NOMBRE	**Daniel Sebastián Bustos Echeverry**
LUGAR, FECHA Y TIEMPO	**Colegio San Martín de Porres, Sede B, Transición, 12 de mayo de 2026 de 09:00 a.m. a 11:00 a.m. Tiempo de observación: 2 horas**
PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	**Construcción del otro en la escuela - Experiencia de mismidad/otredad Sesión 2 - Transición**
CONVENCIONES DE DENOMINACIÓN	INV-H-NOET (investigador-hombre-NoÉtnico), DOC-T-M-NOET (docente-transición-mujer-NoÉtnico), EST1-T-M-NOET (estudiante1-transición-mujer-NoÉtnico), EST3-T-H-NOET (estudiante3-transición-hombre-NoÉtnico), EST4-T-H-NOET (estudiante4-transición-hombre-NoÉtnico), EST5-T-H-NOET (estudiante5-transición-hombre-NoÉtnico), EST6-T-H-NOET (estudiante6-transición-hombre-NoÉtnico), EST-T-M-AFR (estudiante-transición-mujer-afrodescendiente), EST-T-H-AFR (estudiante-transición-hombre-afrodescendiente),

DIARIO DE CAMPO

La observación se realizó el 12 de mayo de 2026, de 09:00 a.m. a 11:00 a.m., en el salón del curso de transición de la Sede B del Colegio San Martín de Porres, un espacio con mesas, sillas y un televisor. Participaron el investigador INV-H-NOET, la docente DOC-T-M-NOET y 14 estudiantes asistentes, compuestos por 6 niñas y 8 niños, entre quienes se encontraban alumnos no étnicos y afrodescendientes. Como circunstancia excepcional, la sesión comenzó a las 09:15 a.m. y la actividad duró 2 horas. Las actividades incluyeron la recolección de 12 consentimientos informados firmados por los acudientes, un recuento dialógico de la sesión anterior, una dinámica de inflar y soltar bombas en reemplazo de la actividad del cuenco, la proyección de imágenes del cuento Stelaluna, la creación en seis subgrupos de un animal imaginario en cartulina, la pintura colectiva de un hábitat en un rollo de papel kraft de 3 metros en el piso, y la exposición final del cuento compartido pegado en la pared. El investigador realizó una observación participante activa e interactiva.

DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS CENTRALES - LO QUE ACONTECE	APRECIACIONES PERSONALES *lo que me acontece como investigador/a*
Cuando llegué, recibí unos cuatro abrazos de los estudiantes que me esperaban. La reunión se realizó en la Sede B del Colegio San Martín de Porres, en el mismo salón y con el mismo curso de Transición liderado por DOC-T-M-NOET, tal como fue relatado en la primera sesión del DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026. Entré a las 9:00 a.m. La actividad, aunque estaba programada para durar 40 minutos, se extendió hasta 2 horas, a pesar de que algunas de las actividades de inicio propuestas se saltaron o se modificaron para ahorrar tiempo (a). DOC-T-M-NOET ya tenía todo listo para realizar la sesión. Al saludar al salón, varios respondieron: «Buenos días, INV-H-NOET». Uno de ellos alzó la mano y preguntó si había traído las máscaras. Por su parte, EST4-T-H-NOET, aunque sabía mi nombre porque todos me habían llamado INV-H-NOET, me lo cambió deliberadamente y me dijo: «Hola, Carlos». Lo corregí, pero insistió, con una sonrisa, en que me llamaba Carlos (b). Le pedí a DOC-T-M-NOET unos minutos, ya que las máscaras estaban por llegar y debía recibirlas en las afueras del colegio, sobre la Circunvalar (c). Así, empezamos a las 09:15 a.m., una vez que las recogí y se las entregué a DOC-T-M-NOET. En ese momento, DOC-T-M-NOET me entregó los formatos de Consentimiento Informado que había dejado en la primera sesión de DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026. De los 20 formatos que dejé para 17 estudiantes, solo recibí 12 firmados por sus acudientes. Finalmente, conté el número de estudiantes que asistieron a esta sesión: 14 en total, de los cuales 6 son niñas y 8 son niños (d). DOC-T-M-NOET se me acercó y me preguntó si era necesario mostrarles nuevamente el cuento o repetir la actividad del cuenco. Ella, en su lugar, tenía una propuesta diferente. Aunque habían transcurrido más de 15 días desde la sesión DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026, aseguró que los estudiantes	(a) El compromiso de DOC-T-M-NOET con la actividad fue total. Sin embargo, la fuerte presión de la implementación metodológica sobre DOC-T-M-NOET, sumada a la necesidad de adaptar la metodología al grado Transición, provocó que las dos sesiones se extendieran 1 hora y 20 minutos más de lo pactado. Es probable que esto ocurriera porque DOC-T-M-NOET deseaba causar una buena impresión en el equipo de investigación, y también como respuesta a las quejas iniciales de los docentes de su sección, quienes manifestaban que todas las ayudas e investigaciones se concentraban en la Sede A y casi nunca beneficiaban a la Sede B. En una conversación posterior, la docente me comentó que, para niños tan pequeños, habría dividido una metodología de este tipo en cuatro sesiones en lugar de dos. Al concluir cada jornada, era evidente el cansancio de los estudiantes, el agotamiento de DOC-T-M-NOET y mi propia fatiga como investigador. (b) Sin duda, EST4-T-H-NOET es uno de los estudiantes más particulares del curso, tal como quedó registrado en DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026. De nacionalidad venezolana, destaca por ser el alumno que más interactúa con los agentes externos —en este caso, conmigo como investigador— y es quien suscita mayor interés en los reportes de DOC-T-M-NOET. El hecho de que me asignara un nuevo nombre de forma persistente me sorprendió y generó una profunda empatía hacia su propuesta de juego. Este acto simbólico de rebautizarme me llevó a reflexionar sobre la noción de la alteridad en el aula. Desde una perspectiva relacional, el estudiante se posicionó frente a mí reconociéndome como ese otro institucional y distante. Sin embargo, a través de la mediación lúdica, buscó subvertir esa distancia y

recordarían la historia. Por ello, propuso mostrarles imágenes del cuento en las que aparecieran el murciélago y el pájaro para estimular su memoria. Además, sugirió que los estudiantes realizaran una dinámica distinta como actividad de conexión. DOC-T-M-NOET empezó haciendo un recuento de la sesión anterior y les explicó a los estudiantes: «En la última sesión nos pintamos a nosotros mismos, pintamos a nuestro compañerito, vimos el cuento en el video, hicimos máscaras y escondimos nuestros animales». Al terminar, preguntó: «¿Qué vimos en el cuento? ¿Quién lo recuerda?». Los estudiantes empezaron a responder: «Vimos un murciélago que cayó con la boca abierta», «la mamá de los pájaros no quería al murciélago» y «el murciélago les dijo a los pájaros cómo debían dormir boca abajo y después se le prendieron los ojos» (e). Ante esto, DOC-T-M-NOET cuestionó: «¿Por qué se le prendieron los ojos?». «¡Para ver en la oscuridad!», respondieron al unísono. DOC-T-M-NOET retomó la conversación y preguntó: «¿Los pájaros ven en la oscuridad?». «¡No!», exclamaron los estudiantes. «¿Y nosotros vemos en la noche?», volvió a preguntar DOC-T-M-NOET. Las respuestas divididas entre el «sí» y el «no» no se hicieron esperar; sin embargo, los estudiantes cambiaron de parecer rápidamente y concluyeron: «Nosotros vemos de noche porque tenemos linternas y luz». Ante la diversidad de opiniones, DOC-T-M-NOET les propuso que esa noche hicieran el ejercicio de taparse los ojos en la oscuridad y abrirlos después de un rato, para que al día siguiente le contaran qué habían visto. Los estudiantes se comprometieron a realizar el ejercicio. En lugar de la actividad del cuenco, DOC-T-M-NOET sacó una bolsa llena de bombas y se acercó a cada estudiante para entregarle una. Me fijé en que no le entregaba bombas de color rosado a nadie; de hecho, cada vez que sacaba una de ese color, la devolvía a la bolsa. Al terminar de repartirlas, les pidió que las llenaran de aire hasta donde pudieran y que, cuando ya no dieran más, las soltaran con delicadeza. Adicionalmente, les advirtió que, una vez desinfladas, debían guardarlas en sus bolsillos, ya que si las volvían a sacar, se las retendría.	reconfigurar nuestro vínculo. Al cambiarme el nombre, EST4-T-H-NOET no solo me asimiló en su dinámica lúdica, sino que validó mi presencia dentro de su propio tejido afectivo, transformando la rigidez del rol del investigador en un espacio de inclusión, reconocimiento mutuo y subjetividad compartida. (c) A nivel reflexivo, experimenté la sensación de haber fallado a los estudiantes en mi compromiso de entregarles las máscaras. Por lo general, mantengo un control riguroso de mis responsabilidades; sin embargo, en esta ocasión, a pesar de haber preparado los materiales el día anterior, los olvidé sobre la mesa al salir. Posteriormente, sentí un gran alivio al lograr recuperar el material antes de iniciar la actividad, lo que me permitió cumplir la palabra empeñada con el grupo y salvaguardar la confianza establecida. (d) En esta ocasión, se registró la inasistencia de la estudiante migrante que recientemente se había incorporado a la institución durante el desarrollo de la primera sesión (DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026). Tras haber analizado previamente el dibujo donde se representaba a sí misma gritando, existía un interés investigativo particular por observar y evaluar su desempeño y adaptabilidad en esta nueva actividad. (e) Cuando DOC-T-M-NOET me propuso omitir la revisión del video programado quince días atrás, asumí erróneamente que los estudiantes no lo recordarían, subestimando sus capacidades cognitivas y afectivas. No obstante, su memoria retentiva me sorprendió gratamente. Recordaban con precisión mi nombre, el compromiso asumido con las máscaras y la trama de un cuento narrado en el video que, debido a las barreras del acento de España, ni yo mismo había logrado comprender a cabalidad. Este hallazgo interpela directamente la noción del «otro» infantil en la investigación, revelando que los

Al terminar el ejercicio, me acerqué a DOC-T-M-NOET y le pregunté por qué evitaba darles el color rosado, a lo que respondió: «No doy bombas rosadas porque, de no haber suficientes de ese color en la bolsa para la cantidad de niñas en el salón, ellas empiezan a pelear». Le contrapregunté si el rosado era un color exclusivo de niñas y si a los niños les molestaba, ante lo cual me explicó: «Eso solo pasa cuando son cosas que se pueden llevar para la casa. Las niñas se pelean si no hay suficientes cosas rosadas para llevarse, pero si es para trabajar aquí no les importa. Y a los niños no les molesta para nada trabajar, por ejemplo, en cartulina rosada». Esta afirmación de la docente pone directamente en cuestión mi observación registrada en el DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026 (f). DOC-T-M-NOET conectó el computador al televisor y proyectó en la pantalla imágenes del murciélago y del pájaro del cuento Stelaluna. DOC-T-M-NOET les explicó que, en sus cartulinas, harían un animal que viera tanto de día como de noche: «ustedes se van a inventar, se van a imaginar un animal. Que vea de día, que vea de noche, que viva en donde ustedes quieran ir. Se lo van a imaginar, lo van a crear, lo van a dibujar». Dividió el salón en seis grupos, algunos de dos y otros de tres integrantes. En uno de los grupos, uno de los estudiantes empezó a dibujar y el otro le borró lo que estaba haciendo. Volvió a dibujar y se lo volvieron a borrar. Quien dibujaba no era el mismo que borraba, a pesar de que era un trabajo en grupo. Al preguntarles por qué borraban tanto, EST-T-H-AFR respondió: «Es que EST4-T-H-NOET está dibujando un monstruo». Al final, borraron el dibujo por completo y EST4-T-H-NOET ya no quiso volver a dibujar. En el siguiente grupo, un estudiante reclamaba: «Yo quiero hacer un pájaro, pero aquí no cabe». Mientras tanto, en otro grupo alzaban la mano para preguntar: «¿Profe, el que yo haga puede ser un gato o un perro?». Al acercarme al grupo que había borrado el dibujo y que, inicialmente, no quería hacer nada porque habían peleado, les pregunté: «¿Qué dibujaron ahí?». En el	estudiantes -más allá de sus diversas procedencias colombianos o venezolanos- no son receptores pasivos, sino sujetos históricos y situados que archivan aquello que posee un significado emocional directo. Asimismo, evidencia su agencia y plasticidad cognitiva para superar brechas culturales e interpretar narrativas complejas ajenas a su entorno. En última instancia, la respuesta del grupo deconstruye el sesgo adultocéntrico inicial, obligándome a reconocer a los niños y niñas como ese «otro» que actúa como un par legítimo en la co-construcción del sentido dentro del espacio pedagógico. (f) Aunque socialmente se asocian ciertas inscripciones corporales que vinculan el color rosado de manera exclusiva al género femenino, se observó que los estudiantes varones no manifestaron inconveniente alguno al trabajar con cartulinas de este color. No obstante, esta apertura hacia el material didáctico contrastó implícitamente con las pautas de vestuario observadas en el aula: mientras que ninguna de las niñas carecía de alguna prenda o accesorio rosado, ningún estudiante varón portaba este color en su vestimenta. Si bien la presente observación no registró resistencias en el uso pedagógico del color, la corporalidad y el vestir cotidiano de los sujetos continuaron reflejando una clara demarcación de género. (g) En DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026 se registró la persistencia de un patrón en las producciones de EST4-T-H-NOET, quien recurrentemente vinculaba la presencia de fluidos corporales -específicamente, los mocos- a las representaciones gráficas de sí mismo y del grupo. Inicialmente, este elemento provocó el rechazo de otros dos estudiantes hacia el *monstruo* que EST4-T-H-NOET pintaba. No obstante, tras manifestarme abiertamente la condición de su personaje y recibir una respuesta de validación de mi parte, la dinámica del grupo se transformó: los pares asimilaron la propuesta lúdica,

grupo de tres, EST-T-H-AFR tomó la palabra y dijo: «Es un toro». EST5-T-H-NOET lo interrumpió y, con una sonrisa, agregó: «Es un toro, pero parece un cabro. El cabro está feliz». Ante esto, EST4-T-H-NOET soltó el lápiz, me miró y sonriendo manifestó: «Es un zorro, pero ahora es un Cerdo Mocón». El dibujo, realizado sobre una cartulina rosada, representaba a un animal de dos patas, ya que explicaron que las otras dos «no se ven porque están al otro lado». Sus ojos eran grandes, las orejas puntiagudas y tenía una sonrisa que le ocupaba la mitad de la cara. Debajo de su nariz, que consistía en un círculo en medio del rostro, se observaban dos círculos rellenos en cada orificio nasal. Al preguntarles por qué el Cerdo Mocón tenía esos puntos, respondieron con una carcajada: «Son mocos». De inmediato, EST4-T-H-NOET añadió: «Porque es un Cerdo Mocón que está feliz» (véanse Foto1a y Foto1b) (g). Al consultarle a DOC-T-M-NOET sobre la situación de EST4-T-H-NOET, me contó: «Él ha cambiado mucho. El año pasado hasta me mordía». Continué moviéndome por la sala y encontré una mesa mixta en la que estaban sentados dos estudiantes: EST6-T-H-NOET y EST1-T-M-NOET. Me acerqué para observar lo que dibujaban y hablar con ellos, pero EST6-T-H-NOET no respondía. EST1-T-M-NOET tomó la iniciativa y me dijo: «Yo estoy dibujando un perro». Insistí con EST6-T-H-NOET y le pregunté nuevamente si aquello era un perro, pero se mantuvo en silencio. EST1-T-M-NOET me miró y me aclaró: «Él no le habla a nadie». Luego, me acerqué a DOC-T-M-NOET para indagar sobre el comportamiento de EST6-T-H-NOET, y ella me explicó: «Él es muy tímido, no le responde ni a sus compañeritos. Hasta ahora me está cogiendo confianza y ya me habla». Después de dibujar un solo animal entre los integrantes de cada grupo, tenían que recortarlo. Una vez que DOC-T-M-NOET se aseguró de que la mayoría había terminado de recortar su animal, sacó un rollo de papel kraft y lo extendió en el salón a lo largo de unos 3 metros, para lo cual se movieron las mesas y las sillas. Luego, les pidió a los estudiantes que se acercaran para recoger los colores y marcadores, y les explicó que cada grupo debía acostarse o sentarse en el piso a dibujar el lugar donde viviría su animal para, de ese modo, armar una historia colectiva: «Nos vamos a inventar un cuento. ¿Desde dónde parte el	mostrando aceptación hacia la configuración estética y narrativa del «Cerdo Mocón». Este episodio resulta altamente revelador sobre la posición del «otro» en el aula, puesto que el estudiante introduce elementos de lo abyecto que desafían las nociones higienistas e institucionalizadas de lo estéticamente correcto en la escuela. La persistencia de EST4-T-H-NOET por compartir este rasgo evidencia una búsqueda activa de legitimación y reconocimiento intersubjetivo ante el investigador. Al reaccionar de manera empática y validadora, mi rol como adulto funcionó como un puente de alteridad. Transformó la sanción social inicial de los compañeros y permitió que el «otro», antes rechazado por su diferencia, fuera integrado y celebrado colectivamente a través de la mediación del juego. (h) Me sorprendió la destreza pedagógica con la que DOC-T-M-NOET se desenvolvió en esa situación. Lo que yo pensé que era irreparable y acto seguido se iba a convertir en tres estudiantes llorando, lo solucionó con cinta sin que los otros dos estudiantes del grupo se dieran cuenta y curando los afectos tristes de quien le amputó al Cerdo Mocón sus piernas. (i) Esta respuesta me generó una profunda melancolía. Aquello que yo identificaba localmente como «chigüiro» -gracias a la mediación de las redes sociales y a la construcción de una identidad tierna de este animal en el entorno digital, impulsada en gran medida por el posicionamiento cultural de Brasil y el idioma portugués- está siendo denominado «capibara» por los niños pequeños. Este fenómeno evidencia cómo el lenguaje local cede ante la estandarización impuesta por el mercado global. Esta transformación lingüística devela que el «otro» de la infancia actual es un sujeto hiperconectado y transmedial, cuya subjetividad y vocabulario están fuertemente moldeados por el algoritmo de las plataformas digitales, disolviendo así las fronteras geográficas

cuento? Desde que va pasando lo que ustedes dibujaron para su animal y nos va contando qué hizo, dónde vive, por qué vivía él, y va contando un cuento». Durante la dinámica, EST-T-H-AFR se acercó llorando a DOC-T-M-NOET porque había quedado encargado de recortar al Cerdo Mocón, pero cometió un error y le recortó mal la cola y las patas. DOC-T-M-NOET recibió el dibujo, lo arregló con cinta y le dijo: «No te preocupes, que él tiene arreglo». Acto seguido, me miró y complementó: «Aquí nos toca dar instrucciones, enseñar, y también somos cirujanas y médicas de dibujos y amigos imaginarios» (h). Me acerqué al piso donde los estudiantes dibujaban y EST4-T-H-NOET me llamó para que viera lo que hacía: «Profe, mire, hice un caballo en su casa y yo estoy encima montando el caballo». Miré alrededor y noté que los demás estudiantes también estaban dibujando casas para sus animales. Les pregunté para qué especies eran y respondieron: «Para unos gatitos» y «Para mi capibara» (i). Al llegar al final del rollo de papel, donde pintaban a los últimos estudiantes, encontré a EST6-T-H-NOET, quien, por estar cerca de EST3-T-H-NOET, en esta ocasión se sentía más cómodo. Tenía un lápiz en la mano y estaba dibujando algo. Me acerqué a hablar con EST3-T-H-NOET sobre su dibujo y su animal: «Estoy haciendo un bicho con muchas patas y un túnel porque vive en un túnel sin luz», me explicó. Al ver que EST6-T-H-NOET se mostraba animado por la conversación entre su amigo y yo, le pregunté: «¿Qué estás haciendo ahí?». Sin dudarlo, aunque en voz baja, me respondió: «La casa de mi animal que acabo de hacer». De inmediato, EST3-T-H-NOET intervino señalando el dibujo de su compañero y aclaró: «Es un pajarito de oso» (j). Todas las niñas tienen el pelo largo y lo llevan peinado con trenzas o colitas. Durante la primera sesión DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026, y nuevamente en esta ocasión, una estudiante distinta se me acercó en silencio. Me tocó las manos, me entregó un pasador de presión -a diferencia de la vez anterior, cuando me dieron una banda elástica- y se puso de espaldas. Guiado únicamente por su lenguaje corporal, sus señas y sutiles movimientos, y sin	tradicionales. Al adoptar este término comercial, el «otro» infantil refleja un proceso de asimilación cultural homogénea que desplaza los localismos regionales. Ante esta situación, opté por no corregir a la estudiante; una postura ética y metodológica que buscó respetar su propia enculturación y autonomía, evitando intervenir el lenguaje de la niña con el sesgo o la nostalgia del investigador adulto. (j) Por lo visto, EST6-T-H-NOET manifiesta una marcada timidez y experimenta dificultades para relacionarse con aquellos sujetos a quienes percibe como un «otro» distante. En este espectro de alteridad ajena se ubican mi rol como investigador institucional, la figura de DOC-T-M-NOET como profesora adulta y autoridad del aula, e incluso su compañera de grupo, en quien confluyen las variables de la extrañeza y, posiblemente, el género. No obstante, al encontrarse en compañía de su mejor amigo, el estudiante cedió en su resistencia, permitiéndose abrirse al mundo y entablar un diálogo con esos mismos actores a los que previamente les negaba la palabra. Como investigador reflexivo, este episodio me interpela profundamente sobre la naturaleza de los vínculos en la infancia. El hallazgo demuestra que el «otro» no es una categoría fija ni puramente racional para el niño, sino una frontera móvil que se gestiona desde la seguridad afectiva. La presencia del amigo no funcionó como un simple distractor, sino como un andamiaje socioemocional y un espacio seguro de mediación. Fue la complicidad con su par igual la que disolvió la amenaza de la distancia, operando como un puente de confianza que le permitió al estudiante transitar con seguridad hacia la interacción con el mundo adulto y externo. (k) Este escenario me llevó a reflexionar sobre la rigidez estética y la monotonía en la que incurren algunos padres de familia al momento de seleccionar el tono y el color de

mediar palabra alguna, terminé recogiendo su cabello en una cola y sujetándolo firmemente con el pasador. Al terminar y pasar su mano para verificar que todo hubiera quedado bien, se volteó, me dijo «Gracias» y se fue corriendo. Se observa que todas las niñas llevan alguna prenda u objeto rosado en su cuerpo. Una tiene botones rosados en su jean, otra una moña rosada, otra botas rosadas y otra una chaqueta peluda rosada; de hecho, EST-T-M-AFR es quien más elementos de este color porta, pues viste camiseta, moño y rayas rosadas en su pantalón. En cambio, los niños visten uniformes y los que no tienen colores oscuros, entre los que predominan el negro, el gris, el azul, el verde oscuro, el jean y el blanco (k). Al igual que en la sesión DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026 cuando DOC-T-M-NOET no intervino, los estudiantes se reorganizan por sí mismos en grupos no mixtos: las niñas a un lado y los niños al otro. Los niños juegan, corren, saltan, se tiran al piso, se persiguen y van de un puesto a otro. Las niñas, por el contrario, hablan entre ellas en tonos altos y se agrupan sin realizar desplazamientos físicos significativos dentro del salón (l). Al finalizar la actividad de pintura en el suelo, durante la cual los grupos se rotaron dos veces para ceder el espacio y permitir que todos participaran, la DOC-T-M-NOET les pidió que se organizaran en equipos. Cada uno debía fijar con cinta el animalito recortado en el hábitat correspondiente dentro del dibujo. Posteriormente, la docente levantó el rollo de papel kraft de unos 3 metros de longitud, movió las mesas y sillas ubicadas contra la pared frente a las ventanas del salón y, con el apoyo de algunos estudiantes, lo pegó en el muro. Como recurso pedagógico, expuso el papel a lo largo de la pared e invitó a cada grupo, de izquierda a derecha según el avance de la composición, a reconstruir colectivamente el cuento que el salón había armado. Tal como lo hizo en la sesión DCAMPO-IED03-T3ro-TR-23-Abr-2026, la DOC-T-M-NOET se acercaba y se agachaba para escuchar y hablar con el grupo expositor; luego, amplificaba su voz para repetir las ideas de los alumnos ante el resto de la clase. El primer grupo en pasar relató: «Hicimos un cabro, tiene una ‘e’ y tiene alas. Es un cabro que puede volar y se encontró con un zorro. Era un Cerdo Mocón	las prendas de vestir para sus hijos. Sus elecciones se configuran bajo un patrón prácticamente monocromático, donde cualquier matiz medianamente vivo o saturado es automáticamente asociado con lo femenino. Desde una mirada analítica, esta tendencia evidencia cómo los cuidadores actúan como los primeros agentes de reproducción de los estereotipos de género a través de la cultura material. Al restringir la paleta cromática de los niños, los adultos delimitan prematuramente la expresión corporal de los estudiantes, normando sus cuerpos bajo el binario tradicional y obturando la posibilidad de habitar el espacio escolar desde estéticas más diversas y disruptivas. (l) No me había percatado previamente de las sutiles pero marcadas diferencias en la disposición y performatividad de los cuerpos dentro del aula, así como de su relación directa con el juego y las dinámicas lúdicas. Mientras los niños varones despliegan una corporalidad expansiva y de alta intensidad física -saltando, tirándose al piso, gritando y corriendo-, las niñas configuran una interacción de corte más relacional y sedentario: se agrupan en espacios delimitados y conversan enérgicamente, llegando a gritar, pero sin registrarse conductas asociadas a lanzarse al suelo o desplazarse corriendo por el salón. Como investigador, este hallazgo evidencia cómo el género no solo norma el lenguaje o el vestuario, sino que opera como una tecnología política que moldea la «hegemonía del espacio» desde la primera infancia. Los cuerpos de los niños parecen estar autorizados socialmente para apropiarse de la totalidad del territorio escolar a través de la motricidad gruesa, el desborde y la exploración horizontal del suelo. En contraste, los cuerpos de las niñas reflejan una «interiorización de la compostura» y del autocuidado; su juego, aunque ruidoso y verbalmente activo, se autolimita geográficamente y mantiene una postura vertical o sedente. Esta sutil segregación corporal en el espacio de juego devela cómo la escuela, de manera invisible, continúa

porque tenía mocos». El siguiente equipo continuó: «Yo hice un pajarito que vivía en una casa que tenía una flor. La casa tiene una carita de nubes e hice una casa de cartón en la que vive el capibara». El tercer grupo había pintado al revés, es decir, de arriba hacia abajo. Al llegar su turno, la DOC-T-M-NOET invitó a todo el curso a inclinar la cabeza para observar el dibujo en la orientación correcta; los estudiantes se rieron, se reconectaron con la actividad y expusieron: «Hice un pájaro, una mariposa y un hombre lavando unas botas. Hice unas sumas porque quería sumar». El siguiente grupo completó la secuencia diciendo: «Hice un perrito que se fue a comer un heladito, se fue a comprar una pelota y se perdió. Un señor lo mató, se murió y se fue pal cielo». A esto, el último equipo añadió: «Hicimos un pájaro que se fue al río, después voló hasta el cielo y se encontró con las nubes. Había pececitos en el agua». De inmediato, otro estudiante del mismo grupo retomó el hilo narrativo: «El pájaro voló hasta el desierto y se encontró con una flor; EST3-T-H-NOET lo siguió en bicicleta hasta allá» (m). Una vez que todos los grupos habían pasado y cada estudiante había hablado, la DOC-T-M-NOET los invitó a sentarse y les agradeció su participación en la construcción de este cuento compartido. Finalmente, tomé la palabra, les agradecí por su tiempo y les anuncié mi salida. Algunos se despidieron con la mano diciendo mi nombre, otros se levantaron a jugar y salí del salón.	reproduciendo subjetividades donde lo masculino se asocia a la conquista expansiva del entorno y lo femenino a la contención y la interacción socioafectiva de proximidad. (m) Celebré internamente el nivel de implicación y la dedicación pedagógica de DOC-T-M-NOET, quien recurrió al uso de su propia corporalidad y a técnicas de ventriloquía para involucrar activamente a cada estudiante del aula en la actividad. Si bien esta estrategia demandó una notable expansión del tiempo programado y un desgaste energético considerable para todos los participantes, se devela como un recurso pedagógico altamente positivo. Desde una perspectiva analítica, este despliegue demuestra un «tacto pedagógico» encarnado, donde la docente no dicta la sesión desde la distancia de la autoridad tradicional, sino que pone su propio cuerpo como mediador estético y afectivo. Al transformarse en ventrílocua, la maestra logra descentrar su voz adulta para sintonizar con los códigos de la infancia, creando un andamiaje lúdico que valida la participación individual y estimula la agencia de los estudiantes, justificando así la inversión de tiempo y el esfuerzo físico invertido.