La profesora comienza la clase explicando a sus estudiantes que la actividad que realizarán será “juntar”.

P: Ayer les enseñe a juntar. ¿Se acuerdan lo que les enseñe?

Todos los estudiantes siguen conversando sin poner atención a lo que la profesora les está diciendo.

P: Saquen el cuaderno azul. El Azul, ¡dónde está!”

La profesora da una tarea en la pizarra “pinta – cuenta”.

A la última hora los estudiantes tienen educación física y la profesora les dice.

P: Los niños y las niñas que se porten mal, y no hagan las tareas o se paren a cada rato no irán con el tío a hacer educación física. ¡Escucharon!

Todos: Sí tía.

P: ¡A ver te quieres quedar conmigo!

Golpean la puerta y la profesora sale de la sala. Cuando ella sale, los estudiantes se desordenan, se golpean y la asistente de sala solo los mira. Algunos hacen sus tareas y otros juegan y pelean. No hay una autoridad presente.

Un grupo de niños juegan a la familia:

A1: "Somos Hermanos."

Una estudiante les dice a sus compañeros:

A2: Siéntense, hagan su tarea.

Y los compañeros le hacen caso.

9.2.3. 13 de Diciembre 2012: 3° Día de Observación

Al ingresar a la sala de clases los estudiantes están finalizando la actividad de comprensión lectora junto con la profesora.

En esta ocasión me acompaña para la presentación en el curso, la jefa de UTP.

Por lo que me invita a tomar asiento en un puesto en el que no había estudiantes ni pertenencias de ellos.

En la pizarra la profesora está escribiendo la "T" y explica a los estudiantes que deben encontrarla en el texto que han leído recientemente. Todos los estudiantes están sentados en el suelo sobre cojines, junto a la pared donde está el pizarrón.

Niños y niñas tienen las cabezas inclinadas, para poder mirar lo que la profesora está escribiendo en el pizarrón. En ese momento llega la otra tía, e ingresa a la sala. Comienza a revisar los cuadernos rojos de los estudiantes, haciendo un visto las respuestas correctas.

La distribución de la sala no es modificada para la actividad de comprensión lectora, por lo que todos los estudiantes comparten el pasillo delantero de la sala de clases, para sentarse en el suelo. Existen tres filas de aproximadamente seis mesas cada una.

En la pared de la entrada hay un estante en el que se guardan los libros, cuadernos y otros materiales de los estudiantes. En la pared de enfrente hay un ventanal grande y el los vidrios están pegados los cuentos, que se trabajan en el “plan lector”. Esta vez los estudiantes leyeron “El mundo al revés”

La profesora insiste en que todos deben estar en silencio para que escuchen lo que ella tiene que decir:

P: les voy a contar una historia. A ver quédense quietos, ¡Tú! Tienen que estar quietos para poder entender lo que les estoy enseñando. Cuando la /t/ fue a una fiesta se encontró con cinco amigas con las que quería bailar, con la primera que bailo fue con...”

Todos: Con la /a/ tía con la /a/.

Gritaron los estudiantes.

P: Si muy bien, y bailaron harto rato. - dijo la profesora-. A ver Juanito, que bailo la /t/ con la /a/.

A1: Bailaron reggaetón tía.

P: Bien, bailaron reggaetón. Y cuando termino la canción, la /t/ saco a bailar a otra amiga. A ver ¿cómo suena la /t/ cuando esta de la mano de la /a/?

Todos: /ta/ - todos los estudiantes gritaron juntos.

P: /ta/, ¡muy bien! – Dijo la profesora- ¡Ya po!, y con quien bailo después la /t/.

Todos: Con la /e/ - dicen los niños y niñas.

P: Muy bien y después de terminar con la /e/, ¿con quién bailo la /t/?

Todos: Con la /i/.

Y los estudiantes estuvieron todo el resto de la hora practicando junto con la profesora.

9.2.4. 14 de Diciembre 2012: 4° Día de Observación.

Al lado izquierdo de la sala existen dos ventanales grandes, los que son utilizados para mostrar los cuentos leídos en el “plan lector”

Hay tres filas, cada una con siete bancos dobles. Hacia el lado derecho hay un banco separado donde trabaja un estudiante y la auxiliar de sala. Detrás de este banco existe un estante en el que hay libros y cuadernos forrados de color amarillo y rojo. En un rincón del estante están apilados los cojines que se utilizan al momento de la lectura.

Por todas las paredes de la sala de clases hay cartulinas pegadas con el abecedario.

Al final de la sala existen dos estantes en los que hay más cuadernos y cajas con materiales.

En cada uno de los bancos hay una regla numérica del 1 al 30. Existe un espacio entre los ventanales, el que es utilizado como estante en el que hay conitos de confort forrados de rojo o azul en los que hay palitos de helados.

Al lado del pizarrón hay un diario mural forrado de rojo y verde en el que se ven el horario de curso, algunas estadísticas y listados con nombres. El banco de la profesora se encuentra en la fila del centro y al final de la sala.

P: Ahora vamos a descomponer “chiquititos”, estas rayitas son las mismas rayitas del cuaderno para que no se pierdan. No me gusta que vengas con las uñas pintadas, así que le va a decir a la mamá que le saque esa pintura.

La profesora se dirige a una estudiante que ha llegado con las uñas color rosa.

9:29 hrs.... Recreo.

Los estudiantes salen en grupos de dos o tres, sin embargo se quedan tres estudiantes en la sala, un niño y dos niñas, las profesoras también se quedan conversando en la sala.

9.2.5. 17 de Diciembre 2012: 5° Día de Observación

Los estudiantes llegan motivados, la profesora ha preparado una actividad entretenida para ellos. Deben pintar un “mono de nieve” lo más navideño posible para luego recortarlo y pegarle un palito de helado.

Los estudiantes no están sentados en el mismo puesto que la semana pasada ya que deben ir rotando porque son muchos los que tiene dificultades visuales.

P: Te conté que el Sebastián se portó súper mal, le pego a una de sus compañeras. El era del primero A, pero lo trajeron para acá, haber si mejora su conducta.

A1: Tía. Ya terminé.

P: Ahh, que lindo. Ya siéntese.

A1: ¿Y qué hago Ahora?

P: Saca tu cuaderno de lenguaje y practica la lectura. La próxima semana tienen que finalizar el año. En el colegio se hace una ceremonia, donde se invita a los papás de los niños para que escuchen una frase que ellos leen en el auditorium. Se llama ceremonia de lectura. Es bonito. Hay algunos que les cuesta más. Algunos como el Cristian no leen. El debe repetir, es muy inmaduro. ¡Terminaron! Para que ensayen la lectura. Todos deben pasar a delante a leer.

A2: Tía no traje el cuaderno...

P: Pídale a la Sofía que se lo preste para practicar. Sofía préstale tu cuaderno por favor.

A3: Ya tía.

A4: Tía el Sebastián me pegó.

P: ¡Haber Sebastián! Por qué le pegas a tus compañeros, en esta sala no se pelea, aquí no hay niños peleadores.

A5: Ellos me molestan, todos me molestan.

P: Pero esa no es una razón para pegarle a los compañeros. No debes hacer eso, si lo haces nuevamente voy a ir a buscar a tu mamá.

Pasado un rato algunos niños ya terminan con su actividad y otros leen en sus cuadernos la frese que leerán a sus papás.

9.2.6. 6° Día de Observación: 19 de Diciembre 2012.

Comienza la clase con una guía que deben realizar los estudiantes. En el pizarrón están escritas 12 sumas de centenas las que deben copiar en su cuaderno, desarrollar y luego pasar a la pizarra para hacerlas ante el curso.

P: ya saben lo que deben hacer, así que por favor en silencio trabajen porque me duele mucho la cabeza.

La sala consta de un estante en el cual los estudiantes guardan sus materiales.

A1: tía tiene un lápiz que me preste.

P: Saqué uno de ahí. ¿Cómo no trae su estuche?

A1: es que mi lápiz mina se me acabó y mi mamá no me compró otro.

P: La mamá, toda la culpa la tiene siempre la mamá.

A2: ¡Tía! ¡Tía! Terminé.

P: Trae tu cuaderno para revisar. A ver, si... mira aquí te equivocaste. Vaya a corregir eso y me la trae.

A3: Termine tía.

P: A ver... si está todo bien.

Tocan el timbre y los estudiantes sacan su colación para salir al patio.

P: Los del desayuno vayan al comedor y vuelven.

9.2.7. 7° Observación: Contexto: patio- recreo.

En el patio todos, niños y niñas juegan juntos, el colegio está dividido. Solo hay básica y los de media están en el establecimiento de en frente. Los niños de primero A, B y C juegan juntos hay dos grupos, los que juegan a la pelota y los que juegan al pillarse. En otro sector del patio están los niños y niñas de tercero y segundo básico.

En el patio solo hay tres macetas con árboles, son pequeños, por lo que no hay sombra para que los niños y niñas jueguen fuera del sol.

Algunas niñas juegan al interior de la sala de clases y comparten su colación. Otros luego de tomar el desayuno en el comedor vuelven a su sala, se quitan las cotonas o el delantal y salen rápidamente a jugar.

Tocan el timbre y deben volver a ingresar a la sala. La profesora comienza a llamar a los estudiantes para que entren.

P: ¡Apúrense!

2º hora (bloque)

Los estudiantes continúan con la tarea, los que no terminaron en la primera hora, siguen haciendo la tarea. Otro grupo de estudiantes conversa de fútbol.

Los niños dan vuelta una botella de bebida.

P: Pero que les he dicho, no traigan bebidas al colegio, ustedes tienen una minuta de alimentación que deben seguir. Pero no hacen caso.

A3: Tía el Abel me está molestando.

A4: No tía, el Sebastián no me deja hacer la tarea.

P: Vas a seguir Sebastián, ya pues déjate de molestar. No ves que tus compañeros quieren hacer sus tareas tranquilos.

A3: Es que no me dejan tranquilo, yo soy muy lento y no puedo, no puedo terminar, nunca voy a terminar mi tarea.

P: Sebastián, por favor, compórtate y no estés molestando a tus compañeros.

9.3. Entrevista Grupal

E : ¿Qué les gusta hacer cuando están en recreo?

A1: (1) mmm... a mí me gusta comerme la colación.

A2: (2) yo prefiero ir a jugar con mis amigos.

Todos: (3) Si, si, si.

A3: (4) jugar a la pelota.

E : Juegan ¿A qué juegan?

A2: (5) A varias cosas.

A1: (6) ya le dijimos tía.

A3: (7) A la pinta, la escondida o juegos de lucha.

E : ¿Les gusta su patio, por qué?

A1: (8) Si, si. A veces. Porque hay días que no se puede ocupar, cuando llueve, no podemos salir al patio y nos tenemos que quedar en la sala y no podemos jugar mucho, porque la tía no nos deja.

A2: (9) A mí me gusta el patio porque es grande y podemos correr mucho.

A3: (10) Si, es divertido, cuando jugamos con el tío en educación física en la cancha.

E : ¿Les gusta salir a recreo?

Todos: Si, si, si.

A1: (11) Si, podemos jugar, correr, y eso es bueno.

A2: (12) Nos distraemos de las cosas que nos pasan en la casa.

E : ¿qué les gusta del patio?

A1: (13) Que es grande.

A2: (14) Que jugamos.

A3: (15) Que es divertido.

E : ¿Aprenden cosas cuando están en el patio?

A1: (16) Cuando hacemos educación física, el tío nos enseña técnicas para correr, o cómo saltar el caballete.

A2: (17) También jugamos.

A3: (18) ¿y si jugamos aprendemos?

A4: (19) Si po. Cuando jugamos a los países.

A3: (20) Aaahh, si.

E : ¿Qué diferencias encuentran ustedes entre el patio y una sala de clases?

A1: (21) En la sala no podemos correr, la tía no nos deja.

A2: (22) Es que no podemos jugar, en el patio sí.

A3: (23) en la sala solo estudiamos, no corremos, ni jugamos.

E : ¿Qué cosas les gustaría hacer en el recreo?

A1: (24) Todo, cosas, juegos. Todo.

A2: (25) podemos correr y divertirnos.

A3: (26) a veces jugamos a la pelota, tenemos que pedírsela al inspector, pero no siempre nos prestan pelota.

A4: (27) poder jugar con juegos, columpios, resbalines, cosas a así.

A2: (28) A mí me gustaría tener una casita en un árbol. Pero no tenemos árboles.

E : ¿Qué juegos les justaría que hubieran?

A1: (29) Todos, muchos juegos.

A2: (30) lo mismo que ya dije po.

A3: (31) Aaaa, no sé.

E : Si pudieran inventar algo para hacer el recreo más entretenido ¿Qué harían?

A1: (32) Muchas cosas, pero no se me ocurre que.

A2: (33) Pondría maquinas de juego.

A3: (34) una piscina grande, donde todos nos pudiéramos bañarnos juntos.

E : ¿Qué les gustaría aprender en el patio?

A3: (35) si tuviéramos una piscina, yo aprendería a nadar.

A4: (36) a andar en patines, mi abuelita me regalo patines para mi cumpleaños y yo todavía no los ocupo.

A2: (37) A mí me gusta el teatro, yo quiero ser actriz y me gustaría que tuviéramos clases de teatro, pero solo pueden ir los más grandes a teatro.

E : ¿Cómo sería el patio de sus sueños?

A1: (38) Con juegos, con muchos juegos.

A2: (39) Con pasto, porque aquí no hay pasto, ni flores, ni platas. Eso.

A3: (40) Yo quiero una cancha de futbol, con arcos buenos, buenos.

A2: (41) Aaa, si po, sería bueno.

E : ¿Han salido de paseo?

A1: (42) si fuimos a ver una película.

A4: (43) Y vimos una obra de teatro, pero la película estuvo mejor, fue en 3D.

A3: (44) Fuimos todos, con la tía y dos mamás. Fuimos en un bus, era lejos, lejos.

A4: (45) Yo me quedé dormido, y cuando llegamos me despertaron.

E : ¿Dónde las gustaría ir?

A1: (46) Tengo una prima que con sus compañeros fueron al Buin Zoo, y me dijo que era bonito, muy entretenido.

A2: (47) yo quiero ir al zoológico, en el cerro. No lo conozco.

A3: (48) A ver otra película.

A4: (49) Pero vamos a ir al paseo de curso.

A1: (50) Pero a otro lado...

A4: (51) aaa.

E : ¿Les gusta salir de paseo?

A3: (52) si es entretenido. Vemos otras cosas.

A2: (53) hacemos más cosas, lo pasamos bien.

A4: (54) a mí me gusta salir, porque así no tenemos clases.

A1: (55) a mí me gusta venir al colegio, no me gusta perder clases. Cuando la tía nos dice que no vamos a tener recreo yo soy feliz, porque me gusta estudiar.

A2: (56) Ah. Es que tú eres estudiosa, yo me quiero divertir un montón.

E : ¿A quién les gustaría invitar a los paseos?

A1: (57) A mis amigos de la casa, a la Vale, El Abel, La Sofía. Eso.

A2: (58) A mi mamá para que me cuide.

A3: (59) No sé, me gusta salir solo. Así hago lo que quiero.

E: ¿Quién dirige el paseo?

Todos: (60) Los profes. El tío de educación física, o la tía.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando salen de paseo?

A1: (61) Correr, saltar, divertirme.

A2: (62) Ir al McDonald. Me gustan las hamburguesas y la cajita feliz.

A3: (63) Yo quiero bailar, me gusta bailar y correr también.

E: ¿Qué lugares les gustaría conocer en un próximo paseo?

A3: (64) El Buin Zoo.

A2: (65) yo quiero ir a la Moneda, mi mamá me dijo que ahí hacían exposiciones.

A1: (66) No sé.

E: ¿Qué cosas aprenden cuando salen de paseo?

A1: (67) Depende. Cuando fuimos al cine la tía nos pregunto de qué se trataba la película. Y como se llamaban los personajes.

A2: (68) De los personajes.

A3: (69) La historia, la película. Era bacán.

E: ¿Qué actividades realizan cuando salen de visita?

A1: (70) Muchas cosas, hacemos tareas y otras cosas.

A2: (71) Nada.

A3: (72) Paseamos.

A4: (73) vamos al museo, donde hay cosas antiguas, dinosaurios, huesos de dinosaurios, cosas así.

E: ¿Les gustan las visitas que organiza el colegio?

Todos: (74) Si, si, si.

E: ¿Quién dirige la visita a...?

Todos: (75) Los tíos.

A1: (76) A veces hay personas que muestran el lugar y ellos nos ayudan a no perdernos.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer cuando van de visita a...?

A3: (77) Aprender, muchas cosas.

A2: (78) Conocer más cosas, los lugares.

A1: (79) Mi mamá me va a llevar al museo en las vacaciones. Al MIM.

A3: (80) Pero ese no es un museo.

E: Si es un museo, pero de cosas divertidas donde puedes conocer de física, como se comporta la naturaleza y conocer de cosas que ha hecho el ser humano a lo largo de la vida.

A3: (81) Ah. Que bacán.

E: ¿Cómo les gustaría que fueran las salidas?

A1: (82) Todo el día. Muchos días.

A2: (83) No sé. Estoy aburrida, me quiero ir.

E: Pero terminemos, no falta mucho y te vas.

A4: (84) A la luna. Lejos de aquí.

E: Si pudieran inventar un lugar para visitar este sería...

A4: (85) La luna.

Todos: ¡Risas!

A1: (86) Es muy caro, yo no tengo plata para ir tan lejos.

A2: (87) yo quiero conocer el MIM.

A3: (88) Si, si, si. Que bacán.

E: ¿Asisten a algún taller?

A1: (89) No, porque son en la tarde y a mí me viene a buscar la tía del furgón.

A2: (90) Yo quiero ser actriz. Quiero hacer teatro, pero solo lo hacen los grandes.

A3: (91) hago pin- pon.

E: ¿En qué lugares realizan los talleres?

Todos: (92) En la cancha, en el patio.

E: ¿Qué diferencia existe entre un taller y una clase normal?

A3: (93) tenemos taller en el patio, la sala es muy chica y no cabe la mesa.

A1: (94) El próximo año vamos a hacer más talleres.

E: ¿Cuántas veces a la semana asisten a taller?

A3: (95) el jueves.

E: ¿En cuántos talleres participan?

A3: (96) Yo en uno no más.

E: ¿Les gusta asistir a los talleres?

A2: (97) Si, si, a teatro.

E: ¿Les gustan los talleres de este año?

A3: (98) Si, a mi me gustó.

E: ¿Qué talleres les gustaría realizar?

A1: (99) Podrían hacer talleres todos los días y yo haría uno cada día.

A2: (100) Teatro, tía, me gusta, mucho, mucho.

E: ¿Qué cosas les gustaría hacer en los talleres?

A2: (101) Bailar y actuar.

A3: (102) puro jugar.

A1: (103) Futbolito.

E: ¿Qué les gustaría aprender en los talleres del próximo año?

A1: (104) a chutear, y atajar.

A2: (105) a actuar. Mucho, mucho.

A3: (106) podríamos hacer atletismo.

E: ¿Cuál sería el taller de sus sueños?

A2: (107) en un teatro, con mucha gente. O en una sala grande.

A3: (108) en una cancha de futbol, el estadio nacional.

A1: (109) no sé. Es que no podemos hacer muchas cosas.

E: ¿Qué les gustaría aprender?

A1: (110) a pintar, como los artistas.

A2: (111) a bailar, reggaetón.

A3: (112) no sé, tía... mucho futbol.

A4: (113) Podríamos hacer deportes en un gimnasio más grande y con techo.

E: ¿Dónde harían su taller favorito?

A1: (114) Aquí, o en un gimnasio.

A2: (115) en el auditorium, hacer las clases de teatro y que me dejen estar a mí.

A3: (116) en un patio con pasto, cortito, para que no cueste pegarle a la pelota.

A4: (117) Muy, muy lejos del colegio.