



estudio, una muestra de
 de los aciertos.
 que
 Asociate
 la mejor

CARA PRO 25

una

Territorios de pensamiento: habitar de las infancias

María Teresa Suárez Vaca *
Daniela Patiño Cuervo**

*MSc. en Educación, directora del grupo Aión: tiempo de la infancia, profesora Escuela de Educación Infantil de la UPTC. Correo e.: maria.suarez@uptc.edu.co

**MSc. en Educación, joven investigadora de Gifse, Profesora Escuela de Matemáticas. Correo e.: daniela.patino@uptc.edu.co

Poetizar es propiamente dejar habitar. Ahora bien, ¿por qué medio llegamos a tener un habitáculo? Por medio del edificar. Poetizar, como dejar habitar, es un construir. (Heidegger, 1994, p. 165)

La perspectiva Filosofía e Infancia, se implementa en diversas instituciones educativas del departamento de Boyacá, y se ha consolidado a lo largo de diez años de trabajo. Y es allí — en la experiencia localizada—, donde este proyecto movilizó instrumentos para pensar y reflexionar.

En este capítulo le prestamos atención al territorio físico que habitan profesores y estudiantes, espacios aparentemente inertes, pero móviles, transformados y pensados para cumplir con el objetivo de recibir —o acoger con cierta hospitalidad educativa— a todos los implicados en el ejercicio escolar cotidiano. Estos lugares son testigos y evidencias de las múltiples situaciones que forjan a quienes los transitan.

Presentamos algunas reflexiones a partir del análisis general de los espacios de las instituciones educativas donde se desarrollan experiencias de Filosofía e Infancia. Asimismo, pretendemos generar elementos para la interrogación sobre la transformación, la creación y los usos posibles de los lugares como escenarios generadores de sentidos y prácticas otras para filosofar.

El escrito se divide en dos partes: Inicialmente, se presenta un recorrido histórico, atento al aula y a la escuela como escenarios educativos. Se presenta a modo de genealogía que observa su organización, sus características, su distribución y sus usos. Se incluyen algunas reglas de comportamiento que allí confluyen. Estas miradas frente al diseño, construcción y finalidad de los espacios educativos permiten cuestionar su incidencia en las experiencias de formación y de subjetivación, especialmente en el adiestramiento y la domesticación del cuerpo. Este estudio evidencia las transformaciones pedagógicas que animan movimientos o cambios estructurales en el diseño, construcción y uso de los espacios, teniendo en cuenta aspectos relevantes como la lúdica, el diseño estético y la importancia del ambiente físico en la infancia.

En un segundo momento, se presentan los entornos educativos utilizados, diseñados y producidos por los docentes de Filosofía e Infancia. Este apartado se presenta desde la perspectiva teórica de Foucault (1967), en el texto *Espacios otros*. Se hace referencia a las *heterotopías*, como espacios diferenciados, otros lugares, elaboraciones fantásticas, míticas y fenoménicas reales del espacio que habitamos. El concepto se relaciona con las experiencias indagadas y construidas en Filosofía e Infancia. Aquí, se evidencia el interés y el esfuerzo de los maestros por transformar, crear y recrear *heterotopías para filosofar*. Esta perspectiva es producto de las relaciones entre las entrevistas, las fichas de observación y los conceptos. De igual forma, el texto invita a pensar las condiciones de posibilidad que se producen al prestar atención a los escenarios, mientras se exploran nuevos usos, condiciones y disposiciones creativas, y se yuxtapone el aula con lugares lejanos en tiempo y espacio; es decir, heterotopías temporales donde se da lugar al tiempo aiónico y kairós, no solamente al tiempo cronológico.

Espacios construidos para habitar la escuela

Este apartado presenta algunos antecedentes sobre la escuela, las aulas y su organización, con la intención de comprender cómo ciertas condiciones han estructurado la escuela de hoy, no solo como un dato histórico, sino para considerar posibilidades de transformación o reconfiguraciones a partir de este re-conocimiento. Según el diccionario de Corominas (1983), el término *escuela* proviene “del latín *Schola*: lección, escuela, y del griego *skholé*, ocio, tiempo libre, estudio, escuela” (p. 146). Es valiosa su relación con el tiempo libre, pues en Grecia el uso del tiempo libre era asistir a la escuela. Los *paidagogos*, eran los esclavos que acompañaban a los niños o jóvenes a la escuela, un lugar público ofrecido por el estado, pero solamente para la élite, pues los esclavos no podían acceder a estos espacios. De allí nace el término pedagogía: παιδίον — *paidíon*, niño — y ἄγω — *ágo*, conducir —. Así, el *paidagogo* conducía a los niños a la escuela, un lugar para beneficiarse en el tiempo de ocio. Desde esta época la escuela se ha determinado como un espacio o escenario pensado

para la formación. El Diccionario de la Real Academia Española (s. f.) define *escuela* como “establecimiento o institución, donde se dan o reciben ciertos tipos de instrucción”.

La escuela puede concebirse como un hecho de formación específica, lo que implica unos contenidos o características de formación; por ejemplo, escuela filosófica, escuela de artes, entre otras. Sin embargo, su nominación, remite también a un escenario o una locación con condiciones propias para desarrollar un acto educativo. Al hacer una genealogía del concepto como espacio de formación, se hace necesario pensar en las *aulas*, pues son el inicio de la escuela y hasta la actualidad, han sido el epicentro de las experiencias educativas. Diversos estudios exponen cómo a lo largo de la historia las aulas han tenido componentes y características particulares que afectan o inciden en la constitución de sujetos.

Los estudios de Dussel y Caruso (1999), evidencian que, el espacio y sus elementos funcionan de una manera determinada para cumplir fines o disposiciones en la formación de sujetos. Es decir, los espacios no se toman al azar. Hay una intención estratégica que delimita fuerzas, que controla a propósito y que espera resultados delimitados, como manifiesta Foucault (1999), históricamente la organización del espacio refleja la sociedad y sus relaciones. Por lo tanto, el aula de clases y la escuela en general se consideran una construcción, producto de pensamientos, alternativas e intenciones. Cada detalle y cada componente, ha sido inventado, probado y modificado, para conducir y desarrollar diversas prácticas de gobierno.

En los estudios historiográficos sobre Edad Media y Modernidad, el historiador Phillippe Ariès (1987), dijo que los medievalistas estudiaron “durante mucho tiempo la organización corporativa de las universidades, el movimiento de ideas filosóficas en la sociedad universitaria, antes que las condiciones de existencia de la escuela y de su medio ambiente” (p. 191). Por lo tanto, los primeros conocimientos no se adquirían en instituciones escolares. No existían escuelas elementales. Los conocimientos se aprendían al interior de la familia. La escuela medieval estaba reservada a

clérigos y religiosos, pero poco a poco se expandió a más sectores de la población. Ariès (1987), muestra el siguiente dato particular como un inicio fundante:

El colegio procede de los asilos para estudiantes pobres, fundados a finales del siglo XII en los hospitales. En 1180, un inglés que regresa de Jerusalén adquiere un dormitorio en el Hôtel-Dieu para instalar allí a dieciocho estudiantes pobres mantenidos gracias a una donación. Este es el origen del Colegio de los Dieciocho, que, en 1231, en el momento de la destrucción del viejo Hôtel-Dieu, se estableció en una casa independiente. Más adelante, el Colegio de los Dieciocho se unió al de Louis le-Grand. (p. 217)

Los *institutos*, eran sostenidos usualmente por un prelado y estaban dirigidos por becarios, que enseñaban artes. La intención educativa era proteger de tentaciones laicas a estudiantes pobres pertenecientes a su diócesis, obligándoles a llevar una vida de obediencia y respeto a los estatutos religiosos establecidos. “Por ejemplo, se les obliga a comer en común, a veces en silencio, y a prácticas de devoción o piadosas” (Ariès, 1987, p. 217). Estas aulas se pueden considerar la base del colegio antiguo del régimen. Allí se reunían y se agrupaban jóvenes de manera organizada, con reglas determinadas, para sacarlos de la pobreza, pero no se contemplaba ningún tipo de programa educativo.

De tal forma, los espacios pensados para la enseñanza transitaron de las escuelas tradicionales de la calle a los colegios de comunidades de becarios, y luego – en los siglos XIV y XV –, al ciclo de complemento, donde ya profesores daban sus clases. Este momento histórico es vital para la organización física y estructural de la escuela o colegio. En 1462 se estableció la última reforma de legado cardenal. En 1598, Enrique IV, realizó otra reforma y estableció condiciones de enseñanza diferentes a las de la primera parte de la Edad Media. Estas disposiciones se mantuvieron hasta mediados del s. XVIII. “En ese texto, aparecen nuevas expresiones: *collegium*, *pedagogium*, *domus artistorum*. Nuevos personajes sustituyen al antiguo maestro: *magister principalis*, *pedagogus*, *regens*” (Ariès, 1987, p. 214).

Estos movimientos reflejan cómo se construyen prácticas de gobierno sobre las personas. La creación de las fundaciones o escuelas fueron el inicio de una manera de formar conciencias y formar los cuerpos, por lo tanto, el espacio de la pedagogía (Dussel & Caruso, 1999). El agrupamiento y el encierro de los jóvenes no solo aseguraban su manutención; proponían además de manera intencionada una formación rígida y reglamentada, acompañada de prácticas religiosas, con la intención de protegerles de las tentaciones del mundo exterior. Durante mucho tiempo el colegio tuvo solo un aula, las imágenes que recuerdan estos espacios evidencian la organización por filas separadas donde el maestro se ubica en uno de los extremos, ocasionalmente se movilizaba a lo largo del aula.

Esta imagen de aula presenta otras características que la determinan como un lugar con estatutos definidos: espacio amplio de encierro para el aprendizaje, manejo de rutinas y un maestro que enseña, y en algunos casos se contaba con un espacio adjunto para ritos religiosos. Como expresa Foucault (1999), “la práctica del encierro me parece una de las consecuencias de la existencia de un mundo lleno, de un mundo cerrado. Para decirlo rápidamente, el encierro es consecuencia de la fecundidad de la Tierra” (p. 156). De tal forma, cada una de las renovaciones era coherente con el aumento de la población, la situación social y económica del momento. Es decir, respondían a unos requerimientos propios del tránsito de un estado medieval a uno moderno. Por ejemplo:

En la escuela de Faulceté de P. Michault: «La escuela era desmesuradamente grande y tenía doce pilares de largo». «Al pie de cada pilar» los escolares se reunían alrededor del maestro. La escuela de la Virtud «era redonda», como lo será más tarde la escuela de San Pablo, de Colet: «Había en ella cuatro grandes tribunas... adosadas a los muros de la escuela, como un cuadrángulo». En Londres; la escuela de San Pablo, de Colet, era de la siguiente forma, según la descripción de Erasmo: una sola aula redonda, con el piso dispuesto en gradas donde estaban colocados los alumnos. [...] Esta aula estaba dividida en cuatro partes —es decir, los tres cursos y una especie de capilla con un altar— mediante unas cortinas que

se podían abrir o cerrar a discreción: prueba de una veleidat de aislamiento que no llegó hasta la separación completa. (Ariès, 1987, p. 250)

Las aulas eran descritas como amplias, diseñadas para seguir visualmente a un maestro. La dificultad estaba en el número de estudiantes que ingresaban, por lo cual se perdía el control o dominio del grupo. Con el tiempo se descubrieron ciertas ventajas disciplinarias al reducir el local y, por ende, el número de jóvenes.

Los estatutos más antiguos, fueron asumidos por las instituciones y se mantuvieron durante mucho tiempo. Su objetivo era reglamentar y conducir el tipo de vida. Se caracterizaban por las prohibiciones frente a determinados comportamientos, incluyendo la relación con los objetos y los espacios:

Prohibido deteriorar los objetos de cocina y los bienes de la comunidad, particularmente la biblioteca constituida por manuscritos [...] Se recomendaba «a todos los del colegio» o «de la casa» vestirse decentemente, en particular cuando iban a comer: tratando de no llevar los pies descalzos, de no vestirse con harapos ni de llevar vestidos cortos o indecentes. (Ariès, 1987, p. 232)

Dichas reglas eran concebidas como principios rectores de una moral que determinaba las ocupaciones cotidianas. Las reglas aumentaban en rigor y autoridad, de modo que eran prácticas de control de los maestros sobre los alumnos, sobre su vida y el vínculo con los otros y con el mundo. Otro aspecto que hacía parte de este ejercicio de gobierno era el establecimiento de horarios estrictos, propios de las costumbres del siglo. Los tiempos se relacionaban con espacios y acciones obligatorias, que en muchos casos funcionaban al son de la *campana*.

En este tiempo la pedagogía comenzaba a configurarse, a expensas del reconocimiento de la infancia como sujetos que necesitan ser educados. Ariès (1987), ubica la Edad Media, como un tiempo de sensibilidad hacia los niños, que se preguntaba por su educación y cuidado. Es decir, la mirada tomó un giro sobreprotector y de exigencias regladas, vigilantes. Por lo tanto, fue el inicio de la

estructuración de un saber que orienta qué, cómo, cuándo, dónde y a quién educar. Esto tiene implicaciones como concebir la infancia como sujetos de aprendizaje, sujetos infantilizados que necesitan ser cuidados, dominados, vigilados y educados. Así se diseñaron estrategias para lograr formas deseables para una sociedad.

La pedagogía cobró un valor importante en ese momento. Su preocupación no solo se centraba en los aprendizajes, Para Dussel y Caruso (1999), en muchos casos al interactuar con clases altas las funciones incluían enseñar hábitos de higiene y cuidado personal.

Por lo tanto, la pedagogía como símbolo de la modernidad piensa, estructura, da forma, cuerpo y sentido a las escuelas. Sin desconocer prácticas educativas anteriores, la mirada se orienta especialmente a la preocupación por el *espacio* diseñado, pensado y estructurado para la educación, lo cual ha incidido en las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Foucault (1999), resalta como el adiestramiento corporal se produce por una variedad de técnicas utilizadas en la escuela que ejercitan el cuerpo y el pensamiento, por ejemplo.

Se exigía, (...) que los alumnos se pusieran en fila, que se alinearan delante del profesor, que el director pudiera mirar en cada instante lo que se estaba haciendo, si estaban o no distraídos, si escuchaban, si escribían bien el dictado: todo un adiestramiento corporal. (Foucault, 1999, p. 165)

En la modernidad, la religión católica y la protestante tuvieron una incidencia especial en los pensamientos pedagógicos — que fueron orientados bajo estas tradiciones —, ellas concebían al conjunto de estudiantes como un rebaño conducido por el poder de un pastor. Esta nueva mirada era una forma de gobierno que exigía obediencia absoluta para merecer la salvación de sus almas. Ese era el caso de Juan Comenio, clérigo preocupado por la universalización de una educación moral y religiosa, considerado el creador de una novedosa ciencia de la educación que incluye técnicas y metodologías para la transmisión del conocimiento. En la *Didáctica Magna* —1632—,

se presenta su construcción conceptual en cuanto a la educación, fines y principios de la formación, y herramientas metodológicas para el salón de clases. Además, señala algunos aportes frente a los espacios escolares: “La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos” (Comenio, 1998, p. 28). En el *Orbis Sensualium Pictus –El mundo en imágenes–*, libro ilustrado para uso de los escolares, un texto para enseñar latín, Comenio describe *schole* – escuela –:

La *escuela* es un taller en el que los noveles talentos son formados para la virtud; y se divide en *clases*.

El *maestro* se sienta en la *cátedra*; los *alumnos*, en bancas; él enseña, ellos aprenden.

Algunas cosas se escriben para ellos en la *pizarra* con *tiza*.

Algunos se sientan a la mesa y escriben; él corrige los errores.

Algunos se ponen de pie y recitan de memoria lo aprendido.

Algunos charlotean y se portan insolentes y negligentes; estos son castigados con la *palmeta* (férula) y la *vara*. (Comenius, 1998, p. 213)

En este texto, describe también, la sala de estudio –*museum*– como un espacio silencioso para leer, escenario que hace parte de la escuela. La propuesta pedagógica de Comenio no se concretó completamente, pues otras escuelas de orden religioso se aferraron a mantener prácticas de poder pastoral. Un ejemplo de ello, es la orden de los jesuitas –fundada por Juan Ignacio de Loyola y aprobada como la orden religiosa “Compañía de Jesús” en septiembre de 1540 por Paulo III–, ya que una de sus misiones fue la fundación de colegios con prácticas comprometidas con Roma y en contra del protestantismo. Por lo tanto, utilizaron nuevas prácticas educativas. Foucault (1995), afirma que la forma pedagógica de los jesuitas es “la guerra y la rivalidad” (p. 149), porque muchas de sus estrategias conducían a la competencia entre los alumnos. Por ejemplo, la ubicación espacial de los jóvenes en el aula se daba según su mérito o desempeño. Se usaban calificaciones para determinar quiénes eran los mejores.

Al finalizar el s. XVII, surgió otra iniciativa católica destacable promovida por Juan Bautista de La Salle —1651-1719—. Su intención inicial fue promover el conocimiento cristiano para niños pobres. Sin embargo, su propuesta se centró en la formación para la vida, no solo en una formación religiosa. Por lo tanto, las prácticas definidas incidieron en el cuerpo y, por ende, en la constitución de los sujetos.

En los estudios de Zeitler (2010), se expone cómo en estas aulas todo estaba controlado por el maestro, un sistema de vigilancia, donde la clave era el silencio y la comunicación se producía por señales, la diferencia con Comenio, fue la organización serial del espacio, es decir, se asignaban lugares determinados para cada alumno, donde deberían permanecer sentados, derechos, con los brazos cruzados y la mirada al frente para no distraerse con los compañeros.

Son diversas las técnicas utilizadas que se consideran de control y disciplinamiento del cuerpo, lo que Foucault (1995), denomina domesticación del cuerpo para producir efectos en el alma. Estas prácticas se han mantenido a lo largo de la historia. Hoy en día, se observa cómo desde niños ya son sentados en mesas de trabajo, en una disposición especial para atender al maestro y para trabajar en hojas o textos. La mesa y el pupitre, son elementos indispensables en un aula escolar. Están diseñados para escribir y estar erguidos frente al maestro.

De manera simultánea —y como un tipo de contraconducta ante las perspectivas pedagógicas religiosas—, surgió la escuela lancasteriana —o de enseñanza mutua—, que evita ofrecer solo una educación religiosa, ya que pedagógicamente promueve nuevas posibilidades educativas. Sus aulas eran muy amplias —tipo bodega—, debido a cantidad de estudiantes. Eran guiadas por un maestro apoyado por monitores.

En otros lugares de Europa, tuvo auge la propuesta pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi —1746-1827—, quien fundó un establecimiento educativo en Yverdon, el cual se convirtió en una escuela modelo por muchos años. Se destaca la búsqueda de espacios semejantes al ámbito familiar. Sus métodos experimentales y de

observación son inspirados por Comenio y Rousseau. No obstante, Pestalozzi tuvo principios claramente diferentes, algunos estados consideraron este método para unificar la enseñanza en Europa (Dussel & Caruso, 1999).

Hacia 1820, resaltamos el caso de Samuel Wilderspin, maestro de escuela infantil —con niños de 18 meses a 7 años—, quien adoptó otras prácticas pedagógicas novedosas, como la vinculación de los padres al proceso educativo, con compromisos y deberes. La autoridad pedagógica era menos severa. Dussel y Caruso (1999). resaltan algunas cualidades del maestro en esta perspectiva, una actitud lúdica preocupada por la felicidad de los niños, pero a su vez por su formación utilitaria.

Estas nuevas perspectivas reconocen otro concepto de infancia, relacionado con el aspecto lúdico, es decir, con su felicidad. Para este estudio, también resaltamos la modificación del edificio con la introducción del *patio de juegos*, como un lugar importante para la formación.

El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres; allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si algunos de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarían hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendría oportunidad de intentar remediarlas. (Wilderspin, 1824, p. 134)

Aunque la intención es de vigilancia y de posible intervención, se rescata la disposición de un espacio favorable, que permite jugar a los niños. Wilderspin (1824), sugirió que los patios tuviesen también árboles frutales y flores, con el objetivo de ser más agradables, ser objeto de estudio y de aprender comportamientos apropiados. Este lugar exigía al maestro un estado de vigilancia más amplio, pues el patio no era considerado un espacio de libertad, sino un espacio más de control.

Otro movimiento pedagógico destacable en la modernidad, se produce con la incidencia de la medicina y la psicología, que conciben a los niños como sujetos de aprendizaje y, por lo tanto, se preguntan sobre posibles estrategias de enseñanza. Este es el caso de David Stow, quien introdujo otras innovaciones como el aula en escalas tipo galería frente al maestro, lo que facilitaba el dominio visual.

Terminando el s. XIX y en los albores del XX, hubo una gran renovación pedagógica que contempló aspectos determinantes en la concepción de los espacios educativos. Distintos autores trabajaron desde diferentes disciplinas, como la psicología. Otros no eran estrictamente pedagogos, pero su trabajo repercutió de manera importante en la pedagogía y la escuela. Como dato relevante, la pedagogía del s. XX, ha estado fundamentada en los estudios de la medicina y de la psicología. La pedagogía surgió como renovación y actuó en contra de las prácticas educativas tradicionales. Su difusión comienza en el continente europeo e influye en la consolidación de apuestas y propuestas en diversos países.

Los escenarios educativos sufrieron grandes transformaciones. Dentro de las inspiraciones pedagógicas o reformadoras, se destaca en especial la propuesta de escuela nueva, que defiende los intereses de los niños. De acuerdo con Filho (1964), hablar de escuela nueva, es un manifiesto en contra de las prácticas tradicionales de la enseñanza. Fundamentados en los estudios de psicología y biología de este tiempo, se reconocen otras prioridades y necesidades de los niños, las cuales son horizontes de sentido para la educación, por ende, se afectan los espacios.

Federico Froebel – 1782-1852 –, crea el primer jardín para escolarizar niños, conocido como *Kindergarten*, realzó el valor educativo del juego al reconocer la importancia de espacios apropiados. Su perspectiva se unía a la de Pestalozzi, pues consideraban al niño activo y en desarrollo continuo.

Otros renovadores – y particularmente defensores de la infancia –, son la italiana María Montessori – 1870-1952 –, quien animó

un cambio profundo en el espacio, pues consideraba que el conocimiento se obtiene por las interacciones con el ambiente y sus recursos. De acuerdo con las indagaciones de Jiménez (2009), Montessori propuso la construcción de espacios amplios, sin barreras arquitectónicas, con anaqueles para los materiales, ambientes decorados, variedad de colores, texturas, cambios de nivel, paredes y ventanas pequeñas, muebles, pupitres, sillas conforme con la estatura y la contextura física de los niños...; una propuesta que tiene vigencia contemporánea.

Ovide Decroly –1871-1932–, cuestionó abiertamente los espacios, la arquitectura de cuartel, la aglomeración de estudiantes –o el amontonamiento–, las escuelas sin jardines o con zonas verdes sin acceso de los niños. En especial hace una crítica a las construcciones cerradas o inmersas en la ciudad. Decroly (como se citó en Besse, 2001), afirma que un ambiente educativo favorable se obtiene cuando el medio escolar es natural y simple, preferiblemente en que ofrece la naturaleza, pues se relaciona con su vida y sus necesidades.

Esto surge como una propuesta de organización de la escuela en zonas rurales para aprovechar la naturaleza como espacio de experimentación y de aprendizaje. Como consecuencia de estas ideas, aparecieron las primeras escuelas nuevas, según Narváez (2006), algunas instituciones privadas se ubicaban en espacios campestres donde se producía la formación media o se equivalente.

Existen también otras alternativas pedagógicas que sugieren reemplazar el aula por el taller y el laboratorio. De tal forma, la escuela incorporó nuevos espacios importantes que incidieron en su funcionamiento, pues según Jiménez (2009), el escenario educativo refleja la postura pedagógica, de tal forma la escuela nueva modifica los espacios para mejorar la interacción y las prácticas, y a su vez, para tomar distanciamiento de la escuela tradicional y sus principios educativos.

De acuerdo con Jiménez (2009), otra propuesta que responde a esta intención renovadora de los espacios escolares es la metodología Waldorf, planteada por Rudolf Steiner –1861-1925– en 1919, la cual surgió como un movimiento derivado de la antroposofía. Su

arquitectura — fachada, aulas y otros espacios — propone ambientes seguros, cálidos, amables y equilibrados que motiven actos de libertad. Se piensa el color y las formas, pues se considera que afectan las conductas humanas. Sus precursores manifiestan que las estructuras lineales los ángulos de noventa grados simbolizan la muerte; por el contrario, el uso de recursos orgánicos son sinónimos de vida, de tal forma se sugiere usar madera, adobe, arcilla y piedra que produce calidez y buena energía, por ejemplo, sus techos son ondulantes.

La alternativa de organización Waldorf, de los espacios educativos no tiene mucha difusión en nuestro país; por el contrario, los otros modelos de escuela nueva fueron altamente difundidos y son los que se han mantenido en nuestra región.

Las instituciones vinculadas a Filosofía e Infancia, son enmarcadas como escenarios educativos con sus propias fronteras que los separan de la ciudad y los hacen un espacio exclusivo para la educación. Sin embargo, son micromundos con espacios internos — aulas, laboratorios, biblioteca, restaurante, zona administrativa, entre otros — y externos — patios, jardines, zonas de juego, canchas, entre otros — delimitados, que en su conjunto constituyen un espacio históricamente importante para la vida de niños y jóvenes que los habitan — se movilizan y construyen su propia vida al transitar cada rincón de la escuela —.

Después de esta revisión de los escenarios educativos, surgen cuestionamientos sobre las relaciones que se construyen hoy con los espacios: ¿existen diferencias en los usos contemporáneos? ¿Se han superado las prácticas medievales del encierro, como forma de control? ¿Son las aulas las mismas de siempre? ¿El uso diferente del espacio es condición de posibilidad en la transformación de prácticas educativas? ¿Se ha dejado el modelo ortodoxo heredado de escuelas que aparecieron en el s. XIX?, ¿cuál ha sido la transformación de las escuelas contemporáneas en términos arquitectónicos para lograr flexibilidad y educación libre e igualitaria?

El siguiente cuestionamiento tiene que ver con lo que sucede, con lo que produce el espacio: ¿qué tipo de acontecimientos suceden en nuestros escenarios educativos?

Vivimos en una serie de espacios polimorfos [...] no hay solamente una historia, sino varias, pluralidad de tiempos, de duraciones, de velocidades que se enmarañan entre sí, que se cruzan y que, precisamente, forman los acontecimientos. Un acontecimiento no es un segmento de tiempo, es, en el fondo, el punto de intersección entre dos duraciones, dos velocidades, dos evoluciones, dos líneas de la historia. (Foucault, 1999, p. 159)

De tal forma, los escenarios están dados. Las construcciones son y están. Allí se producen acontecimientos que vinculan a aquellos que los habitan, pero son la intervención en sí de los sujetos, sus relaciones, movimientos y miradas los que producen rupturas, cambios o descentramientos.

Este recorrido histórico destaca la potencia del aula como lugar de acontecimientos, en especial se le reconoce como un espacio de encuentro vital, donde confluyen subjetividades, amistades y diferencias. Un universo de posibilidades sociales, culturales y educativas diseñados para reunir, integrar y constituirse.

Espacios educativos en Filosofía e Infancia

Este apartado presenta las inquietudes que surgen frente a la institución como la construcción y escenario que reúne a los sujetos y produce diversas acciones educativas; en este caso, los espacios donde habitan experiencias de Filosofía e Infancia.

Los espacios institucionales que se materializan en la escuela, el colegio y las aulas aparentemente son estructuras inertes diseñadas para ser ocupadas por cuerpos infantiles y juveniles en un tiempo determinado para aprender. La gran mayoría se rige por los lineamientos exigidos por el MEN. Las aulas y los espacios comunes son extensiones localizadas definidas por acciones y relaciones. Su disposición ha sido históricamente instituida. Estos lugares usualmente son recibidos y usados con naturalidad, pues

tienen su propia disposición, organización y posibilidad de uso. Son emplazamientos definidos por relaciones de vecindad. Para Foucault (1967),

el problema de la plaza o del emplazamiento se plantea para los hombres en términos de demografía; y este último problema del emplazamiento humano no es simplemente el de saber si habrá suficiente lugar para el hombre en el mundo —aun siendo este un problema relevante—, sino también el de saber qué relaciones de vecindad, qué tipo de almacenamiento, de circulación, de ubicación, de clasificación de los elementos humanos deben ser preferentemente retenidos en tal o cual situación para alcanzar tal o cual fin. (p. 17)

De tal manera, la escuela, como espacio educativo, está dada bajo la forma de relaciones entre emplazamientos. Es decir, su organización, su ubicación y su clasificación son pensadas y exigidas en tamaño y diseño para cumplir fines educativos. Esta organización particular es una forma para construir relaciones entre quienes la habitan. Es un espacio sacralizado con estructuras establecidas que intentan mantener un orden y una forma de constitución de sujetos.

Según la *Norma Técnica Colombiana*, los espacios escolares deben cumplir con requerimientos métricos. Por ejemplo, cada estudiante debe contar con un área mínima de 1,65 m² para aulas de educación básica y media. Estos espacios están destinados al trabajo individual o en pequeños grupos (Icontec, 2015). Cada una de las instituciones educativas analizadas cumple con estos requerimientos. Los espacios físicos de las aulas tienen una superficie específica para cada estudiante. Así, cuando son distribuidos en filas, uno tras del otro, los pupitres son el centro de la pequeña superficie que le corresponde a cada uno. El espacio cumple funciones disciplinarias pues se organiza en fragmentos que son repartido de acuerdo con intereses, disposición de sujetos y formas de proceder política. (Foucault, 1995).

En FpN, se sugiere la acomodación en círculo, donde los sujetos participantes de la comunidad de indagación puedan dialogar sin que algún integrante esté en desventaja (Kohan, 1997). Los docentes

entrevistados asumen estas sugerencias y, aun cuando no sea específicamente una circunferencia, la acomodación rectangular, triangular o elíptica responde a la idea de verse cara a cara y opinar como iguales: “Se cambió por lo menos la ubicación de los puestos, la estructura de filas. Empezamos a cambiar su ubicación, cambiando la mentalidad del docente y el estudiante” (MdIE).

La concepción y uso del espacio desde esta perspectiva hace la diferencia. El aula se habita diferente y permite otro tipo de relación, interacción y perspectiva que rompe con los usos dados como únicos y naturales. Como afirma Foucault (1967):

El espacio en que vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí-mismo también un espacio heterogéneo. Es decir, no vivimos en el interior de una especie de vacío tal que en él se ubiquen individuos y cosas. No vivimos en el interior de una especie de vacío que se colorearía de diversas iridiscencias, vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y en absoluto en superposición. (p. 18)

La escuela es un emplazamiento educativo con intenciones establecidas, donde se construyen múltiples relaciones, pues tiene la propiedad de tejer otros emplazamientos internos que en algunos casos suspenden, invierten, neutralizan o contradicen la variedad de interacciones: “Prefiero la organización aprovechando la zona verde como ágora y en cojines se ubican los niños en círculo. A los niños les gusta y prefieren el ágora fuera del aula. Allí participan mejor” (MdIE).

Filosofía e Infancia, una heterotopía en la escuela

El espacio educativo es en sí mismo un espacio real, con diversos lugares localizables y con funciones. Las aulas, la biblioteca, los jardines, las canchas y otros son pensados y diseñados como espacios para la educación, para el disciplinamiento. Naranjo (2011), reconoce que el aula tiene un significado social, el diseño de los espacios de la escuela se piensan de acuerdo con las acciones

realizadas, el aula es de orden académico donde se realizan las tareas y se producen las experiencias de enseñanza y aprendizaje, un lugar que separa, aísla y encierra a los estudiantes de distractores que pueden irrumpir el trabajo educativo.

Sin embargo, en la escuela se construyen relaciones diferentes, como sucede en toda cultura o civilización, que producen lugares contruidos como utopías, que “son, fundamentalmente, espacios esencialmente irreales” (Foucault, 1967, p. 19). Este es el caso de los campamentos filosóficos²³, en donde la escuela se transforma temporalmente en un espacio para habitar de otra manera, lo que permite vivir otras experiencias y *ser* de otro modo. Allí las zonas verdes albergan un gran número de carpas para dormir. Se hacen fogatas donde vibran pensamientos. Las aulas de reuniones o clases se transforman en talleres filosóficos. El restaurante o la biblioteca se reconfiguran para hacer experimentos. En tiempo de campamento, todo espacio es propicio para indagar y preguntar-se.

Para filosofar no se necesita un espacio, sino el hecho de que tú tengas una pregunta frente a algo, o sea, con tal que te preguntes algo, puede ser en cualquier momento, cualquier lugar, en cualquier circunstancia, la cuestión es que lo hagas, no es el lugar en el que lo hagas. (Estudiante de institución educativa [EdIE])

Son diversas las manifestaciones que expresan el gusto por los campamentos filosóficos. Su valor radica en la excepcionalidad de las reglas del espacio, es decir, la oportunidad de habitar momentáneamente la escuela de otra forma diferente a la usual. Esta experiencia no sustituye el aula, pero se considera como una posibilidad educativa y filosófica, una línea de fuga que produce transformaciones.

En la cotidianidad, la escuela persiste en su ideal de construcción. Sin embargo, existen emplazamientos – o lugares – que construyen relaciones invertidas en relación con lo esperado o instituido; “lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás

²³ El campamento filosófico es una actividad anual que se realiza en Boyacá, en donde participan niños, niñas y jóvenes de diversas instituciones educativas, vinculados a Filosofía e Infancia. Se han desarrollado cinco versiones diferentes.

emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan, llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías” (Foucault, 1967, p. 19). Las heterotopías son espacios disímiles que permiten una contestación ilusoria o real al espacio que se habita. Según Foucault (1967), constituir heterotopías es una constante de toda cultura humana y no existe una forma única, específica o universal. De esta forma, la escuela podría establecerse como un espacio dentro de sí en una *heterotopía filosófica*, un lugar otro, diferente, reservado para pensar por sí mismo o pensar juntos, un territorio más universal, que salga de los condicionamientos preestablecidos como aula educativa.

En Filosofía e Infancia, se han formulado diferentes espacios heterotópicos, en el sentido de que, según quien lo habite, el lugar ha tenido diferentes funcionamientos. En medio de la escuela como escenario planificado –pensado de manera disciplinar–, se han propuesto tiempos y experiencias que hacen de algunos espacios heterotopías que funcionan como puntos de fuga y sacan de la normalidad educativa. Los espacios que físicamente pueden ser idénticos a cualquier locación de otra institución –las paredes, los patios, la cancha, el jardín– en Filosofía e Infancia han sido transformados o profanados por los maestros y estudiantes, pues estos lugares no fueron pensados, al menos en su diseño arquitectónico, para aprender, enseñar o filosofar.

Así pues, el aula no es el único lugar utilizado por los educadores. Los prados, la cancha, el quiosco, que son usualmente espacios para los recesos o para el descanso entre clases, en Filosofía e Infancia son habitados de manera diferente:

[Para las clases utilizo] los prados, las zonas verdes, la sala de biblioteca, todo lo que disponga el colegio [...] Para mí es importante que los estudiantes siempre conciban que el aula de clase no es el único escenario. Entonces, por ejemplo, que podamos estar al aire libre, pero que también podamos compartir con otros, con otros grupos de personas. Algo que hago es aprovechar las visitas para que los estudiantes entren en contacto, que puedan conversar sobre lo que hacen, todas esas cosas; (MdIE)

[Para las clases utilizo] los alrededores dentro de esta institución, de nuestro perímetro [...] Tenemos unos lugares que les llamamos el quiosco, donde nos reunimos porque tiene una particular distribución de las sillas. Es cómodo. Es un lugar muy privado, muy ameno. Nos gusta desarrollar los encuentros allí. (MdIE)

Este cambio de escenario —salir del aula—, además de convertir los rincones de la escuela en heterotopías, aleja la clase de las condiciones rutinarias y establecidas como única posibilidad. En palabras de Meirieu (2009), se puede hacer un “ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetivos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y donde puede retirarse” (p. 114). De tal forma, son las condiciones comunes y preestablecidas las que justamente se quiebran en medio de las propuestas educativas filosóficas.

Por lo tanto, los espacios utilizados por los docentes de Filosofía e Infancia resultan heterotopías, pues, además de representar usos diferentes, tienen “el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos, incompatibles entre sí” (Foucault, 1967, p. 22). Las clases en el jardín, en la cancha, en los prados, posibilitan la proyección de experiencias disímiles con el espacio ya establecido. Por ejemplo, “el jardín es la más pequeña parcela del mundo y luego es la totalidad del mundo. El jardín es, desde el fondo de la Antigüedad, una suerte de heterotopía feliz y universalizante” (Foucault, 1967, p. 22). Según las palabras de uno de los maestros,

Quando necesitamos hablar de los presocráticos y cómo ellos veían el mundo, el universo, la cosmogonía, nos hacemos en zonas de la granja para explorar el medio. Depende del tema, creo que cada concepto tiene que ver con un entorno. (MdIE)

El aula también se ha yuxtapuesto con otros espacios. En una de las instituciones analizadas, los docentes han optado por cambiar los pupitres por cojines y sentarse en el piso en un círculo. El aula, además de espacio de estudio, es un ágora análoga a la de una plaza de una ciudad de la Antigua Grecia. Cada miembro está en igualdad de condiciones —incluido el docente— y discute, pregunta y opina.

Las heterotopías se vinculan al tiempo, a recortes temporales — heterocronías—. Un emplazamiento heterotópico exige que los sujetos se hallen en ruptura absoluta con el tiempo tradicional. Desafortunadamente, el tiempo en la escuela es un juego de partición de uso de los espacios: tiempo de trabajo en el aula, tiempo libre o recreo, tiempo de almuerzo...

Existen también espacios denominados *heterotopías de tiempo*, donde sus elementos hacen que el tiempo se acumule. Lugares como la biblioteca municipal, las iglesias de Tunja, los pueblos cercanos, los museos, son espacios que han encerrado diversos tiempos y producen experiencia, cuando son visitados como parte de las experiencias educativas. También se conciben heterotopías crónicas, pasajeras, que se viven momentáneamente, como las fiestas especiales, las ferias de ciencia, el ambiente navideño, y otros que hacen parte de la historia y de la cultura. Nuevamente, se puede hacer referencia a los campamentos filosóficos, que producen tiempos otros, no cronológicos, tiempos de *aión*, de intensidad donde se viven actividades sin medidas, ni horarios. También surgen tiempos de *kairós*, indeterminados, oportunos, donde suceden cosas especiales:

Lo que más me gusta del campamento son lo *rallies*, los talleres que hacemos con los compañeros, porque así nos podemos sentir más conectados con la naturaleza. A mí me gustan porque traen muchos temas, traen variedad y nos hacen pensar. (EdIE)

De otra parte, las heterotopías son una organización cerrada, que separa y distancia, pero que a su vez permite el acceso (Foucault, 1967). Es decir, un lugar que se construye como habitáculo de una manera de ser es diferente a otros espacios, por lo que es cerrado en sí mismo como condición particular, pero necesita ser habitado para construir y fortalecer sus sentidos. Solo en su movimiento de acción se hace heterotópico. A este lugar se accede por una disposición particular que implica voluntad. Puede ser una invitación, un gesto, una inquietud, lo que produce el ingreso a este territorio. Entonces, hacer y ser parte de una heterotopía tiene una función que se relaciona con el espacio restante, funciones de extremos,

límites o fronteras. Hay un espacio de ilusión que denuncia, anula o esconde un espacio real; y otro de compensación, diseñado de manera perfecta, meticulosa, organizado con intenciones definidas.

La escuela, comúnmente, es una heterotopía de compensación que se piensa para formar, donde cada lugar está dispuesto de manera intencionada; donde los tiempos se encuentran claramente establecidos para cumplir el deber ser en la educación. Sin embargo, son los chicos quienes a modo de contraconducta, construyen sus propias heterotopías y dan nuevos significados y sentidos al territorio escolar. Estas actitudes y aptitudes son manifestaciones de los jóvenes que reclaman movimientos y apuestas educativas diferentes. En este sentido, las experiencias filosóficas pueden responder a estas voces.

Kohan (1997), nos invita a pensar sobre la necesidad de evitar relaciones con el espacio que se conviertan en actitudes de disciplinamiento y normalización de los ejercicios filosóficos. En vez de pensar en una sola manera de estar o usar un espacio —ya sea de la disposición física y/o metodológica—, sugiere diversificar y cambiar las relaciones espaciales construidas. Esto implicaría movimientos constantes, como experiencias en diferentes lugares —salir de las aulas—. En las entrevistas realizadas a los estudiantes de las instituciones educativas, la mayoría sugirió que el lugar ideal para filosofar es al aire libre. A todos les gustan las salidas de campo: “al aire libre, me encanta, porque uno se puede expresar de muchas maneras, porque puede utilizar la naturaleza, todo lo que ve al rededor para expresarse, para pensar y preguntar” (EdIE).

En las experiencias de campamento, se resaltan las movilidades y los usos de diferentes heterotopías de tiempo:

También se llevan a cabo reuniones de profesores de filosofía, visitas a museos, charlas, debates... A mí esas actividades me llaman mucho la atención. Son entretenidas y digamos que hacen ver la filosofía desde un punto más, pero sin dejar de ser netamente pedagógico.

El campamento en Villa de Leyva, era algo que tenía que ver con la ciencia. Entonces era la filosofía, la ciencia y la visita a los museos de Villa de Leyva. ¡Me pareció muy chévere! Y sobre esa temática específica, la ciencia trataba también sobre sistemas como la fe y la religión, sobre cómo la fe y la religión incurren en una ciencia o al revés. (EdIE)

Esto refleja un día de campamento como un lugar heterotópico, aislado pero abierto, y relacionado con el entorno. Como heterotopías de tiempo, están los museos, el municipio de Villa de Leyva, entre otros, donde los jóvenes participan voluntariamente, disfrutan, piensan, cuestionan y crean. Ellos con su disposición, son el fundamento para hacer experiencia de una heterotopía filosófica.

Transformar las relaciones espaciales construidas fomenta ánimos en los jóvenes para su propio movimiento, para que ellos mismos reconozcan y construyan desplazamientos espaciales. Las preguntas que surgen a propósito de estas ideas son: ¿por qué movimiento? ¿Por qué salir de los encierros? ¿Por qué cambiar, si el aula se hizo para estudiar y está históricamente instituida desde hace muchos siglos como el lugar privilegiado? Kohan (1997), dice que, la filosofía vive en quienes la producen. Los espacios que habiten esos cuerpos irrumpen y habitan lugares importantes en las filosofías que se producen. Esto indica que el espacio incide en la constitución de subjetividades. Si es pensado con intención, puede contribuir favorablemente en una discusión o en una experiencia de pensamiento.

De otra parte, se reconoce que hay lugares que preferimos habitar, porque algo nos conecta — la luz, la comodidad, el color, el ambiente, la disposición de los recursos, en fin —. No existe un espacio fijo, determinado y común, pues el mismo espacio puede ser habitado de diversas maneras. Puede ser un aula o una heterotopía de compensación, o una de ilusión. Todo depende de lo que suceda allí, de lo que se produzca. Si las acciones son rutinarias, entonces se pierde conciencia del espacio, y, por lo tanto, hay una pérdida de posibilidad creadora. Si se dirige la mirada al lugar que se habita permanentemente, la motivación de transformación y movimiento

surge como una condición de posibilidad para producir nuevas experiencias. Esto es una manera de explotar al máximo los espacios.

La investigación evidencia la clara intención de algunos maestros por construir espacios de ilusión, en especial los docentes de educación infantil, quienes decoran y ambientan sus aulas con imágenes coloridas, cuadros, dibujos... Aprovechan otras estéticas. Los espacios se hacen amables y llamativos, pues en muchos casos las decoraciones son cambiantes según los temas tratados. En la medida que los cursos avanzan, los espacios son más neutrales y comunes, sin ambientaciones y sin colores. Algunos hacen uso de bibliotecas y de otros recursos. En este sentido, ¿en el bachillerato se pierde el tono estético en los espacios? ¿O simplemente no importa? ¿O no se conoce qué puede ser estéticamente interesante y agradable para los adolescentes?

De acuerdo con esto, no se trata de infantilizar los espacios, sino de habitarlos de manera creativa, que disrumpan el orden establecido de las cosas, sin imitaciones, ni modelamientos. Se trata de lugares creativos propuestos o intervenidos por todos, lugares creados sin jerarquías, ni órdenes sociales, como formas para abrirse a los acontecimientos, a la experiencia, a la alteridad, donde todo es posible en manos de quien los habita.

En esta indagación resaltamos el caso de uno de los maestros de Filosofía e Infancia, Alirio Hernández, quien construyó un espacio único, especial, inspirado en las casas de paja y bahareque —llamadas también *bohíos*—, viviendas usadas desde tiempos inmemoriales por los indígenas pobladores de nuestra región cundiboyacense. El *bohío de La Leonera*²⁴, fue elaborado con el apoyo de la comunidad para los encuentros de filosofía, diseñado y hecho con la intención de desarrollar en él comunidades de indagación, o círculos de la palabra. Gracias a su forma arquitectónica, es un espacio propicio para hacer filosofía, para dialogar y compartir con visitantes foráneos. Es un lugar abierto y dispuesto para el descanso, la lectura y el juego.

²⁴ La Leonera es una vereda del municipio de Toca en Boyacá. Colombia sede de una escuela rural.

Poco a poco hemos venido logrando construir [un bohío]. Es un espacio para recuperar esa parte cultural del origen de nosotros como indígenas. Motiva ir allá, terminarlo y trabajar. El bohío es un símbolo, como el ágora en Grecia. Es la parte del colegio donde se piensa la justicia, donde se reúnen los chicos a discutir y a solucionar sus problemas. Nosotros tenemos un ambiente educativo diferente, un ambiente de aprendizaje. Se construyó por nosotros mismos, un ambiente de aprendizaje propio y allí nos reunimos a trabajar y a pensar. (MdIE)

Si bien el bohío ha sido una construcción única, las aulas, la biblioteca, la sala de cómputo, el restaurante y las canchas son espacios regulares de una escuela contemporánea, homogéneos en construcción —en su forma física—, pero heterogéneos en sus usos, en las intencionalidades del maestro. Algunos espacios se han transformado gracias a la imaginación y a las apuestas teóricas y didácticas, puesto que los docentes han pensado y experimentado otras formas de habitarlos. El espacio en sí mismo no supone transformación, la transformación está en la reflexión y la acción del maestro.

Para Dussel y Caruso (1999), habitar el aula implica organizar un espacio que responda a intereses y posibilidades de movimiento, hace referencia a expandir en el espacio, no desde la perspectiva de ocupación, sino a movilizar activamente todas las posibilidades y alternativas de lo que implica ser sin límites.

Habitar, modificar, yuxtaponer otros espacios responde en cierta medida a los deseos de los estudiantes. Ellos consideran que el lugar para hacer y vivir la filosofía debe ser preferiblemente al aire libre, fuera del aula, en condiciones diferentes a lo comúnmente establecido: “Un espacio grande, que se puedan hacer actividades y decorado porque uno le llama la atención eso (EdIE); “Me parece que todos los espacios son adecuados para hacer filosofía porque la filosofía uno la hace todos los días, siempre” (EdIE); “Al aire libre, en un prado” (EdIE).

No cabe duda de que mantener a los estudiantes en recintos cerrados facilita la vigilancia, el control, “pero quizá reduzca también las

percepciones y preguntas de los niños, la posibilidad de mirar las cosas desde muchos puntos de vista en una provocación” (Vecchi, 2013, p. 169). Por lo tanto, puede ser una iniciativa del maestro buscar otros lugares y transformarlos; alejarse de la idea de que dejar el aula implica una inversión económica extra, o que amenaza la autoridad, el proceso educativo o violenta la tradición institucional (Errázuriz-Larraín, 2014). El maestro tiene en sus manos la decisión de llevar la clase a espacios heterotópicos. Para esto, también es necesario estar atento a los espacios escolares que ya han sido considerados heterotópicos por los estudiantes, como el jardín o las canchas, para convertir la escuela en un espacio heterotópico en donde se puedan sobreponer infinitos lugares, en el que se pueda transitar el mundo, el universo.

Ante estas ideas, la pregunta sería ¿cómo hacer de la escuela una heterotopía de diversas fluctuaciones, un espacio de creación, sueños aventuras y corsarios? En palabras de Foucault:

El barco es un trozo flotante de espacio, un lugar sin lugar, que vive por sí-mismo, a la vez cerrado en sí-mismo y entregado al infinito del mar y que, de puerto todos en puerto, de orilla en orilla, de casas de lenocinio en casas de lenocinio, va hasta las colonias a buscar lo más precioso que recelan sus jardines, se entiende por qué el barco ha sido para nuestra civilización, desde el siglo XVI hasta hoy, a la vez no solo, por supuesto, el mayor instrumento de desarrollo económico (hoy, no es mi tema), sino también la mayor reserva de imaginación. La nave es la heterotopía por excelencia. En las civilizaciones sin barcos los sueños se secan, el espionaje sustituye la aventura, y la policía a los corsarios. (Foucault, 1967, p. 22)

Esta cita es una invitación a navegar en la escuela, a la deriva, sin límites ni reservas para la imaginación, con propuestas que permitan hacer experiencia y agregados preferiblemente sensoriales que impacten y movilicen las maneras de ser; donde el espacio se transforma a partir del intercambio entre la ciencia, el arte y la filosofía. De acuerdo con Deleuze (1996), “el verdadero objeto de la ciencia es crear funciones, el verdadero objeto del arte es crear agregados sensoriales y el verdadero objeto de la filosofía es crear

conceptos” (p. 241); cada uno con objetos diferentes, pero que son líneas melódicas independientes para transformar los escenarios a partir de su interacción.

Concebir la escuela desde esta perspectiva, no desdeña el acto educativo, ni desvía sus funciones u objeto de ser como institución; por el contrario, se fortalece, pues vista de esta manera es una condición de emergencia de la infancia, del arte, del saber, del encuentro con el otro en calidad de acogida y de la hospitalidad.

De tal forma, los escenarios construidos como heterotopías pueden ser mediadores o intercesores en la constitución personal, como manifiesta Deleuze (1996): “Necesito a mis mediadores para expresarme y ellos nunca se expresarían sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso cuando no parece ser el caso” (p. 243). Por lo tanto, los espacios concebidos como intercesores comunican, expresan y motivan formas de expresión, lo que cambia la relación que tenemos con lo que habitamos, pensamos y vivimos.

Esta indagación, reconoce la escuela y el aula como un espacio vital para la infancia y su constitución, pero invita a resignificar la relación con los espacios, a quebrar los usos y condiciones preestablecidas en especial con las aulas. Se pueden constituir en heterotopías, lugares otros, en movimiento, es decir continuamente transformados real o imaginariamente, espacios que pueden expresar y producir nuevos significados. Esto depende de los ánimos de intervención y acción transformadora de nuevas posibilidades.

También se destaca en voz de los niños y niñas, la necesidad de habitar de manera creativa o invertir los usos de otros espacios escolares diferentes al aula como patios, biblioteca, restaurante, zonas recreativas, esto permite salir de la rutina y ser consiente de estos lugares como posibilidad de creación.

La escuela como una heterotopía de pensamiento, puede valerse de otras estéticas, donde los niños, niñas y jóvenes sean los principales creativos, su intervención sería una forma de expresión lo que ayudaría a apropiarse y a resignificar la manera en que se habita la escuela.

Finalmente, cabe la posibilidad de salir de la escuela como otra condición de posibilidad educativa, heterotopías ajenas como, museos, caminatas, campamentos, visitas a lugares de interés, lugares que animan nuevos pensamientos y movilizan otros tiempos o heterocronías.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Besse, J. (2001). *Decroly. Una pedagogía racional*. Trillas
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Corominas, J. (1983). Escuela. En *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Errázuriz-Larraín, L. (2014). Calidad estética del entorno escolar: El (f) actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz.
- Foucault, M. (1967). Espacios otros (Trad. M. Lourdes). *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. 3*. Paidós.
- Icontec. (2015). *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Norma Técnica Colombiana. NTC 4595*. Icontec.
- Jiménez, A. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Heidegger, M. (1994). ¿Poéticamente habita el hombre? En: *Conferencias y Artículos*. (pp. 163- 199). Serbal.

- Kohan W. (1997). Sugerencias para implementar filosofía para niñas y niños. En Kohan W y Waksman (Eds). *¿Qué es Filosofía para Niños?, ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 69-88). Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, 25-51. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.47>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603508>
- Real Academia Española. (s. f.). Escuela. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/escuela>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Wilderspin, S. (1824). *On the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years*. W. Simpkin and R. Marshall.
- Zeitler, T. E. (2010). La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5271763>