

PROPUESTA PEDAGÓGICA

“NUESTRA ESCUELA: TERRITORIO DE JUEGO”

**Diseño de ambientes para el Juego Presimbólico en la Escuela Maternal
de la Universidad Pedagógica Nacional**

**Proyecto presentado como requisito para optar por el título de: Licenciada en Educación
Infantil**

Asesor:

ERIKA LILIANA CRUZ VELASQUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

“NUESTRA ESCUELA: TERRITORIO DE JUEGO”

**Diseño de ambientes para el Juego Presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad
Pedagógica Nacional**

XIOMARA ROJAS SANCHEZ

YESIKA JULIANA SILVA VALENCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a los niños y niñas de la Escuela Maternal por haber sido inspiradores y movilizadores del desarrollo de la presente propuesta pedagógica, pues con sus acciones y expresiones, nos demostraron que todo valía para otorgarle un lugar privilegiado al juego. Así mismo, a la institución por habernos abierto sus puertas y permitirnos dejar nuestra huella y a las maestras titulares quienes con su ejemplo y acompañamiento nos mostraron nuevas y diferentes maneras de compartir y construir conocimientos.

En segundo lugar, a la maestra Erika Liliana Cruz Velásquez, quien, con sus amplios saberes y experiencias orientó y enriqueció el desarrollo de este trabajo.


Por último, a nuestras familias quienes nos brindaron soporte ante los obstáculos y a todos aquellos que de una u otra manera se hicieron partícipes en la construcción de este sueño.

Las autoras

Dedicatoria

*A nuestras familias por ser cómplices de cada idea planteada,
por ser calma en momentos de dificultad,
por ser impulso en la desesperanza,
por brindarnos su confianza y
permitirnos ser lo que soñamos; ser maestras.*

Xiomara y Juliana

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 263	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	“Nuestra escuela: territorio de juego”. Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.
Autor(es)	Rojas Sánchez, Xiomara; Silva Valencia, Yesika Juliana.
Director	Cruz Velásquez, Erika Liliana.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 152 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	AMBIENTE; ESPACIO-INSTALACIÓN; JUEGO; JUEGO PRESIMBÓLICO.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se consolida en una propuesta pedagógica denominada “<i>Nuestra escuela: territorio de juego</i>”, desarrollada en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta, parte del reconocimiento del juego como una experiencia fundamental en la primera infancia, para la que se hace indispensable disponer de tiempos y espacios propios para su surgimiento y enriquecimiento. De ahí que, se genere una apuesta por hacer de los lugares de la institución, espacios para el juego. Para efectos de lo anteriormente mencionado el diseño de ambientes efímeros y permanentes, resulta fundamental, pues son los que logran otorgarle un lugar privilegiado al juego como experiencia libre y espontánea, consolidando así a la Escuela Maternal como un territorio de juego.</p>

3. Fuentes

- Abad, J. (s.f). Experiencia estética y arte de participación: Juego, Símbolo y Celebración.
- Abad, J. (s.f). Arte comunitario en la escuela infantil.
- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana.
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil N° 34*, pp. 10-16.
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Papeles de arteterapia en y educación artística para la inclusión social, Vol. 3*, pp. 167- 188.
- Abad, J. (2014). Instalaciones de juego presimbólico y simbólico. *Revista de Aula Infantil N° 77*, pp. 24- 25.
- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En: Sarlé, P, Ivaldi, E & Hernández, L (2014) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego: la propuesta de las instalaciones. *Revista de Aula infantil N° 77*, pp. 11-15.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71*, pp. 37-62.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó.
- Aucoutirier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar: puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona: Graó.
- Anton, M, Blanch, S & Edo, M (2016) El juego en la primera infancia. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bonastre, M & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0 a 3 años). España: Grao.
- Cabanellas, I & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Callois, R. (1986). Los juegos y los hombres-la máscara y el vértigo. México: Fondo de

cultura económica.

- Calmels, D. (2014). El espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Durán, S & Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.
- Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela; ámbito estético educativo. En: Cabanellas, I & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista de Aula Infantil N° 39*.
- Hoyuelos, A. (2013). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lineamiento Pedagógico para la Educación inicial en el Distrito. (2013).
- Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación física y deporte, n 27-2*, pp.93-99. Funámbulos Editores.
- Proyecto educativo Escuela Maternal. (2015).
- Rinaldi, C. (2011). Diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender. Perú: Ediciones norma.
- Sarlé, P. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Argentina: Paidós.
- Sarlé, P & Arnaiz, V. (2012). Juego y estética en la educación inicial. En: Palacios, J & Castañeda, E. (2012). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Santillana.
- Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego dramático, hadas, duendes y brujos. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego con objetos y juego de construcción; casas, cuevas y nidos, Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego reglado. Un álbum de juegos. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Sarlé, P. (2012). *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Argentina:

HomoSapiens Ediciones.

- Sarlé, P; Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2014). El juego en el nivel inicial: Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

CIBERGRAFÍA

- <http://www.oei.es/historico/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>, Recuperado el 26 de octubre de 2017.
- Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis de grado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado el 03 de febrero del 2018 en <http://eprints.ucm.es/7259/>

4. Contenidos

Este documento está conformado por doce capítulos. En el primero, se encuentra **la presentación** que abarca la introducción que da cuenta de manera sintetizada del contenido de todo el trabajo de grado y la justificación en la que se hace mención del porqué es pertinente y se decide abordar el juego en la primera infancia a partir de la relación existente entre estos. En el segundo se ubica **el marco contextual** en el que se exponen los elementos históricos de la institución, así como también, se hace una caracterización de los distintos actores que participan de la Escuela Maternal y el lugar que tiene el juego dentro de esta. El tercero, expone **el planteamiento de la situación problémica** que se constituye por la enunciación de la problematización que moviliza el trabajo, las preguntas que lo orientan y los objetivos que permiten su alcance. El cuarto se dedica a exponer **el marco teórico** en el que se visibilizan los aportes conceptuales sobre las categorías que soportan la presente propuesta pedagógica, siendo estos: juego, juego presimbólico, ambientes para juego y espacios- instalación. En el quinto, se presenta **el marco metodológico** en el que se describe el enfoque pedagógico que enmarca la propuesta junto con las estrategias y herramientas que la orientan. Además, se hace mención de las fases la que constituyen. En el sexto capítulo, se sitúa **la propuesta pedagógica** en la que se detallan los elementos que le otorgan identidad a la misma y su desarrollo. En el séptimo, denominado **análisis reflexivo de la propuesta**, se elabora una construcción reflexiva e interpretativa sobre los campos teóricos y el desarrollo de la propuesta pedagógica. El octavo, expone **el análisis global** en él se ponen en manifiesto los elementos fundantes para hacer de la escuela un territorio de juego. El noveno capítulo, se constituye por **las conclusiones** en las

que se plantean los alcances, aciertos y desaciertos del trabajo. En el décimo se encuentran **las proyecciones** que reflejan las aspiraciones que las autoras consideran posibles de alcanzar tras la culminación de la propuesta pedagógica. En el undécimo se localiza **la bibliografía** que da cuenta de los referentes. Por último, se sitúan los **anexos**.

5. Metodología

La propuesta pedagógica se orienta bajo un enfoque pedagógico que se inspira en los planteamientos postulados por Malaguzzi, L, al considerar que su perspectiva es amplia, potente y abarca de manera integral el lugar de los actores y elementos que consolidan la escuela. De igual manera, ésta, guarda estrecha relación con los principios propios del contexto educativo en el que se desarrolla la misma. En este sentido, la concepción existente frente a los niños y niñas es quien moviliza, desencadena y le otorga un lugar a los diferentes actores y elementos que participan del proceso educativo.

En la propuesta pedagógica el diseño de ambientes actuó como estrategia pedagógica que fundamentó el planteamiento y desarrollo de las fases de la misma. De ahí, la importancia de herramientas pedagógicas como los diarios de campo y el registro fotográfico, pues con estos fue posible generar un acercamiento y proceso reflexivo de lo que emergía en cada una de las experiencias.

Las fases que la consolidaron fueron: *fase de exploración, fase de diseño y fase de implementación.*

6. Conclusiones

- El diseño, implementación y valoración de la propuesta pedagógica “*Nuestra escuela: Territorio de juego*” que tuvo como propósito la disposición de espacios- instalación para el juego presimbólico en la Escuela Maternal, permitió el posicionamiento del juego en la cotidianidad de la institución, al posibilitar que los niños y niñas se aproximarán a estos para vivir múltiples experiencias de juego que construyeron desde la libertad y espontaneidad, pues se podían desenvolver desde sus propios intereses, deseos y necesidades; dando paso al surgimiento de acciones e invenciones, en las que se desenvolvían de forma auténtica y natural.
- El desarrollo de la propuesta pedagógica permitió que, como maestras en formación, se

reconocieran los contextos de juego desde las posibilidades que ofrecen, logrando ampliar perspectivas para innovar, crear y ofrecer nuevas oportunidades a los niños y niñas. De ahí, la importancia de reconocer sus intereses y capacidades, que se entretengan con el deseo del maestro por favorecer experiencias desafiantes y retadoras, las cuales son posibles de lograr cuando se permite que el juego en sí mismo tenga y adquiera un protagonismo. Entonces, el acercamiento a las particularidades e intereses de los niños y niñas, actuaron como fundamento, pues de este dependía que ellos se convocaran o no, que lograran construir resignificaciones y hacer transformaciones en los objetos, el espacio y por supuesto en sí mismos. Lo anterior resalta la importancia de la observación y escucha activa como procesos fundamentales del rol del maestro.

- La configuración de la escuela como un territorio de juego debe ser entendida como un proceso que se desarrolla de manera paulatina y presenta múltiples irs y devenires. Lo que significa que no es lineal, que implica retos, transformaciones y sobre todo que trasciende la disposición de elementos u objetos en un lugar físico establecido, pues trae inmersos cambios de concepciones, nuevas maneras de comprender el espacio y de estar y apropiarse de él.
- El planteamiento y desarrollo de esta propuesta pedagógica puso en manifiesto la importancia y trascendencia que tiene el diseño de ambientes para el juego en la educación inicial, al posibilitar la existencia de tiempos y espacios propios para la vivencia de la actividad lúdica desde la libertad y espontaneidad. De ahí que al depositar una intencionalidad pedagógica sea posible superar la idea de decoración para generar experiencias enriquecidas que permitan oportunidades de interacción con el propio cuerpo, los objetos y con los otros.

Elaborado por:	Rojas Sánchez, Xiomara; Silva Valencia, Yesika Juliana.
Revisado por:	Cruz Velásquez, Erika Liliana.

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

I. PRESENTACIÓN.....	16
1.1 Introducción.....	16
1.2 Justificación.....	17
II. MARCO CONTEXTUAL	23
2.1 Contexto histórico e institucional de la Escuela Maternal.....	23
2.2 Caracterización de los actores	26
2.2.1 Los niños y las niñas.....	26
2.2.2 Las maestras titulares y en formación	29
2.2.3 Personal de apoyo	30
2.3 Las rutinas y la vida cotidiana en la Escuela Maternal.....	30
2.4 El lugar del juego en la Escuela Maternal.....	33
III. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA.....	35
3.1 Planteamiento del problema.....	35
3.2 Objetivos.....	41
3.2.1 Objetivo General.....	41
3.2.2 Objetivos Específicos.....	41
IV. MARCO TEÓRICO	43
4.1 El juego.....	44
4.2 Juego presimbólico.....	51
4.3 Ambientes para el juego.....	57

4.4 Espacios-instalación.....	62
V. MARCO METODOLÓGICO.....	68
5.1 Enfoque pedagógico.....	68
5.2 Estrategias pedagógicas.....	69
5.2.1 Diseño de ambientes de juego.....	69
5.3 Herramientas pedagógicas.....	70
5.3.1 Diario de campo.....	70
5.3.2 Registro fotográfico.....	71
5.4 Fases de desarrollo de la propuesta pedagógica.....	72
VI. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	73
6.1 Fase de exploración.....	73
6.2 Fase de diseño.....	80
6.3 Fase de implementación.....	88
VII. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PROPUESTA.....	93
7.1 Espacio-instalación “Pista automotora”	93
7.2 Espacio- instalación “Pared de encestar”	106
7.3 Espacio-instalación “Pared sonora”.....	119
7.4 Espacio-instalación “Torre de cajas”.....	130
VIII. ANÁLISIS GLOBAL.....	141
IX. CONCLUSIONES.....	146
X. PROYECCIONES.....	151

XI. BIBLIOGRAFÍA.....	154
XII. ANEXOS.....	159
Anexo 1- FORMATO DE LA PLANEACIÓN DE LA ESCUELA MATERNAL.....	159
Anexo 2- PLANEACIONES FASE DE EXPLORACIÓN.....	160
Planeación N° 1 -Ambiente de cajas.....	160
Planeación N° 2- Ambiente de cajas y elementos de la naturaleza.....	161
Planeación N° 3- Ambiente de telas.....	163
Planeación N° 4- Ambiente de telas y mesas.....	164
Planeación N° 5- Ambiente de pelotas.....	166
Planeación N° 6- Ambiente de pelotas suspendidas.....	168
Planeación N° 7- Ambiente de botellas y semillas.....	169
Planeación N° 8- Ambiente de mandalas, botellas y semillas.....	171
Planeación N° 9- Ambiente de papel higiénico.....	173
Planeación N° 10- Ambiente de papel higiénico suspendido.....	175
Anexo 3- DIARIOS DE CAMPO FASE DE EXPLORACIÓN.....	177
Diario de campo N° 1- ambiente de cajas.....	177
Diario de campo N° 2- Ambiente de cajas y elementos de la naturaleza.....	182
Diario de campo N° 3- Ambiente de telas.....	187
Diario de campo N° 4- Ritual de salida ambiente de telas.....	191
Diario de campo N° 5 Ambiente de telas y mesas.....	194
Diario de campo N° 6- Ambiente de pelotas.....	200

Diario de campo N° 7- Ambiente de pelotas suspendidas.....	205
Diario de campo N° 8- Ambiente de botellas y semillas.....	210
Diario de campo N° 9- Ambiente de mandalas, botellas y semillas.....	214
Diario de campo N° 10- Ambiente de papel higiénico.....	218
Diario de campo N° 11- Ambiente de papel higiénico suspendido.....	223
Anexo 4- MATRIZ DE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS.....	229
Anexo 5- APROXIMACIÓN AL PRESUPUESTO.....	231
Anexo 6- CRONOGRAMA.....	236
Anexo 7- PLANEACIONES DE APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES.....	237
Planeación N° 1- Parque automotor.....	237
Planeación N° 2- Piscina de pelotas.....	238
Planeación N° 3- Pasillo.....	240
Planeación N° 4- Cesto de juguetes.....	241
Anexo 8- PLANEACIONES DE REGISTRO DE LAS TRANSFORMACIONES.....	244
Planeación N° 1- Pista automotora.....	244
Planeación N° 2- Pared de encestar.....	245
Planeación N° 3- Pared sonora.....	247
Planeación N° 4- Torre de cajas.....	249
Anexo 9-DOCUMENTACIÓN VIDEOGRÁFICA.....	252
Anexo 10- DOCUMENTACIÓN ESCRITA Y FOTOGRÁFICA FASE DE IMPLEMENTACIÓN.....	253

Anexo 11- CRONOGRAMA FASE DE IMPLEMENTACIÓN.....	258
Anexo 12- INVERSIÓN FASE DE IMPLEMENTACIÓN.....	259
Anexo 13- REDISEÑO PARED SONORA.....	262

I. PRESENTACIÓN

1.1 Introducción

“*Nuestra escuela: territorio de juego*” es una propuesta pedagógica que pretende otorgarle un lugar protagónico al juego dentro de la cotidianidad y propuesta curricular de la Escuela Maternal. Esto se lleva a cabo mediante el diseño, implementación y valoración de ambientes para el juego presimbólico en los lugares físicos de la institución. De ahí que, a lo largo del desarrollo de la misma se haga énfasis en la importancia que tiene el juego en la primera infancia, reconociendo en los contextos de juego -ambientes y espacios- instalación- oportunidades para su vivencia y disfrute.

Es así como la presente propuesta pedagógica plantea una ruta, que permite al lector comprender los lugares de enunciación y las acciones pedagógicas planteadas por las autoras. Esta es:

- **Capítulo I- Presentación:** este apartado abarca la introducción que da cuenta de manera sintetizada del contenido del trabajo y la justificación en la que se hace mención del porqué es pertinente y se decide abordar el juego en la primera infancia a partir de la relación existente entre estos.
- **Capítulo II- Marco contextual:** allí se exponen los elementos históricos de la institución, así como también, una caracterización de los distintos actores que participan de la Escuela Maternal y el lugar que tiene el juego dentro de esta.
- **Capítulo III- Planteamiento de la situación problémica:** este apartado se constituye por la enunciación de la problematización que moviliza el trabajo, las preguntas que lo orientan y los objetivos que permiten su alcance.
- **Capítulo IV- Marco teórico:** allí se realiza un recorrido conceptual a través de las categorías de juego, juego presimbólico, ambientes para el juego y espacios- instalación.
- **Capítulo V- Marco metodológico:** en este se describe el enfoque pedagógico que enmarca la propuesta junto con las estrategias y herramientas que la orientan. Además, se

hace mención de las fases que la constituyen.

- **Capítulo VI-Propuesta pedagógica:** se detallan los elementos que le otorgan identidad a la propuesta pedagógica y su desarrollo.
- **Capítulo VII-Análisis reflexivo de la propuesta:** en este apartado se elabora una construcción reflexiva e interpretativa sobre los campos teóricos y el desarrollo de la propuesta pedagógica. Allí se condensan los aspectos más relevantes sobre lo que significa hacer de la escuela un territorio de juego.
- **Capítulo VIII- Análisis global:** se exponen los elementos fundantes para hacer de la escuela un territorio de juego. En este sentido, este análisis está soportado por conceptos y referentes teóricos que permiten vislumbrar aquello que esto implica.
- **Capítulo IX-Conclusiones:** allí, se contrastan los objetivos generales y específicos planteados de manera previa, con aquello que se desarrolló con la propuesta pedagógica. Así mismo, se hacen visibles los aciertos y desaciertos de la misma.
- **Capítulo X-Proyecciones:** en este apartado se reflejan las aspiraciones que las autoras consideran posibles de alcanzar tras la culminación de la propuesta pedagógica, planteadas bajo tres perspectivas: personales, institucionales y de la Licenciatura en Educación Infantil.
- **Capítulo XI-Bibliografía**

1.2 Justificación

La primera infancia es el ciclo de vida comprendido entre los 0 y los 6 años, en el cual se dan los primeros y más importantes desarrollos cognitivos, emocionales y sociales del ser humano, pues se considera que son estos quienes fundamentan las etapas posteriores de cada individuo. Durante este periodo se configuran las conexiones y funciones cerebrales, los niños y niñas se acercan y comprenden el mundo que les rodea y crean vínculos afectivos con aquellos que han

hecho parte de su cuidado y crianza.

Las conquistas que se alcanzan en este ciclo vital de desarrollo aparecen estrechamente ligadas a las posibilidades brindadas por el contexto y los agentes que acompañan los primeros años de vida como la familia, el Estado, la comunidad y la escuela. Así, la participación de cada uno de estos debe apuntar al desarrollo y bienestar integral de los niños y niñas. La construcción de múltiples significados resulta mediada por un proceso formativo propio de los padres, quienes protagonizan la socialización primaria y posteriormente los maestros y maestras encargados de la Educación Inicial en los centros educativos.

Las bases que consolidan la Educación Inicial parten de aquello que han constituido los niños y niñas en el entorno familiar y de las particularidades de su desarrollo y así apuntar a potenciar y enriquecer aquello que les es propio, haciendo visible sus derechos y apuntando de manera constante al desarrollo integral. El reconocimiento de las singularidades y actividades que predominan durante la primera infancia, hace posible ampliar las comprensiones y construcciones de cada sujeto. A propósito, en el *Documento N°20* (2014) se plantea la importancia de desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear.

Lo anterior destaca la importancia de promover y favorecer los múltiples lenguajes con los que los niños y niñas comprenden y se apropian del mundo, como lo son el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego. Estos se convierten entonces, en las actividades rectoras de la primera infancia por medio de las cuales los niños y las niñas se relacionan con sus pares, adultos y el medio que les rodea.

Las actividades rectoras se convierten en pilares de la educación inicial, los cuales deben alimentar y sustentar el trabajo pedagógico dentro de cada institución. En los centros educativos el juego aparece como una actividad, que se manifiesta de forma particular en la apuesta

curricular de cada uno de estos¹. Así, el juego siempre está presente en la primera infancia como un elemento que se presenta de manera intrínseca a la educación inicial, siendo los centros educativos quienes, además de la familia, lo promueven. Tal como lo plantean Sarlé & Arnaiz (2012) “los diferentes ámbitos en que se formaliza la educación infantil (desde la escuela hasta las salas comunitarias, los centros familiares, etc.) son espacios culturales diferentes al hogar en el que se promueve el juego infantil” (p. 92).

El juego hace parte de los cuatro pilares que enuncia el *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito* (2013), como derecho y actividad rectora de la infancia dada su incidencia sobre la estructuración del sujeto por su potencial. En el juego no solo se tejen relaciones con los pares, sino también con los adultos, espacios y objetos presentes en él, lo que posibilita significativamente el reconocimiento y construcción que hacen los niños y niñas acerca de su entorno, convirtiéndose en una verdadera experiencia cultural.

Sobre el juego existen concepciones muy amplias, es decir, aquellas que reconocen su importancia en el desarrollo y crecimiento del sujeto, como la planteada por Vygotsky, citado por Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011), quien expone que el juego desencadena la apertura de zonas de desarrollo potencial. Su teoría de zona de desarrollo próximo apunta al juego como factor impulsador del desarrollo del niño, pues permite que el sujeto pase de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial. Además, para este autor, el juego favorece el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y posibilita la imaginación y creatividad.

También existen concepciones reduccionistas, que instrumentalizan al juego y lo limitan excesivamente, invisibilizando el potencial del juego propiamente dicho, despojándolo de su esencia y naturaleza. Es así como la naturaleza misma del juego, algunas veces, se traduce en su existencia como un momento de esparcimiento, entretenimiento, de actividad o recompensa, dejándolo desprovisto de una intencionalidad pedagógica y acompañamiento por parte del maestro, siendo este quien permite enriquecer las construcciones que en este se presentan.

¹ En algunos centros educativos, esta actividad tiene una apuesta intencionada que posiciona al juego en la propuesta curricular reconociendo su potencial. En otros centros educativos el juego carece de esta intencionalidad debido al desconocimiento y creencias que se tiene sobre el mismo.

Los múltiples significados otorgados al juego ponen en evidencia la existencia de una relación estrecha entre el concepto de infancia y el de juego. Es por esto que a partir de la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos con características, ritmos, experiencias y conocimientos propios², se empieza a posicionar el lugar del juego durante los primeros años y es que “el juego es una función elemental en la vida del ser humano” (Abad, J, s.f).

El juego como manifestación humana, propia y característica de la primera infancia, posee en sí mismo múltiples potencialidades que permiten la construcción y comprensión del mundo. En él se develan características propias de la realidad del sujeto, es decir, las configuraciones sociales y culturales -roles, costumbres, tradiciones, entre otras-. De modo que, el carácter constitutivo del juego está estrechamente ligado a las relaciones que se establecen con el espacio, los objetos, el propio cuerpo y la presencia del otro.

Por lo que se hace necesario repensar el rol del maestro, quien debe actuar como observador, documentador y creador de contextos donde poder jugar, sin perseguir resultados de aprendizajes propiamente dichos, pues en el momento en que el maestro intenta dirigir el juego o actuar directamente sobre él y su desarrollo, se desvirtúa su sentido (Abad, J & Ruiz de Velasco, A 2011). Por lo tanto, el maestro actúa como un cómplice que acompaña los descubrimientos, las conquistas y provoca en el ambiente nuevas experiencias que dan lugar al asombro, la invención y la creatividad.

La libertad y espontaneidad que caracteriza el juego hace que este no precise de tiempos y espacios específicos para su surgimiento. Sin embargo, la preparación y disposición de los mismos posibilitan el enriquecimiento de la experiencia lúdica, lo que destaca la importancia que tiene el diseño de ambientes para el juego, en el que se deben reconocer todos los espacios y rincones que componen una institución, para que los niños y niñas puedan otorgarles un nuevo significado a través de las interacciones, relaciones, creaciones y transformaciones que realicen en este. Como lo plantea Hoyuelos, A (2005)

² De allí la importancia del rol y la capacidad que tiene el maestro para escuchar y observar a la infancia. Esta sensibilidad permite ver al niño como un sujeto individual y particular, reconociendo sus necesidades e intereses.

El ambiente lo debemos concebir como copartícipe del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades (p. 173).

Dentro de la institución, este diseño implica un reconocimiento de cada uno de los niños y niñas, sus necesidades, intereses y particularidades, es decir, pensar en quienes lo van a habitar. De ahí que la configuración del ambiente deba tener una intencionalidad y propósito por parte del maestro. Lo anterior no quiere decir que este sea preestablecido, predeterminado y que no brinde diferentes posibilidades de estar e interactuar con él; todo lo contrario, diseñar un ambiente, como refieren Durán, S & Martín, C (2015) haciendo referencia a los planteamientos de Callejón y Yanes

no es sinónimo de decorar, por el contrario, implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural” (p.174).

De modo que, el ambiente de juego abarca elementos que van más allá de la disposición de los objetos en el espacio, sino que están relacionados con la seguridad, libertad, reconocimiento y aspectos relacionales y simbólicos (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011). Sobre cada uno de estos ambientes, el maestro se convierte en acompañante, posibilitador, y escenógrafo, así, el diseño debe invitar a la creación de vínculos entre los participantes, relaciones con el espacio y los objetos y la creación de significados. La presencia del maestro en el ambiente de juego está transversalizada por procesos de observación y documentación constante que permiten comprender e interpretar aquello que sucede en el espacio, así mismo, es quien brinda seguridad y contención en situaciones que lo requieran.

La observación y documentación dan paso al análisis y reflexión de aquello que aconteció dentro del ambiente, tal como lo refieren Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2016) el maestro

Actúa de mediador de los significados, pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el juego infantil. Y, para finalizar, documenta aquello que puede ser significativo para su posterior observación y análisis en relación al espacio de juego (pp. 44-45).

Así, el acercamiento que el maestro establece con los niños y niñas durante las experiencias de juego, se convierte en base del diseño de los próximos ambientes de juego, en donde se puedan continuar potenciando las construcciones de los participantes, e incluso reflexionar sobre el propio rol.

Pensar en destinar tiempos y espacios propios para el juego dentro de la cotidianidad de los centros educativos garantiza la presencia del maestro y lo que su rol consolida en el espacio. Al tiempo que permite la vivencia de verdaderas experiencias de juego y posicionar a este último como un derecho impostergable de la primera infancia.

Obedeciendo a lo enunciado durante este capítulo, se decide llevar a cabo el desarrollo de la presente propuesta pedagógica en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, al hacerse manifiesta una ausencia para disponer tiempos y espacios intencionados para la vivencia del juego en su cotidianidad. En este sentido, se reconoce que esta, es una institución que abre las puertas y brinda oportunidades de accionar para innovar y potenciar los diferentes procesos de los niños y las niñas. Así mismo, se considera que los principios de la propuesta educativa del lugar guarda una estrecha sincronía con los planteamientos de la propuesta pedagógica. Es así como la implementación de esta, adquiere un significado y aporta a la consolidación de la Escuela Maternal como un espacio pensado para la primera infancia.

II. MARCO CONTEXTUAL

2.1- Contexto histórico e institucional de la Escuela Maternal³

La Escuela Maternal es un escenario de educación no formal, que hace parte de un proyecto de investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, dedicado a brindar atención a los niños y niñas entre los 4 meses y 4 años, desde una perspectiva del desarrollo humano y legitimación de los derechos de la primera infancia.

El proyecto de la Escuela Maternal fue movilizado por una lógica social e institucional, debido a la necesidad de consolidar espacios en pro de la educación inicial, pues se evidenciaba un auge de la vinculación temprana de los niños y las niñas a las distintas experiencias educativas, como consecuencia de las dinámicas sociales y económicas propias del momento, en el que las mujeres tenían que salir de sus hogares buscando mejorar sus proyectos de vida. Panorama al cual la Universidad Pedagógica Nacional no fue ajena, pues un gran porcentaje de las estudiantes eran madres y tenían que velar por sus estudios sumado a la crianza de sus hijos e hijas.

De este modo la propuesta de la Escuela Maternal planteaba un doble impacto social, el primero era brindar atención de calidad a los niños y niñas y el segundo garantizar a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que eran padres de familia, la oportunidad de continuar con sus estudios, evitando la deserción académica. Es así, como en el año 2003 Bienestar Universitario junto con el programa de Licenciatura en Educación preescolar reconoce la importancia de implementar el proyecto que da inicio a la Escuela Maternal como proyecto de extensión e investigación académica.

Durante un periodo de año y medio se abordó lo relacionado con la propuesta pedagógica, la

³ Los planteamientos a los que aquí se hacen referencia se derivan de un proceso de síntesis de aquello que se expone en el Proyecto Educativo de la Escuela Maternal (2015).

cual sustentaría su accionar, concretando lo necesario para su puesta en marcha, como por ejemplo un lugar cercano a las instalaciones de la universidad pero que al mismo tiempo estuviera apropiado para la institución, contratación del personal, diseño del reglamento, etc. De este modo se logra su apertura para la comunidad en el segundo semestre del 2004, de la que hacían parte 65 niños y niñas entre los 3 meses y los 4 años, de los cuales 4 eran hijos de docentes, 9 de funcionarios y 52 de estudiantes. Desde el momento de su apertura hasta el segundo semestre del 2009 la Escuela Maternal atendió a 732 niños y niñas que hacían parte de distintas tipologías de familia.

La propuesta pedagógica con la que se dio inicio a la Escuela Maternal era el diseño de ambientes especializados como estrategia para promover integralmente las potencialidades de los niños y las niñas. Estos ambientes eran: literatura, psicomotricidad, ciencia y tecnología, música, artes plásticas, juego simbólico y juego libre. Estos fueron espacios físicos creados con la intención de invitar a los niños y niñas a crear, expresar, inventar, construir, explorar, imaginar, etc.

Esta estrategia pedagógica funcionó hasta el año 2007, pues como resultado de las constantes reflexiones por parte del grupo docente de la Escuela Maternal, se amplía el concepto de ambientes, ya que este deja de ser únicamente un espacio físico, para comprenderse como un conjunto de interacciones entre sujeto, espacio, tiempo y acciones que se enmarcan en múltiples lenguajes. Es así como la propuesta se enfoca en ambientes lúdicos de aprendizaje, que propician la construcción de procesos activos, democráticos, cooperativos y apuntan a un aprendizaje significativo. Entre los ambientes lúdicos de aprendizaje se pueden encontrar las expresiones plásticas, científicas, corporales, musicales, tecnológicas y literarias.

En el segundo semestre de este mismo año, la Escuela Maternal se inscribe a la Secretaria Distrital de Integración Social, iniciando un proceso de regulación y control de los establecimientos de atención a la primera infancia.

Para el año 2009 tras la continua revisión, evaluación y reflexión de la propuesta pedagógica, se les otorga un nuevo significado a los ambientes, que se convierten en dispositivos del

desarrollo humano, la educación inicial y los lenguajes. Planteamiento que fue posible a través de la interrelación de los componentes: de interacciones sociales, pedagógico y físico. Para esto se revaloraron los espacios, materiales e interacciones de la Escuela Maternal y se estructuraron ambientes que respondieran a las diversas posibilidades de expresión y de pensamiento humano - expresión literaria, expresión musical, expresión científica y tecnológica, expresión corporal y plástica- y promovieran aprendizajes tales como aprender a ser, aprender a hacer y aprender a estar.

A comienzos del 2010 y tras la participación en un proyecto de investigación⁴ se vio la necesidad de replantear la concepción de ambientes de expresión ya que este solo hacía referencia a una de las funciones del lenguaje. De este modo se empieza a concebir el ambiente desde otras funciones como la cognitiva, estética e interactiva, dando continuidad al trabajo de proyectos y ambientes concebidos como se mencionó anteriormente. Luego de un año de evaluación de esta propuesta, se concluyó que el uso de las dos estrategias didácticas de manera conjunta generaba limitantes para el desarrollo de las acciones pedagógicas.

Por lo anterior, para el año 2011 las maestras orientaron su quehacer a partir de los ambientes, trabajando por binas, es decir por parejas, que se especializaban en un determinado ambiente que podía ser ciencia y tecnología, psicomotricidad, arte y literatura, para desarrollarlo en los diferentes niveles de la Escuela Maternal. Tras la evaluación y reflexión de esta propuesta se evidencia una falta de articulación y continuidad entre los ambientes, ocasionando la percepción del conocimiento como algo fragmentado.

Como consecuencia de esto, para el año 2012 se inicia una prueba piloto en el trabajo por proyectos, que se hizo de dos maneras. La primera involucraba a los niños y niñas de 3 meses a 2 años y no surgía como resultado de los intereses de ellos y ellas, sino por las provocaciones que realizaban las maestras a través de su accionar y las necesidades que identificaban, quienes luego propiciaban experiencias para acercar a los niños y niñas al mundo y la cultura, posibilitando la

⁴ Proyecto de investigación denominado “Construcción de sistemas de apoyo didácticos para favorecer el desarrollo del lenguaje con niños menores de tres años”.

construcción de referentes. La segunda involucraba a niños y niñas de 2 años y medio a 4 años y este proyecto resultaba de la negociación de intereses de los niños y niñas y las maestras logrando la construcción de nuevos significados a partir de sus referentes.

Así, para el año 2013 se valida el trabajo por proyectos en la Escuela Maternal, al encontrar que esta estrategia pedagógica permitía el desarrollo de la propuesta reconociendo el enfoque interaccionista desde el que se plantea y en el que el maestro tiene un rol mediador que propicia la ampliación y construcción de referentes y nuevos significados.

Es importante mencionar que en la Escuela Maternal existe una continua reflexión y evaluación del quehacer de las maestras, así como también una interacción permanente entre la comunidad, los saberes y las acciones educativas, que permiten la construcción de conocimientos alrededor de la infancia que es asumida como una etapa fundamental del desarrollo humano.

2.2- Caracterización de los actores

La Escuela Maternal como escenario de educación social y cultural se consolida por la participación e interacción constante de múltiples actores, quienes a partir de sus saberes aportan a la construcción y puesta en marcha de la propuesta pedagógica. El equipo de trabajo: maestras titulares, auxiliares, profesional de salud, secretaria, personal de vigilancia y servicios generales, junto con los demás participantes de la comunidad educativa: familia y maestros en formación; tejen un vínculo que apunta a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Cada uno de los actores cumple un rol fundamental, estrechamente vinculado con la concepción existente sobre la educación inicial y los principios de la Escuela Maternal.

2.2.1 Los niños y las niñas

Son concebidos como sujetos de derechos, por lo que, además de reconocer aquello que les es propio durante esta etapa vital, su participación ocupa un lugar privilegiado en la propuesta pedagógica. Al hacer parte de una propuesta pedagógica fundamentada en la pedagogía de la mediación y el cuidado; son vistos desde dos niveles de desarrollo: el real dado por la valoración del hito de desarrollo en que se encuentran y el nivel de desarrollo potencial ligado a lo que

pueden alcanzar en compañía de otros sujetos sociales. En este sentido, los niños y niñas tienen particularidades en su desarrollo, pues el entramado de relaciones que influyen sobre éste varía según las características del entorno social y cultural en el que se encuentran.

La comprensión del hito de desarrollo como un proceso que va más allá del carácter evolutivo -edad, cambios corporales y logros motores-, y que conlleva consigo procesos cognitivos, sociales, comunicativos y corporales, permite reconocer aquello que es propio a cada sujeto para plantear experiencias pedagógicas que apunten a generar nuevos retos y alcanzar nuevas conquistas.

El reconocimiento del hito de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas junto con las múltiples formas en que participan del mundo, se encuentran consigo mismos y con el otro, permite su organización en diferentes grupos: Bebes y gateadores - niños y niñas entre 4 y 11 meses-, Caminadores -niños y niñas entre 12 y 20 meses-, Aventureros -niños y niñas entre 21 y 30 meses-, Conversadores -niños y niñas entre 31 y 36 meses- e Independientes -niños y niñas entre 37 y 48 meses-.

A continuación, se caracteriza a los grupos de Conversadores e Independientes, al ser los protagonistas en el desarrollo de la Propuesta Pedagógica “*Nuestra escuela: territorio de juego*”.

Conversadores

Son niños y niñas entre los tres y tres años y medio de edad, quienes están conquistando la oralidad para dotar de significado lo que les rodea. Por esta razón, su vocabulario es amplio al igual que la coherencia en la narración de hechos, lo que les posibilita dar puntos de vista argumentados y mantener conversaciones por un tiempo prolongado. Así mismo, sus preguntas frecuentes acerca del porqué, el cómo y para qué de las cosas, actúan como mediadoras en la construcción del mundo.

Sus conquistas corporales se manifiestan al correr con más seguridad, al subir y bajar escaleras con mayor firmeza y al experimentar movimientos que causen la pérdida del equilibrio pues saben que tienen la capacidad de controlar su propio cuerpo. Es por esto que los espacios y

juegos que ponen a prueba sus habilidades motoras son privilegiados y presentan mayor acogida: subir y bajar rampas; trepar muros, mobiliario y árboles.

Entre sus juegos más frecuentes se evidencian acciones propias del juego presimbólico que trascienden la exploración pues están transitando hacia la adquisición de la función simbólica. En este sentido, la relación con su propio cuerpo, el espacio, los objetos y la presencia del “otro” empieza a ser transversalizada por la creación de significados que se distancian de los convencionales, siendo necesaria la presencia del objeto para que les permita recrear una situación o un rol.

Los Conversadores inician la creación de vínculos afectivos con sus pares, encontrando en ellos nuevas formas de relacionarse, que se distancia de aquellas que establecen con sus maestras pues hallan en los demás niños y niñas gustos, intereses y necesidades afines. De ahí, que surjan acciones que conllevan al surgimiento del juego colectivo.

La norma y el límite comienzan a cobrar mayor sentido, pues reconocen causas y consecuencias de las decisiones y acciones que eligen y desarrollan. Por tal motivo, la apropiación de acuerdos establecidos conjuntamente permite la autorregulación de su accionar.

Independientes

Son niños y niñas entre los tres años y medio y cuatro años que han configurado un alto grado de autonomía en acciones cotidianas, toma de decisiones y adquisición de nuevas responsabilidades. La conquista de la palabra y la ampliación de su vocabulario actúan como mediadores para comunicar ideas, necesidades, intereses e inquietudes, así como también para la construcción de diálogos con sus pares y adultos que los rodean. En este sentido, la oralidad se consolida, pues reconocen la relación existente entre hablar y escuchar, siendo esta última quien fundamenta el intercambio de ideas.

Los Independientes conocen las posibilidades y capacidades de su propio cuerpo, por lo que disfrutan y experimentan placer al ponerlas al límite. La sensación de riesgo les permite corroborar las conquistas adquiridas, poniéndolas a prueba en acciones individuales y colectivas.

Por esta razón, se acentúa en el juego presimbólico el deseo de vivir una experiencia más intensa y cargada de adrenalina, pues cuentan con la complicidad de sus pares; de igual manera, en el juego simbólico se manifiesta interés por la compañía del “otro” pues su presencia permite enriquecer la situación en la que se “hace como si”.

Lo anterior es posible por la existencia del reconocimiento del otro como sujeto diferente, que posee experiencias y significados propios a los que se hace necesario acercarse para experimentar una vivencia compartida en la que se busca conseguir un mismo objetivo. En este sentido, los niños y niñas de Independientes logran construir acuerdos y negociar situaciones que les permita un óptimo desarrollo del juego y ambiente propicio para el mismo.

2.2.2 Las maestras titulares y en formación

Las maestras titulares de la Escuela Maternal son profesionales egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil⁵ de la Universidad Pedagógica Nacional, de allí que exista un diálogo de saberes entre aquellos que han sido construidos en la academia y el campo laboral. Su proceso de formación permite que sus objetivos y quehacer persigan un mismo horizonte, siendo las claridades frente a las concepciones de infancia, rol del maestro y enseñanza- aprendizaje quienes fundamentan las acciones pedagógicas, fortaleciendo al mismo tiempo sus relaciones interpersonales y profesionales, de manera tal que genera un ambiente educativo basado en la empatía.

Las maestras titulares son concebidas como mediadoras en la construcción de conocimiento, quienes seleccionan y crean acciones pedagógicas que parten de los intereses y saberes previos de los niños y niñas y se enriquecen con la intencionalidad pedagógica que se deposita, siendo por qué y para qué la base de la misma. Su rol está ligado a la creación de situaciones y experiencias que problematicen y potencien el desarrollo de los niños y niñas, permitiendo avanzar hacia la zona de desarrollo potencial. De ahí que la relación entre las maestras y los

⁵ Parte del equipo de maestras titulares cuentan o están en proceso de formación en estudios posgraduales, aportando al fortalecimiento de la Propuesta Pedagógica de la Escuela Maternal desde sus especialidades de conocimiento

niños y niñas esté fundamentada en los procesos de reconocimiento, escucha, observación que son transversalizados por vínculos afectivos basados en la confianza.

Cada acción propuesta es orientada por un proceso de reflexión en el que establecen un diálogo entre elementos vivenciales y teóricos, que les permite evaluar su quehacer en el aula, para proyectar y proponer experiencias enriquecidas. Dicho proceso es integrado por la observación, documentación fotográfica y escrita que es compartida con los padres de familia en espacios de socialización. Así mismo, la transformación de las acciones pedagógicas se da por actualizaciones constantes y la participación en eventos académicos en los que es posible ampliar sus saberes y visibilizar su trabajo.

Las apuestas pedagógicas que adelantan las maestras titulares son potenciadas por las acciones propuestas por los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes logran articular sus saberes a través de un proceso de observación y reflexión constante. El diálogo que se plantea entre distintas áreas de conocimiento y la propuesta pedagógica de la Escuela Maternal enriquece a la misma y fortalece el desarrollo de los niños y niñas.

2.2.3 Personal de apoyo

Son concebidos como agentes encargados de complementar la propuesta pedagógica de la Escuela Maternal a partir de tareas administrativas. Su accionar se centra en generar estrategias en la cotidianidad, que brindan bienestar a los niños y niñas en términos de nutrición, salud y alimentación, y que garantizan el respeto de los derechos de la comunidad educativa. Así mismo, cada una de sus prácticas es transversalizada por el reconocimiento de las particularidades de los niños y niñas.

2.3 -Las rutinas y la vida cotidiana en la Escuela Maternal

La Escuela Maternal abre sus puertas a las 7:00 a.m. Los primeros en llegar son acompañados por algunas maestras titulares, y viven momentos de juego con niños y niñas de otros niveles.

Este momento de juego se presenta como una transición entre la hora de llegada y el desayuno⁶. Las relaciones que se tejen en este momento aparecen ligadas a las posibilidades que encuentran en juguetes que en su mayoría son estructurados -muñecas, carros, peluches, entre otros- el espacio y la complicidad de los compañeros de juego - pares, padres de familia-.

El momento de juego que se presenta en el tiempo de acogida culmina en cuanto inicia el momento de desayuno, aproximadamente a las 8:00 a.m. Allí, los niños y niñas se dirigen a distintos espacios de la Escuela, a los que se van uniendo quienes llegan. Junto con los padres de familia y las maestras, los niños y niñas disfrutan de la ingesta de alimentos con conversaciones que se promueven y nutren con las distintas intervenciones que realizan los diferentes actores de la institución. Durante este espacio también se evidencian diálogos entre los padres de familia y maestras titulares, frente a situaciones y aspectos particulares de las dinámicas cotidianas de cada uno. A medida que los niños y niñas terminan el desayuno, se dirigen al parque, al parque automotor o se acercan a la literatura, mientras que todos terminan y están listos para dirigirse a sus respectivas aulas.

Al llegar al aula, en compañía de las maestras titulares, los niños y niñas dejan sus pertenencias en los respectivos lugares e inician prácticas de higiene, transversalizadas por el cuidado. Al volver al salón, se reúnen en el espacio para llevar a cabo el saludo, en el cual se reconoce a cada uno de los miembros del grupo. Este momento se convierte en celebración y festejo por la llegada a la Escuela y en la oportunidad para acoger a los niños y niñas, siendo las canciones y movimientos quienes los convocan. El momento de bienvenida es un espacio de participación en el que la oralidad y su potenciación son ejes transversales. Así, la formulación de preguntas junto con el planteamiento de situaciones próximas a la vida de los niños y niñas son piezas claves para liberar la palabra y afianzar los procesos de escucha.

El intercambio que se constituye en el momento de bienvenida da paso al desarrollo de las experiencias planeadas por las maestras, que se dan al interior de cada grupo o en el encuentro

⁶ Este momento de juego carece de una intencionalidad pedagógica y de un acompañamiento por parte de las maestras, que permita problematizar y enriquecer las construcciones de los niños y niñas

por otro, pues una de las estrategias de la Escuela Maternal es el trabajo por binas de maestras. Es estas vivencias las maestras tienen en cuenta los saberes previos de los niños y niñas, sus necesidades e intereses, así como también el respeto por los distintos ritmos y particularidades en la construcción de conocimiento. El reconocimiento y cuidado del otro son ejes transversales en las experiencias y rutinas de la Escuela Maternal, es por esto que el establecimiento de acuerdos y su continua ejecución hacen parte del día a día. Alrededor de la 11:00 a.m. se hace el cierre de la experiencia del día, en el cual las maestras recogen las construcciones que los niños y niñas realizaron y conocen de su voz aquello que lograron interiorizar y que cobró más sentido para ellos y ellas.

Posterior al cierre inicia la preparación para almorzar. Los niños y niñas se dirigen al baño con el acompañamiento de las maestras titulares y auxiliares para llevar a cabo prácticas de higiene y cuidado. Cada uno de los grupos se reúne en el espacio y hora que se ajuste a sus necesidades. Las canciones y la palabra se convierten en formas de convocar al grupo y amenizar el momento. Una vez van terminando la ingesta del almuerzo los niños y niñas viven experiencias de juego en los espacios que las maestras determinen.

Cuando la mayoría de niños y niñas han terminado el almuerzo, una de las maestras permanece con aquellos que faltan, mientras que las demás maestras y las auxiliares suben con los niños y niñas para el lavado de los dientes, cara y manos para posteriormente dirigirse a las aulas adecuadas para la hora de dormir. Los niños y niñas ingresan al aula, toman su cobija, hacen el reconocimiento del espacio en el que desea descansar. Las maestras con amor y cuidado garantizan un ambiente seguro y acogedor, con canciones o cuentos cortos logran que ellos y ellas alcancen un estado de tranquilidad y calma.

Sobre las 2:00 p.m. las maestras se disponen a despertarlos uno a uno, pues hay quienes regresan a casa. Aquellos que permanecen en la Escuela, vivencian experiencias en el aula propuestas por las maestras ligadas a la literatura, exploración, juego, canto, entre otras y posteriormente se reúnen con niños y niñas de otros niveles. Las vivencias en la Escuela Maternal terminan en cuanto los padres o cuidadores retornan por los niños y niñas. Por su parte,

las maestras socializan con los padres o cuidadores lo que aconteció en el día, en relación a las acciones pedagógicas y las formas de ser y estar de los niños y niñas durante estas.

2.4- El lugar del juego en la Escuela Maternal

Dentro del PEI el juego actúa como componente del eje transversal de corporalidad que concibe al cuerpo como primer y principal mediador para acercarse y comprender la realidad. La expresión corporal, que toma como referencia el movimiento y las posibilidades expresivas, tiene una relación estrecha con el juego, pues comparten características esenciales como el placer, libertad, satisfacción y espontaneidad que a su vez permiten a los niños y niñas imaginar, comunicar y crear de múltiples maneras. A propósito del lugar del juego en el Proyecto Educativo de la Escuela Maternal (2015) se plantea que:

A decir verdad, el juego es una particular forma de existencia y posee la cualidad de permitirle al ser humano configurarse como sujeto social y cultural. En este sentido, es claro evidenciar entonces, la importancia de esta actividad en la vida de los niños y niñas menores de 4 años, pues [esta] les permite comprender y dar significado a todo cuanto les rodea (p. 68).

La concepción y sentido otorgados al juego aparecen ligados a los principios propios de la Escuela Maternal y a los elementos abordados en el eje de corporalidad. En este sentido, se reconoce que el desarrollo y expresión corporal propician el juego simbólico, el juego sensoriomotor y el juego de reglas. Al comprender la importancia que tiene el juego durante los primeros años de vida, se incluyen durante el año 2004 en la propuesta pedagógica 2 rincones de juego: parque automotor y muñequero, que eran vistos como espacios físicos creados de forma expresa con intenciones específicas que invitan a crear, explorar, recrear, inventar, construir, expresar, sentir, imaginar, jugar y en una sola palabra a vivir intensamente el despliegue de la infancia (Proyecto Educativo Escuela Maternal, 2015), y con un fuerte vínculo con las tipologías de juego nombradas previamente.

Los rincones de juego se transformaron en tanto el Proyecto Educativo lo hacía, por lo que el espacio diseñado para la manifestación del juego simbólico -muñequero- desapareció y el espacio creado para experimentar el juego sensoriomotor -parque automotor- se constituyó como

un espacio permanente. Actualmente, este último, junto con el parque -ubicado en la zona verde- son los únicos espacios creados para el juego y en los cuales los niños y niñas desarrollan acciones ligadas a las posibilidades que los artefactos representan y comunican.

El uso de los espacios de juego - con fines únicos de esta actividad-, se da durante los tiempos muertos, es decir, sobre aquellos en que no se llevan a cabo experiencias pedagógicas o cuando se transita de un momento a otro dentro de la rutina, siendo las maestras quienes permiten el acceso de los niños y niñas a estos espacios. Lo anterior deja en entrevisto la ausencia de una intencionalidad pedagógica por parte de las maestras durante el momento de juego, haciendo que la vivencia de este, se convierta en una experiencia de “juego abandonado”, en la que las maestras no se encuentran presentes para potenciar y enriquecer las conquistas y alcances que durante el desarrollo de este se presentan.

III. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

3.1 Planteamiento del problema

La Escuela Maternal se ha caracterizado por ser un escenario donde se dinamizan procesos pedagógicos contundentes e innovadores en la educación inicial, y que reflejan la apuesta de formación de la Licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La Escuela Maternal se ha convertido en referente para la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior, quienes se interesan por conocer sus proyectos e investigaciones, los cuales se han dado a conocer a través de los reconocimientos y oportunidades de socialización de las maestras, quienes pueden compartir su experiencia en eventos académicos.

Dicha innovación educativa ha estado ligada a transformaciones curriculares en las que el desarrollo de la oralidad y acercamiento a la literatura en los primeros años se han posicionado como referentes institucionales, debido a la profundización que se ha hecho sobre estos campos e investigaciones acompañadas por expertos en estas disciplinas. Por esta razón, se hacen evidentes las conquistas orales que han consolidado los niños y niñas en su paso por la Escuela Maternal, que sumado al proyecto literario “*Me atrapó un cuento*”⁷ ha generado un fuerte vínculo entre toda la comunidad educativa y la literatura, garantizando a los más pequeños y sus familias el acceso a la lectura con “*la mochila viajera*”, estrategia creada como parte de este proyecto.

Con esto, se pone en evidencia el protagonismo y potencial puestos sobre la oralidad y la literatura en la propuesta pedagógica y quehacer del aula de la Escuela Maternal, que al mismo tiempo ubica a otras actividades rectoras y manifestaciones propias de la primera infancia, como el juego, en un lugar diferente, pues los espacios y tiempos dedicados a este carecen de una intencionalidad y preparación por parte de las maestras, en función de diseñar y disponer

⁷ Espacio dedicado a la promoción y potenciación de la lectura en los niños y niñas a partir de la hora del cuento. (Propuesta Pedagógica Escuela Maternal, 2015)

ambientes para el surgimiento de experiencias de juego.

En este sentido, el acompañamiento de las maestras en los momentos de juego que vivencian los niños y niñas es limitado, pues deben adelantar otros procesos como apoyar a quienes no han culminado la ingesta de alimentos o acciones propias del cuidado e higiene. Estas dinámicas no permiten que las maestras puedan estar presentes en los espacios y tiempos en los que los niños y niñas juegan; no para direccionar y guiar las acciones, sino para observar, escuchar y documentar las construcciones, relaciones que se tejen entre pares y las interacciones que surgen con los objetos y el espacio, que a su vez les permitiría problematizar futuras experiencias y potenciar el conocimiento y habilidades de los miembros del grupo.

Pareciera que los momentos de juego surgieran por casualidad más que por la preparación y disposición de un ambiente que enriquezca la experiencia lúdica. A propósito, Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) afirman

como dice Bruner, el juego no sucede al azar o por casualidad. Se desarrolla en función de un escenario que la escuela ha interpretado mediante la configuración de rincones, talleres integrales, ambientes, instalaciones, espacios lúdicos, etc. En definitiva, contextos de juego, vida y crecimiento (p. 102).


Es así como en la cotidianidad de la Escuela Maternal, particularmente de la *Casa 2* - integrada por los grupos Aventureros I y II, Conversadores e Independientes, en los que se encuentran los niños y niñas entre los 2 y los 4 años, el juego se presenta durante el tránsito de un momento a otro de la rutina escolar. Es decir, en el tiempo en que se hace un cambio de espacio o de actividades tales como la finalización del desayuno/almuerzo y el inicio de la experiencia/momento, según corresponda, cuya experiencia se centra en la vivencia del juego al aire libre o en la disposición de un canasto de juguetes⁸, en donde la maestra se encuentra ausente.

Tras la práctica pedagógica que desde el 2015-II ha tenido lugar en la Escuela Maternal, se ha hecho evidente que los juguetes con los que interactúan los niños y niñas son objetos

⁸ Los juegos que los niños y niñas desarrollan están ligadas a su momento de desarrollo y a las posibilidades que encuentran en el espacio, los objetos y la presencia del "otro".

estructurados y predeterminados que limitan la resignificación, creación y transformación de los mismos, mientras que la experiencia de juego al aire libre es propuesta bajo dos únicos escenarios: la zona del parque y el parque automotor. Entendiendo, este primer espacio como la disposición de artefactos convencionales como rodadero y columpios. Y el segundo espacio, como el patio de la casa 2, donde hay triciclos dispuestos.

Los escenarios que se han nombrado previamente son espacios definidos para el juego, sobre los cuales no se generan transformaciones, es decir, no son enriquecidos o problematizados por parte de las maestras. Sus características y estructura posibilitan múltiples interacciones, que, aunque varían por las particularidades del desarrollo de los niños y niñas, algunas resultan privilegiadas. Tal como lo sistematiza la siguiente matriz:

ESCENARIO	CARACTERÍSTICAS	INTERACCIONES
<p style="text-align: center;">Parque</p> 	<p>Se caracteriza por su estructura, siendo el playground el artefacto que protagoniza el espacio; y por brindar una experiencia de juego al aire libre, generando un vínculo con elementos propios de la naturaleza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensaciones viscerales ● Trepas y deslizarse ● Perseguir y ser perseguido. ● Juegos de placer sensoriomotor: Equilibrio y desequilibrio. ● Juego simbólico. <p>❖ Se tejen acciones desde el juego propio y el juego compartido: con pares y adultos.</p>

Parque automotor



Se caracteriza por los móviles que lo constituyen: motos y triciclos, los cuales se convierten en una extensión del cuerpo; y por brindar una experiencia de juego al aire libre. La ubicación de este genera un vínculo entre el espacio exterior y el interior, de modo que es posible contemplar otra perspectiva del espacio y la apropiación de este desde su totalidad.



- Desplazamiento con objetos. tales como triciclos
- Perseguir y ser perseguido.
- Juego simbólico.
- ❖ Se tejen acciones desde el juego propio y el juego compartido: con pares y adultos.

Además de estos espacios definidos para el juego, en la cotidianidad los niños y niñas han conquistado otros espacios de la institución, que, aunque no fueron diseñados propiamente para la manifestación y desarrollo del juego, desde las acciones e interacciones que ellos y ellas establecen con su propio cuerpo y las posibilidades que ven representadas, logran conquistarlos, resignificarlos y hacer de estos, espacios para el juego. Cada uno de los espacios conquistados han sido sistematizados en la siguiente matriz:

**ESPACIOS
CONQUISTADOS**

CARACTERÍSTICAS

INTERACCIONES

<p style="text-align: center;">Mobiliario (Closets, maleteros, roperos)</p> 	<p>Se caracterizan por ser objetos que contienen materiales escolares. Están ubicados en las aulas de la Escuela Maternal y otros espacios sobre los que los niños y niñas transitan con frecuencia.</p> <p>La amplitud que poseen permite la existencia de espacios vacíos, y una dualidad entre lo propio y lo compartido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aparecer y desaparecer ● Exploración de distintas formas de movimiento ● Refugio y acogimiento- Nicho- haciendo como si fuera una casa o una cueva <p>❖ Predomina el juego compartido: pares.</p>
<p>Rincones</p> 	<p>Se caracterizan por ser espacios reducidos, sobre los cuales es posible observar la totalidad del espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Juegos de roles o juegos pausados ● Refugios ● Aislamiento <p>❖ Predominan las acciones individuales.</p>

<p style="text-align: center;">Suelo</p> 	<p>Se caracteriza por ser un espacio libre de obstáculos. Sobre el cual se desarrollan las experiencias pedagógicas. El material que lo constituye posibilita múltiples formas de habitarlo, haciendo de éste un espacio de acogida y recogimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reptar ● Gatear ● Deslizarse ● Descansar ● Agrupar y dispersar objetos. <p>❖ Se tejen acciones propias y compartidas.</p>
<p style="text-align: center;">Pasillos o corredores</p> 	<p>Se caracterizan por ser espacios libres de obstáculos, lo que posibilita desplazarse y moverse con libertad. Son espacios que conectan y comunican un lugar con otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Correr ● Perseguir y ser perseguido. ● Desplazar objetos. <p>❖ Se tejen acciones propias y compartidas.</p>
<p style="text-align: center;">Rampas</p> 	<p>Se caracterizan por ser espacios que presentan inclinación, y que conectan con terrenos planos dispuestos a distintas alturas, por lo que transitar sobre estos permite vivir una experiencia espacial diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Juegos de placer sensoriomotor: Equilibrio y desequilibrio. ● Perseguir y ser perseguido. ● Correr. ● Desplazamiento de/con objetos. <p>❖ Se tejen acciones propias y compartidas.</p>

Las interacciones que los niños y niñas tejen al interior de cada uno de los espacios se convierten en formas de habitar y apropiar el espacio escolar desde manifestaciones propias del juego. Cada acción dota de vida y sentido aquello que ha sido diseñado para el tránsito entre un lugar y otro o para la disposición de materiales, reflejando la posibilidad de aprovechamiento que existe sobre la estructura física. Así, la riqueza que los niños y niñas han hallado en el espacio manifiesta la posibilidad de hacer de la escuela un territorio de juego.

Lo anterior ha despertado el interés en las autoras por posicionar y otorgarle un lugar protagónico al juego dentro de la propuesta curricular y cotidianidad de la Escuela Maternal, otorgándole el valor que posee en sí mismo. Reconociendo la Escuela Maternal como un espacio abierto y lleno de oportunidades para la investigación y formación de maestros y maestras, se considera pertinente plantear una propuesta pedagógica que apunte a la visibilización de las potencialidades que posee el juego y el aprovechamiento de los diferentes espacios de la institución, dotándolos de un nuevo significado.

De este modo surgen las siguientes preguntas en las que se enmarca la consolidación de la propuesta pedagógica y que guía el trabajo investigativo:

¿Cómo posicionar el juego como eje dinamizador de la experiencia educativa de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional? y ¿Cómo resignificar los lugares físicos de la Escuela Maternal, haciéndolos escenarios significativos para el juego presimbólico?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo general

- Diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica para la creación de ambientes de juego presimbólico en la Escuela Maternal.

3.2.2 Objetivos específicos

- Crear espacios-instalación en los que los niños y niñas puedan vivir una experiencia de

juego desde la libertad y espontaneidad.

- Posibilitar el juego pre-simbólico de manera intencionada en donde los espacios-instalación propuestos sean generadores de retos y desafíos para los niños y niñas.
- Disponer y acompañar los espacios-instalación en los que las maestras, tengan un rol de observación contemplativa y escucha activa.
- Observar y registrar las interacciones que los niños y niñas establecen con los espacios-instalación a través de su propio cuerpo, la conquista del espacio, las relaciones con los objetos y la presencia del otro.

IV. MARCO TEÓRICO

El juego se constituye como una experiencia vital en la primera infancia capaz de producir placer, develar las comprensiones del mundo y ampliar las construcciones de los niños y niñas dado el potencial que posee en sí mismo. La relación existente entre la infancia y el juego y la multiplicidad de elementos que configuran y se desembocan en este último hacen que en los centros e instituciones de Educación Inicial se le otorgue un lugar en la propuesta curricular que se ajusta a las concepciones existentes sobre la infancia y el juego.

La diversidad de concepciones sobre la infancia resulta equivalente a las prácticas que desarrollan los maestros y maestras alrededor del juego. Lo que quiere decir que, existen prácticas que posicionan al juego como estrategia/herramienta de aprendizaje; como recompensa que se relega exclusivamente a los momentos de descanso, o como experiencia fundamental en la que se deposita una intencionalidad dando cabida a la libertad.

Al concebir el juego como una experiencia potente en sí misma y reconocer la libertad y espontaneidad como sus características fundamentales, se le otorga protagonismo a los niños y niñas; a sus particularidades, intereses y experiencias a través de su propia voz. Aunque el juego no requiere de espacios y tiempos precisos para su surgimiento, el diseño de contextos de juego se convierte en posibilitador de representaciones y creaciones más amplias, e incide en las oportunidades que tienen los niños y las niñas para jugar, por lo que “la trascendencia que tiene el ambiente en los procesos de desarrollo de la infancia hace pensar en la importancia de preparar condiciones idóneas para que estos se produzcan de la manera más adecuada posible” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2016, p.38).

Por tanto, el presente marco teórico pretende visibilizar y conceptualizar el lugar del juego en la primera infancia, particularmente en la Educación Inicial, como derecho impostergable, como actividad rectora y como experiencia vital en el desarrollo y potente en sí misma en la que los niños y niñas se convierten en protagonistas cuando el maestro diseña espacios y crear contextos

para jugar. Para ello, se hace necesario abordar las siguientes categorías y subcategorías conceptuales: *El juego, juego presimbólico, ambientes para el juego y espacio- instalación.*

4.1 El juego

El juego como parte de la existencia humana es innato y universal, es decir, cada sujeto trae consigo la necesidad de jugar sea cual fuere su lugar de origen. Lo anterior se debe a que como refieren Esteban, L & Martín, M (2016) “jugando se aprende a vivir” (p.82).

De este modo, es posible aludir al juego como la forma natural de aprender, de incorporarse y de adaptarse al lugar al que se llega, ya que es mediante este, que se exploran y satisfacen las necesidades, así como también se reconocen las características que se hallan alrededor del sujeto. Por esta razón es posible evidenciar que “todos los niños y todas las niñas, de todos los tiempos y de todos los lugares, juegan si están sanos y si sus necesidades básicas están atendidas” (Esteban, L & Martín, M, 2016, p.66), pues va en su naturaleza.

Lo previamente enunciado refleja como el juego hace parte de una manifestación del hombre - aunque no sea un privilegio solo de este- que sin importar tiempos y lugares cumple una misma función en el ser humano, con relación a esto Blanch, S & Guibourg, I (2016) señalan que

El juego ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, en todas las culturas. Su función en el proceso de desarrollo y aprendizaje del ser humano va más allá del placer; un niño juega para comprender mejor su contexto social y cultural, a la vez que consigue conocerse a sí mismo (p.58).

Es por esto, que el juego es de vital importancia en el desarrollo del hombre, sobre todo en los primeros años de vida, no solo como individuo que se autoreconoce y se sitúa, sino también como sujeto social y cultural que comprende el contexto en el que se encuentra y aprende a desenvolverse dentro de este, logrando sentirse parte de él, con un sentido de pertenencia y propiedad.

Los aprendizajes y construcciones que se logran por medio del juego se llevan a cabo de manera placentera, es decir, no como información aprendida obligatoriamente y forzada a aceptar e interiorizar, sino como un proceso con propio ritmo, en el cual el sujeto es quien decide

iniciar según sus necesidades y particularidades, enfrentando los obstáculos y con la posibilidad de errar o de volver sobre ello cuando esto sea necesario. En este sentido se constata que

El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional, en la que el niño o la niña obtiene placer, entretenimiento y alegría de vivir. El juego es una fuente de placer de muy distintas naturalezas: placer de crear, placer de ser causa y provocar efectos, placer de hacer lo prohibido, placer por el movimiento, placer de destruir sin culpa (Garaigordobil, M, 2016, p. 18)

Por tal motivo el juego es una actividad privilegiada en la primera infancia, ya que el sujeto aprende mientras explora y conquista sin traumatismos, miedos o frustraciones, simplemente lo hace con gusto, placer y por voluntad propia, disfrutando de todo aquello que hace y construye en él. Durante el desarrollo de este, es posible evidenciar cómo el sujeto muchas veces se identifica con el espacio, con los objetos presentes y con las demás personas que allí se encuentren, llegando a formar vínculos con estos y logrando más proximidad y propiedad, que a la vez le permiten mayores construcciones cognitivas, físicas y emocionales.

Una vez el sujeto se siente atraído por un juego, está en toda la libertad de decidir si entrar en este o no, así mismo cuando su necesidad o deseo sea saciado o simplemente pierda el encanto o identificación con él, puede escoger en qué momento es oportuna su salida. Es decir, es el sujeto que va a jugar quien decide cuando y como entrar o salir de este, para evitar que se pierda su esencia, pues como refiere Callois, R (1986) “el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión. Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría de ser un juego” (p.31).

Así, la definición que mejor se adapta a lo que realmente significa el juego, es aquella que lo visibiliza como una experiencia libre y que tiene valor en sí misma, sin pasar por alto que esta libertad está inmersa dentro de una rigurosidad implícita y aceptada en el momento mismo de jugar, ya que el “juego significa entonces libertad, que debe mantenerse en el seno del rigor mismo para que este adquiera o conserve su eficacia” (Callois, R, 1986, p.12).

De igual forma, un aspecto importante que se debe tener presente es la gratuidad del juego, es decir, el resultado que se espera tener al jugar, el cual está alejado de la adquisición de saberes

específicos, pues, aunque mediante el juego se construyen conocimientos, este no debe ser limitado al convertirlo en una herramienta o un medio para. Con lo anterior se hace énfasis en reconocer la importancia que tiene dicha particularidad, sin que por esto se despoje la importancia al juego o sea invalidado, pues como refiere Callois, R (1986) “esa gratuidad fundamental del juego es claramente la característica que más lo desacredita. Es también la que permite entregarse a él despreocupadamente y lo mantienen aislado de las actividades fecundas” (p.7).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente el juego es una característica innata del hombre, sin embargo, hay que resaltar que este tiene lugares, tiempos y espacios específicos, determinados por cada una de las diferentes sociedades, pues como afirma Rodríguez, I (2012)

El juego, como manifestación del hombre, nos habla acerca de las sociedades, y son las sociedades las que determinan el lugar que el juego, como parte del espectro de manifestaciones de la cultura, asumirá, y el lugar que se le determinará tanto en la infancia como en la edad adulta. (p.84)

Así, es posible observar como culturalmente el lugar que le es otorgado al juego varía, pues mientras en algunas sociedades este es valorado y privilegiado en la infancia, en otro simplemente es usado como herramienta o relegado a tiempos muertos.

De este mismo modo, la variedad y cantidad de juegos existentes dentro de una comunidad están estrechamente relacionadas con las características y costumbres de determinada cultura, pues estos son transmitidos oralmente de generación en generación, convirtiéndose con el paso del tiempo en los reconocidos juegos tradicionales que según Millán (2003) citado por Moreno, G (2008)

La modalidad juegos tradicionales, denominada así por el folklore, incorpora la mentalidad popular, expresándose sobre todo por medio de la oratoria; considerados como parte de la cultura tradicional popular. Cuando hablamos de juegos tradicionales, nos remontamos a un tiempo y a un espacio diferente, recordando una serie de vivencias positivas, los juegos que hemos jugado han sido diferentes, de intensidades diversas y momentos evolutivos distintos. Guardan la producción espiritual de un pueblo en cierto periodo histórico (pp. 95-96).

Estos juegos, aunque sufren cambios o variaciones, adecuándose a las nuevas características, necesidades, épocas y posibilidades de un territorio; así como también al ingenio de los

habitantes que con el transcurrir del tiempo encuentran en dichas transformaciones nuevas oportunidades de encontrar el placer y el goce, su esencia continúa manteniéndose, sin perder su base o característica más potente o significativa. De allí que sea posible que, mediante su transmisión, se reproduzcan algunas tradiciones, costumbres, comportamientos y creencias de una determinada sociedad.

Siendo el juego una forma de reconocer una cultura y lo que esta trae tras de sí, lleva consigo no solo la importancia en el ser humano como sujeto individual, sino que también en el sujeto como ser social que convive y aprende con y de los demás mientras que juega, construyendo identidad, formas de ser y de estar, ligadas a un lugar específico. A propósito, Vigotsky (1988) citado por Rodríguez, I (2012) señala que

Durante el juego los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores (...), así comienzan a adquirir la motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y de sus semejantes (p.87).

Por tal razón, “enseñar los juegos propios de una sociedad es enseñar los modos y los sentidos que una sociedad asume para interpretar y representar algunos aspectos del mundo” (Rodríguez, I, 2012, p.85), es decir, mientras que se juega se proyecta de una u otra manera la realidad de una sociedad y toda la riqueza cultural e histórica que esta posee. De allí, la importancia de brindar espacios y tiempos para el juego, en los que se develan y constituyen identidades culturales, las cuales los sujetos puedan sentir como propias y así mismo transmitir las.

Aunque la mayoría de juegos son transmitidos de generación en generación, no significa que los que no hayan conquistado el lenguaje no jueguen o no puedan llegar a hacerlo. Pues el juego, aparece antes que el lenguaje, constituyéndose como una forma de comunicarse, ya que como concluye Moreno, G (2008) “es el juego un lenguaje universal que permite interpretar las realidades de la sociedad y un excelente escenario para reivindicar el sentido de lo humano” (p.99).

Con esto, se pretende hacer evidente cómo, aunque el lenguaje verbal es importante en las relaciones y construcciones que se hacen durante el juego, no es la única manera que un sujeto

tiene para comunicarse. En este sentido, el cuerpo cumple una función fundamental ya que es por medio de este que los sujetos envían mensajes a modo de respuesta o encontrando en él una forma de interacción. Estas situaciones se observan de forma más latente en los niños y niñas que aún no verbalizan debido a su edad, o en aquellos sujetos que por alguna razón biológica dicho lenguaje no está presente.

Así, en el primer caso -los niños que aún no han conquistado el lenguaje verbal- hacen uso de sonidos, gestos, miradas, incluso el llanto, de modo tal que su interlocutor y compañero de juego comprenda aquello que quiere expresar -alguna emoción, agrado o repulsión al juego, etc.-. Es de este modo que se lleva a cabo la comunicación dentro del juego, previo al desarrollo del lenguaje verbal. Reafirmando lo anterior Correro, Gil, Juan & Real (2016) exponen que

Los adultos esperan movimientos corporales, risas, sonidos y vocalizaciones de los niños como muestras del disfrute y de su capacidad de interactuar con ellos. Este repertorio de gestos y sonidos es el primer vocabulario de los pequeños, pero son también las evidencias de su capacidad de responder al juego de la interacción (p.115).

Sin embargo, se hace fundamental que, en los primeros años de vida, el acompañante o quien comparte tiempo de juego con el niño o niña debe permitir y dar paso a dicha comunicación, ya que al mismo tiempo están “enseñando” la forma como funciona la oralidad. Dichas acciones que son desarrolladas dentro del juego se van resignificando de modo tal que se comparten y complejizan aquellos significados construidos, permitiendo un andamiaje en cuanto al lenguaje por parte de alguno de los que juega.

Por tal razón, “las situaciones de juego son situaciones de <<enseñanza>> informal; son situaciones en las que los niños aprenden y usan formas lingüísticas cada vez más complejas y precisas” (Rosemberg, C, 2012, p.41). Esto teniendo en cuenta que la adquisición del lenguaje se hace de manera procesual, por medio de interacción con otros y empezando con el lenguaje corporal como base, hasta que el lenguaje verbal entra en diálogo con este, para así dar continuidad a las interacciones e intercambios con los demás. De lo anteriormente dicho, se hace evidente que

El juego potencia el desarrollo del lenguaje. Por un lado, están los juegos lingüísticos (desde las

vocalizaciones del bebé a los trabalenguas, canciones...). Por otro lado, el hecho de que para jugar el niño necesita expresarse y comprender, nombrar objetos...Esto abre un enorme campo de expansión lingüística, sin desestimar el hecho de que los personajes implican formas de comportamiento verbal, lo que comporta un aprendizaje lingüístico. (Garaigordobil, M, 2016, p.16).

En este sentido, brindar espacios de juego en los que la compañía de un adulto u otro par enriquezcan y potencien el lenguaje, permite que esta conquista se logre de manera paulatina, respetando ritmos, particularidades y desde el goce y el placer que el juego trae consigo.

Precisamente porque los procesos de los niños y niñas son diferentes, según los desarrollos, edades, contextos, etc., el juego también se manifiesta de maneras distintas. Lo anterior no significa que la presencia del juego se haga de forma lineal y del mismo modo para todos, simplemente es una clasificación que tiene particularidades relacionadas a los momentos y ciclos de la primera infancia sin que estos los vuelva norma o referente inamovible.

Así, es posible observar cómo “el juego es un instrumento que desarrolla las capacidades del pensamiento. Primero estimula el pensamiento motor, después el pensamiento simbólico representativo y, más tarde, el pensamiento reflexivo, el razonamiento” (Garaigordobil, M, 2016, p.16). Lo anterior, dicho en otras palabras, podría hacer referencia a las distintas manifestaciones de juego, como por ejemplo, lo que Garaigordobil, M (2016) llama pensamiento motor se vincula con los juegos corporales, en los que el cuerpo tiene mayor protagonismo y la conquista de los diferentes movimientos genera satisfacción y placer como lo son los juegos de falda o regazo y los presimbólicos o de aseguración profunda.

En este mismo orden de ideas, lo que la autora mencionada previamente refiere como pensamiento simbólico representativo se relaciona con los juegos de simulación o simbólicos, los cuales le permiten a los niños y niñas “hacer como si”, resignificando objetos, lugares y creando situaciones. En estos juegos además del cuerpo el lenguaje adquiere gran importancia, como en el caso de los juegos de roles.

Finalmente, la misma autora hace alusión al pensamiento reflexivo, el razonamiento, que se articula con los juegos de reglas, los cuales requieren de una mayor habilidad cognitiva, física y

emocional en el que la búsqueda de estrategias y el pleno conocimiento del juego y sus normas se hace fundamental para el buen desarrollo de este.

Lo descrito anteriormente hace visible la importancia del juego como experiencia vital en la primera infancia, a nivel social, cultural e individual. Por tal razón, es que la presencia de este en la primera infancia sea considerado un derecho, ya que como lo afirman Aubert, E & Caba, B (2012)

El juego es un derecho imprescindible para que el desarrollo integral de un niño sea posible. Jugar es poder comunicarse, es crecimiento. A través del juego, nos construimos como personas libres y creativas. Jugar es tan importante como alimentarse, educarse o tener un nombre. (p.90)

Y es que cobra tanta importancia y significado para los niños y las niñas, que sería absurdo quitarles la posibilidad de jugar, quienes encuentran en el juego la manera de vivir cada momento y situación de la cotidianidad. Tanto así que

El juego, es sobre todo en lo que el niño difiere del adulto. El niño juega constantemente: juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega de paseo: haga lo que haga, juega siempre. Tan verdad es que jugar es sinónimo de vivir (Decroly, citado por Durán, S & Martín, C, 2015, p.89).

Igualmente, aunque el juego sea una experiencia placentera y libre, no quiere decir que se deba tomar a la ligera, sin compromiso, brindando espacios poco enriquecidos o tiempos muy cortos para este, pues son precisamente estos dos últimos factores, quienes en diálogo y en una relación equilibrada, permiten que este logre ser constructor de subjetividades, develador cognitivo, etc. Así, y tal como lo refieren Durán, S & Martín, C (2015) cuando a los niños y niñas se les brindan espacios y tiempos para jugar “se promueve la resolución de problemas, las interacciones, los conocimientos y aprendizajes sobre sí mismos, los otros y el entorno, dejar jugar implica respetar, acompañar, preguntar, encontrarse con la mirada de los otros, sonreír” (p.99).

Por tal sentido, para posibilitar experiencias de juego se requiere el reconocimiento del contexto, de los niños y niñas para quien se plantea dicha experiencia, es decir, un acercamiento pleno de sus deseos, necesidades y capacidades, para que de este modo la vivencia cobre un significado que de paso a nuevas construcciones. Con relación a lo anterior Kipersain, P &

Rodríguez, I (2012) afirman que “el juego posibilita que algunos saberes se carguen de sentido y resulten, desde la perspectiva infantil, significativos, generando así razones valederas para apropiarse de ellos” (p. 61).

Por consiguiente, se hace oportuno permitir volver sobre las vivencias de juego una y otra vez, ya que su conquista requiere de esfuerzos, intentos y fracasos en los que se potencian las propias habilidades. Es así como “cada juego refuerza y agudiza determinada capacidad física o intelectual. Por el camino del placer o de la obstinación, hace fácil lo que en un principio fue difícil o agotador” (Callois, R, 1986, p.17)

De ahí que, como advierten Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E (2010) “comprender el sentido del juego requiere la adquisición de una serie de destrezas cognitivas [y físicas]” (p.22), las cuales solo se desarrollan en el accionar, es decir, jugando. Allí radica el énfasis que se hace en lo vital que resulta brindar tiempos y espacios de calidad para jugar en todos los lugares en los que los niños y niñas hacen presencia.

Precisamente uno de esos lugares y de los más importantes, es la escuela, no solo por la cantidad de tiempo que los niños y niñas pasa allí, sino por ser un referente inimaginable en cuanto a la infancia. Lo que conlleva a trascender muros y cambiar miradas mediante las acciones que en esta se ejercen, y es que

El juego siempre ha estado presente en la institución educativa y la manera como ha hecho presencia está articulada con las diferentes tendencias que han marcado la Escuela, y que están relacionadas con el momento histórico, con la concepción de niño y niña y con la concepción de enseñanza (Durán, S & Martín, C, 2015, p.92).

Consecuencia de lo anterior, es el hecho de que hoy se pueda hacer referencia al juego como lo que realmente es, como una experiencia libre y espontánea que permite que los sujetos se reconozcan, sitúen y construyan conocimientos, dejando de lado la perspectiva que lo sitúa como una pérdida de tiempo.

4.2 Juego presimbólico

El juego presimbólico se hace manifiesto de manera previa a la conquista de la función

simbólica que posibilita tomar distancia de la realidad para crear una situación imaginaria por medio de símbolos y significados, es decir, la construcción mental de imágenes y referentes simbólicos que permiten la permanencia psíquica de los objetos y los sujetos así estén ausentes. Sin embargo, las acciones que se desarrollan en el juego presimbólico también están cargadas de simbología, que es expresada por medio del propio cuerpo y las relaciones que a través de este los niños y niñas establecen con el espacio y los objetos.

Así, durante el desarrollo de acciones del juego presimbólico, el cuerpo es el protagonista pues con él es como construyen y expresan significados. Los movimientos corporales son quienes comunican la simbología del juego, a propósito Abad. J & Ruiz de Velasco, A (2011) refiriéndose a los planteamientos de Aucouturier, B afirman que

en este tipo de juegos hay que contemplar una relación con el desarrollo de la función simbólica a partir de la dimensión simbólica del cuerpo. Por tanto, hay que saber reconocer y descifrar la simbología que expresa el niño a través de las acciones corporales (p. 48).

El cuerpo, por tanto, actúa como mediador entre el mundo interior y el exterior; entre aquello que el niño siente y experimenta en sí mismo y aquello que le rodea pues “el lenguaje del cuerpo infantil es también un sistema simbólico en acoplamiento dinámico y que despliega una representación de sí mismo que le ayuda a determinar quién es; es decir, a construir su identidad” (Abad, J, 2014, p. 73). De modo que, es con el cuerpo como los niños y niñas reflejan aquello que les configura, lo que son y lo que sienten; su realidad, que ahora se caracteriza por transitar de manera constante por la dualidad entre la presencia y la ausencia.

Es justo por la construcción de la identidad propia y la definición del niño como sujeto diferenciado que se experimentan estas sensaciones de unión y separación. La vivencia de dicha dualidad resulta tan placentera y fundamental, que se manifiesta de manera permanente en los juegos presimbólicos “puesto que garantiza su seguridad afectiva así como su evolución psicológica y en particular, el placer de crecer como sujeto independiente abierto a futuras identificaciones seguras, serenas” (Aucouturier, B, 2018, p.63).

En este sentido, la seguridad que es alcanzada tras la vivencia de los juegos presimbólicos, da paso la conquista de la función simbólica pues “para desarrollar esta función, es necesario haber

tenido experiencias de separación, de ausencia, de pérdida, etc. de la figura materna, vividas con placer, en seguridad y sin angustia” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 49). De modo que, los juegos de aseguración profunda posibilitan la aparición de los juegos de aseguración superficial (Aucouturier, B, 2004).

La aseguración que los niños y niñas encuentran al desarrollar acciones propias del juego presimbólico se da por la confianza que han ganado con sus cuidadores. A propósito, Martínez, L, Palou, S & Anton, M (2016) haciendo referencia a los planteamientos de Winnicott, D (2006) refieren que “para que este juego se dé, el niño debe tener experiencias de confiabilidad con sus referentes afectivos” (p. 137).

Con cada una de las sensaciones que se experimentan en los juegos presimbólicos es posible reafianzarse. Lo que quiere decir que, estos son quienes permiten a los niños reasegurarse con respecto a las huellas corporales dolorosas (Aucouturier, B, 2018), que son aquellas que se han producido por la separación entre el niño y su madre.

Entonces, los juegos presimbólicos aparecen transversalizados por la seguridad. Por un lado, aquella que les configura; que han ganado por el vínculo que tienen con sus referentes afectivos y que les posibilita vivir experiencias de juego. Por otro lado, se hace manifiesta la seguridad que los niños y niñas encuentran en estos juegos como oportunidad para afianzarse. Lo que explica cómo, en la vivencia de experiencias de juego presimbólico exista una búsqueda constante por “superar la angustia, [por] expresar lo que le pasa, para sentirse seguro” (Tabak, G, 2017, p.26).

La búsqueda y manifestación de confianza y seguridad es comunicada a través del propio cuerpo. Es el lenguaje corporal quien expresa la simbología presente en cada una de las acciones desarrolladas, que tal como se ha mencionado previamente, está relacionada con la dualidad de la unión y separación; de la ausencia y la presencia. A propósito del lenguaje del cuerpo y la simbología de las acciones del juego presimbólico Abad, J (2014) plantea que

La simbología de las acciones corporales es diversa y también forma parte del lenguaje del cuerpo. Los juegos presimbólicos: lleno-vacío, cerca-lejos, aparecer-desaparecer o dentro-fuera, están relacionados con la unión-separación y las estructuras de vínculo o apego. (p.80)

Así, las acciones de juego adquieren significación por el cuerpo y su expresión, pues es con él cómo se desarrollan. Cada una de las acciones actúa como metáfora que es susceptible de descifrar ya que el cuerpo tiene su propio lenguaje. La simbología que subyace en las acciones se hace evidente en el cuerpo, lo que quiere decir que, la dualidad que está presente en el juego también está en el cuerpo.

En este sentido, el cuerpo transita por la misma dualidad, que se devela a través de su constante integración y desintegración (Aucouturier, B, 2018). En definitiva, el soporte de los juegos presimbólicos está dado por la existencia de las dualidades que surgen y se desarrollan con el propio cuerpo. Al ser el lenguaje corporal tan ampliamente diverso, la dualidad se expresa de múltiples formas.

Entonces, la dualidad está presente en todas las tipologías de juego presimbólico, siendo estas “diferentes formas que tienen los niños para expresar las vivencias” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 53). De modo que, la ausencia- presencia; unión- separación, es comunicada desde múltiples manifestaciones, existiendo en cada una de estas un significado particular.

Con el desarrollo de acciones que van desde el movimiento hasta la quietud, se transmite un mensaje. El cuerpo actúa como el eje principal, con el que es posible transformar el espacio y los objetos. Por lo que, todo lo que con él se haga tiene un significado, es decir que, con el cuerpo es como se representa aquello que se piensa y se siente. A propósito de las acciones que se desarrollan con el cuerpo como protagonista y que tienen en sí mismas una simbología, Abad, J (2014) refiere que

diferentes tipos de acciones en las que subyace una simbología: construir y destruir, organizar y desorganizar, unir y separar, el movimiento y la quietud, la apropiación y la resignificación del espacio, la liberación de su cuerpo y de su movimiento, cambiar su punto de vista, jugar a caerse, jugar con el equilibrio y el desequilibrio, balanceos, giros, arrastres, deslizamientos y vivencias de sensaciones, etc.” (p.79).

Aunque todas las manifestaciones de juego presimbólico resultan tan amplias y diversas, guardan en sí mismas características compartidas, pues en efecto, es con el cuerpo como se desarrollan y adquieren significado. Así mismo, cada una es complementada por la presencia de

otra, siendo estas: aparecer- desaparecer, construir- destruir, perseguir- ser perseguido, llenar- vaciar, reunir-separar y los juegos de placer sensoriomotor.

Todas las acciones que se desarrollan tienen una doble vía: una que configura y otra que desconfigura. Ante la existencia de una acción, se encuentra aquella que actúa como su variable, aunque esto no significa que siempre que se desarrolle una acción suceda lo mismo con la que se opone, es decir, que no necesariamente se lleva a cabo un proceso de reversibilidad. Tal como plantean Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011)

esta dualidad de acciones [no implica] necesariamente que siempre se efectúe el proceso reversible, ya que un niño puede jugar a destruir, por ejemplo, cuando ha establecido una relación de juego en la que, normalmente un adulto, construye para que el sienta el placer de destruir a continuación (p.47)

Es así como, el desarrollo de alguna de las acciones puede resultar más privilegiada por el niño, pues en esta se encuentra mayor placer. La sensación de goce, sin duda, está relacionada con el simbolismo que configura la acción. Lo que quiere decir que, el niño se identifica con una manifestación al encontrar en esta los medios para comunicar aquello que experimenta en su interior.

Lo anterior, resalta la importancia de comprender el significado simbólico de las manifestaciones de juego. Tal como se ha mencionado de manera reiterada, el simbolismo está relacionado con la dualidad ausencia-presencia, sin embargo, en cada una de las acciones se acentúa de manera particular; existe una búsqueda propia.

En este sentido, la simbología de los juegos de destrucción está vinculado con “el deseo de separarse y de ser uno mismo” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 54), apartando de sí, todo aquello que impida alcanzar objetivos y metas que conducen a la construcción de identidad. Así, cuando se destruye es posible reconocerse como un sujeto diferenciado, “que ha adquirido una representación bastante estable de su unidad y que entonces puede reconstruirse solo” (Aucouturier, B, 2018, p. 67).

La vivencia de la ausencia- presencia se hace más latente en los juegos de desaparición, es decir, los juegos del escondite, pues se transita de manera constante entre el estar y no estar.

Aunque existen muchas variaciones, su estructura profunda, aquello que no cambia, tiene que ver con la aparición y desaparición de un objeto o persona. El significado de esta acción, está dado por la experimentación de “la sensación de ser importante para alguien, que te busca cuando no estás porque te echa de menos” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 58).

Esto mismo ocurre cuando se juega a ser perseguido “porque normalmente cuando el niño es perseguido termina buscando un refugio donde ocultarse para sentirse seguro” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p.58). El placer que se experimenta, surge tras lograr escapar y triunfar ante el perseguidor. La confianza que se tiene en sí mismo y en el otro, es la que permite separarse, tomar distancia y enfrentarse al miedo.

La integración y desintegración a la que se ve evocado el cuerpo en los juegos presimbólicos, se hace más evidente en aquellos en los que este se pone en riesgo. Transversalizados por el placer, en los juegos sensorio-motores se experimenta la dualidad ausencia- presencia con el cuerpo mismo, por ejemplo, con las pérdidas momentáneas de seguridad. De este modo, los juegos de placer sensorio- motor “plantean entonces el problema de la unicidad del sujeto y de su fragilidad” (Aucouturier, B, 2018, p. 71), es a través del riesgo que logran comprenderse como un ser totalmente unificado. Aunque el niño tiene todo el control de la situación, necesita contar con suficiente confianza y seguridad.

Para que la sensación de ausencia- presencia pueda ser vivida plenamente, resulta indispensable garantizar condiciones como: acompañar, brindar seguridad, permitir la libertad y espontaneidad y crear contextos de juego. Estos últimos son diseñados, particularmente, en espacios de encuentro para la infancia como el escenario escolar, aunque en este pueden emerger orientaciones para las familias.

El diseño de los contextos de juego, es el encargado de provocar la aparición de los juegos presimbólicos, lo que resalta la importancia de depositar una intencionalidad clara. A través de la selección y disposición de los objetos en el espacio, se genera una provocación que empieza a sugerir las acciones que son susceptibles de ser desarrolladas allí. Entonces, el mensaje que emite la configuración del contexto de juego, es interpretado por los niños y niñas de múltiples formas,

siendo ellos quienes ahora comuniquen nuevos mensajes con su propio cuerpo y las acciones que a través de él establecen con los objetos, el espacio y los otros.

Lo anteriormente expuesto, hace evidente el rol de maestro, quien al actuar como un escenógrafo puede evocar la aparición de los juegos presimbólicos. En este sentido, su rol está vinculado a posibilitar y potenciar los alcances y conquistas que son susceptibles de alcanzar con la vivencia de la dualidad ausencia- presencia. De ahí, que resulte fundamental acompañar las experiencias de juego a través de los procesos de observación y escucha activa, manteniendo siempre disponibilidad corporal y emocional. A propósito de la importancia del rol del maestro Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) señalan que se debe “saber cómo actuar para que [los juegos presimbólicos] aparezcan” (p.61).

En síntesis, la vivencia de los juegos presimbólicos resulta fundamental para los niños y niñas, pues es con estos como se realizan los primeros acercamientos y transformaciones al mundo; a los objetos y al espacio a partir de la propia acción, en donde el cuerpo es el protagonista. Así, la experimentación de la ausencia y la presencia, da paso a múltiples conquistas, no solo para aquellas que se aproximan de manera inmediata, como la aparición del juego simbólico, sino incluso en situaciones que perduran a lo largo de la vida. Lo que quiere decir que, los juegos presimbólicos más allá de anteceder la aparición de la función simbólica, estructuran procesos cognitivos, motores, emocionales, sociales y culturales en los niños y niñas.

4.3 Ambientes para el juego

Para abordar esta categoría es fundamental hacer referencia a los términos de espacio y ambiente, los cuales son una base primordial para diseñar un contexto de juego y que es necesario conocer y diferenciar para evitar caer en espacios estandarizados, infantilizados, que en lugar de contribuir o aportar a los niños y niñas pueden truncar o tener un efecto contrario de lo que realmente se pretende.

De este modo, cuando se hace alusión al espacio⁹ se hace énfasis a una estructura física

⁹ Las comprensiones y ejemplos a los que se hace alusión con relación al espacio están vinculados al ámbito

determinada, que posee unas condiciones particulares tales como los materiales que la configuran, la localización geográfica en la que se encuentra, su tamaño, etc. Este espacio puede presentarse entre muros, como normalmente solemos relacionarlo, ejemplo de esto son las aulas, salas o recintos escolares; pero también puede presentarse de una manera más amplia, como lo son los espacios de tránsito, es decir, las escaleras, pasillos, rampas, etc.

Sin embargo, en ambos casos los espacios son susceptibles de ser recorridos, de albergar significados o experiencias en los cuales es posible que el sujeto se reconozca o se identifique, creando así un sentido de pertenencia con este, pues como refiere Pol (1996,2002) citado por Vidal, T & Pol, E (2005) “las acciones dotan al espacio de significado individual y social, a través de los procesos de interacción” (p.283). Las construcciones que los sujetos configuran en el espacio, le dotan de vida, haciendo de este, un espacio habitado (Calmels, D, 2014).

La estructura física del espacio sirve como base para el diseño de un ambiente, para que esto sea posible es necesario que exista una planificación cuidadosa, en la que se reconozcan las posibilidades, acciones y relaciones que ofrece. Es así, como el espacio se transforma de una estructura física a una estructura de posibilidades que sobrepasa el ámbito arquitectónico hacia un ámbito pedagógico, pues tal como lo refiere Zabalza (1987), citado por Sarlé P, Rodríguez, I & Rodríguez, E (2014) “el espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades” (p.13).

Lo anterior conlleva a una resignificación del rol del maestro frente al espacio, pues este último deja de ser un ámbito exclusivo de los ingenieros y arquitectos, para ser complementado y enriquecido desde una perspectiva distinta, en la que se manifiestan unos saberes e intencionalidades claras frente a lo que se pretende o se quiere transmitir y provocar. Con relación a esto, Abad, J (2006) señala que

el espacio no es neutro. El diseño de cualquier espacio no es válido para cualquier proyecto y además, el espacio no es sólo una cuestión de los arquitectos. Los educadores también saben generar ambientes físicos propicios para sus hipótesis y reflexiones pedagógicas. Es importante que el adulto ofrezca “sentido del espacio” para ayudar al niño y a la niña a comprenderse y

comprender sus acciones a través del reconocimiento (p.8).

El sentido otorgado a los espacios conlleva a considerar el ambiente como lo plantea Montessori, M citada por Durán, S y Martín, C (2015) quien refiere que este “no es una simple cobertura de la acción pedagógica; el ambiente es un dispositivo maleable que invita o inhibe, propicia, detiene, nutre o clausura” (p. 66). De allí la importancia de un ambiente dentro de una institución educativa, pues es precisamente en esta donde se logra hacer una verdadera transformación de un espacio, la cual lleva implícita una concepción de infancia, educación y maestro. En este sentido Abad, J (2006) enuncia que

El ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Diseñar espacios para que los niños puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, va más allá de la elaboración de programaciones o de la organización de actividades (p.4).

Lo anterior conlleva a mencionar la relevancia que tiene conocer el contexto en el que se diseña un ambiente, ya que partiendo de este se logra llevar a cabo una experiencia en la que se puedan potenciar y desarrollar acciones, relaciones e identidades. Al respecto Malaguzzi, L citado por Sarlé P, Rodríguez, I & Rodríguez, E (2014) menciona que “el espacio es un medio educativo de primer orden y el ambiente adquiere el papel de un educador más, entendiéndolo como un “acuario” en el que se reflejan sus ideas, las actitudes, las personas” (p.19).

Del mismo modo en que se considera y retoma el contexto, es fundamental reconocer a los participantes que habitarán el ambiente, como sujetos integrales, quienes exploran, juegan y conquistan los espacios por medio de su cuerpo, las relaciones, interacciones y vivencias que allí se tejen. De ahí la importancia de volver sobre todos los aspectos del sujeto, que otorgan diferentes sensaciones, percepciones y aprendizajes. Es por esto que a la hora de construir un ambiente se debe tener en cuenta que no solo con los ojos se puede conocer.

Para que lo anterior sea posible, el uso de diversos materiales y elementos debe estar presente como estrategia a la hora de diseñar ambientes. En este sentido, la selección de los objetos incide en los significados que puedan ser construidos, por lo que estos deben tener ciertas características tales como: su versatilidad, es decir que no sean estructurados, que guarden una

relación entre sí para que se manifieste armonía en el espacio, que la cantidad dispuesta sea la adecuada para el número de sujetos presentes y que su dimensión esté acorde con las particularidades de estos últimos. Con esto, no se hace referencia a saturar un mismo espacio, sino más bien al uso de pocos elementos seleccionados dentro de una gran variedad de posibilidades y en concordancia con la intencionalidad del que diseña y a los intereses de los sujetos a quienes va dirigido el ambiente. La selección, organización y disposición de los objetos, es la que va a permitir que se logre un ambiente enriquecido.

La adecuada disposición de los objetos o elementos que se van a disponer dentro del ambiente, incluye aspectos como la seguridad, los vínculos e interacciones que garantizan las vivencias de los sujetos, el aprovechamiento de cada una de las partes que componen un determinado espacio -techo, suelo, paredes, rincones, puertas, etc.- e incluso el uso de los vacíos que generan distintas interpretaciones y modos de ser y estar en el espacio. Con relación a esto Calmels, D (2014), refiere que

el espacio ambiental puro, libre de objetos, funciona como un gran objeto en sí, en el cual el suelo, paredes, techo y rincones se diferencian en la medida que constituyen inicialmente un espacio para la acción, [...] convertirlo en un espacio susceptible de ser apropiado en la vivencia de los múltiples apoyos y la máxima extensión del cuerpo. Solo así es posible que el suelo recobre diversos caracteres simbólicos (p. 40).

La forma como es presentado un ambiente comunica un mensaje y así mismo invita a desarrollar distintas acciones, las cuales pueden variar según las experiencias previas, edades, intereses y particularidades de los sujetos que se encuentran en el ambiente. En este sentido, lo importante es que este último sea posible generar construcciones y transformaciones por parte de los todos sujetos.

Por lo anterior, se hace referencia a los ambientes para el juego como esos espacios físicos que al tener una transformación intencionada con objetos minuciosamente seleccionados y debidamente dispuestos, contribuyen al desarrollo y creación de diferentes tipos de juegos que tienen como características principales la espontaneidad y libertad.

Estas últimas, son las mismas que experimentan los niños y niñas que están allí presentes,

pues el ambiente brinda múltiples percepciones, es decir que no todo está dado y estructurado, sino que por el contrario cada uno de los presentes pueda ver allí una oportunidad de juego diferente el cual pueda conquistar y posteriormente transformar. Tal como lo señalan Duran, S & Martín, C (2015) “la idea es que no todo esté hecho, dicho, demarcado; se puede partir de una base inicial que contiene y crea un marco que pueda ser cambiado, deformado, transformado de manera que se deje huella”. (p.67).

Así, aprovechar los espacios físicos y el mobiliario de un aula para crear un ambiente, devela como “cualquier situación espacial, lugar o arquitectura propone diferentes interpretaciones y posibilidades lúdicas” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p.145). En este sentido, el ambiente mismo debe posibilitar la creación de múltiples significados, acciones y relaciones e invitar a los participantes a desenvolverse desde aquello los configura.

Para que los ambientes para el juego logren su propósito y sean considerados como tal, es necesario dejar de lado la idea de decoración y saturación. De este modo al diseñar un ambiente para el juego es indispensable escuchar y observar a los sujetos, para partir de sus intereses, saberes previos y deseos, logrando así un ambiente enriquecido, contextualizado y significativo. Como afirma Altimir, D (2010) es importante tener una escucha receptiva, con disponibilidad para interpretar las actitudes y mensajes de los niños y niñas, para poder legitimarlos, reconociendo que esta escucha está ligada a la observación y documentación.

Lo anterior en diálogo con los conocimientos específicos sobre lo que se hace, el por qué y para que de ello, pues son los que guían y promueven el diseño de un ambiente. En este sentido Eslava, C & Tejada, M (2005) señalan que llegar al diseño y construcción de distintos ambientes, artefactos y espacios para la infancia requiere de sensibilidad y saberes frente al juego, la exploración y el movimiento, para que sean plasmados en lo construido.

A propósito de las múltiples posibilidades de diseño de ambientes para el juego, resulta preciso hacer mención a la existencia de ambientes efímeros y permanentes, pues desde su configuración se generan distintas oportunidades. De modo que, la selección y disposición de los objetos influyen en el desarrollo de las acciones, al tiempo que logran caracterizar y diferenciar

uno del otro.

Así, en los ambientes efímeros los objetos y su disposición son susceptibles de ser transformados, al punto que adquieren un nuevo orden, por su parte, la vivencia de los participantes allí, está sujeta a un tiempo determinado. Por lo que, si existiera un deseo de volver a habitar el ambiente, sería necesario otorgarle el sentido que inicialmente lo configuro a través de la selección y reorganización de los objetos.

Por otro lado, para el diseño de ambientes permanentes la selección y disposición de los elementos deben garantizar su prolongación, es decir, que sean susceptibles de permanecer en óptimas condiciones durante un tiempo indeterminado, pues su esencia es garantizar oportunidades de juego constantes. Entonces, en los ambientes permanentes no se hace necesario un diseño y reorganización continuo.

En este sentido, las diferencias existentes entre los ambientes permanentes y efímeros están dadas por la selección y disposición de los objetos y el espacio, que a su vez determinan mayores conquistas y apropiación. Sin embargo, ambos persiguen un propósito común, que se vincula a la vivencia de experiencias de juego desde el goce, libertad y espontaneidad.

Lo esbozado hasta el momento da cuenta del rol determinante del maestro en el diseño de ambientes para el juego, quien actuando “como escenógrafo [...] posibilita a los niños y niñas, un espacio-ambiente, sugerente y provocador, en el cual no se necesita una guía predeterminada si no que, el jugar del niño refleje las múltiples oportunidades que brindó el diseño” (Durán, S & Martín, C, 2016, p.94). En definitiva, el rol del maestro y sus concepciones frente al juego y la infancia son quienes configuran el diseño de ambientes y las riquezas que estos representan.

4.4 Espacios- instalación

El concepto de instalación es comprendido desde los planteamientos de Abad, J (2014) quien define que esta, es un “espacio simbólico que emite un mensaje con intencionalidad de presentación y representación. No necesariamente se configura para el juego, pero debe permitir

entrar en él a través del pensamiento, el diálogo o la mera contemplación” (p. 81)¹⁰.

Así mismo, en sus planteamientos el autor hace alusión al espacio como un escenario que el sujeto configura a partir de la acción corporal y el movimiento, reinterpretándolo según sus necesidades y posibilidades, entonces, el espacio no es solamente físico sino también lúdico, pues, aunque este no puede representar algo en concreto, el juego es quien lo significa.

Por lo tanto, hacer referencia al concepto de espacio- instalación en palabras de Abad, J (2014) es poner en diálogo al espacio lúdico y la instalación, es decir configurar una

mezcla o suma de ambos. Lugar para la acción y visibilidad del juego libre, con posibilidades de transformación, construcción y deconstrucción. El mismo espacio debe permitir todas las acciones posibles pues siempre hay una intencionalidad en su configuración como arquitectura o escenografía para la lúdica (p.81).

De este modo, el espacio- instalación, se configura como un ambiente de juego, que reúne las posibilidades del espacio; su estructura física y lo que allí emerge, para dar paso a la creación de significados más amplios y potentes, pues este se encuentra siempre abierto a nuevas posibilidades dado su carácter permanente. Es así como, el espacio- instalación actúa como escenario al que es posible acceder, dejar huellas y transformarlo, pues permanece en el espacio y el tiempo.

Al partir de la comprensión del juego como una experiencia libre y espontánea, el espacio- instalación se configura en un ambiente que da paso a la creación de múltiples interpretaciones y desarrollo de acciones. Para actuar como tal, este se constituye por diferentes componentes que se articulan como un engranaje para transmitir un mensaje.

Existen componentes relacionales y simbólicos, que invitan al encuentro y la habitabilidad, trascendiendo lo físico y tangible, sin embargo, en estos últimos aspectos se manifiesta la intencionalidad que invita a los participantes a habitarlo para crear, transformar y reconfigurar. En este sentido, la relación e interdependencia de los componentes estructurales y físicos, lo

¹⁰ Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2014) definen el origen de la instalación desde manifestaciones propias del arte contemporáneo, al encontrar en estas, contextos significativos para el surgimiento del juego. Sin embargo, el presente marco teórico toma distancia de este componente, para vincularlo exclusivamente al sentido pedagógico y estético a los que los autores también aluden como fundamento de las instalaciones.

configuran, dotándolo a la vez un amplio sentido pedagógico y estético.

Así, la disposición de los objetos actúa como provocadora de acciones, relaciones y del encuentro. Las características del espacio y de los objetos se vinculan para transmitir un mensaje que los participantes descifran por medio del juego, por lo que ambos se transforman y resignifican con el desarrollo de acciones, tal como plantean Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2016) “los niños acceden a estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica que ofrece una sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones”(p,39). De modo que, las interpretaciones sobre un objeto resultan tan diversas como los participantes que allí habitan.

En este sentido, cabe mencionar que el objeto no es el único que da paso a la creación de múltiples interpretaciones, si no que su disposición también lo permite. Esta articulación da cabida a la versatilidad en las acciones que los sujetos desarrollan en el espacio-instalación, siempre que existan garantías para esto. Es decir, que los objetos dispuestos guarden una relación entre sí, que la cantidad sea proporcional al número y características de los participantes, y que las particularidades que tienen los materiales y el espacio brinden seguridad física. Respecto a esto Abad, J (2014) refiere que “la elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético [...] y las posibilidades de juego que posee” (p.24).

De este modo, la selección y disposición de los objetos son los que permiten la creación de diversos significados. Cada uno de estos, se traduce en las transformaciones que adquiere el espacio. Lo que quiere decir que su configuración inicial se reorganiza, convirtiéndose en una huella impregnada por los participantes, y es que “un espacio de juego queda definido por el movimiento y las transformaciones de los jugadores” (Cabanellas, I & Eslava, C, 2005, p.97, citado por Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 151).

Las huellas que se generan en el espacio-instalación reflejan las narraciones que los participantes construyeron en este con su propio cuerpo, los objetos y los “otros”. Las narraciones están cargadas de simbolismo que sugiere su configuración tras la selección y disposición de los objetos, y que los participantes también manifiestan en sus acciones. Así, <el

érase una vez> que plantea la configuración inicial del espacio- instalación tiene un desenlace con las acciones de los participantes.

Lo que quiere decir que, la selección y disposición de los objetos influyen en el desarrollo de las acciones, al tiempo que logran caracterizar y diferenciar un espacio- instalación de otro. Sin embargo, estos tienen características compartidas para su configuración, pues los objetos se caracterizan por su durabilidad, y la disposición por la estabilidad. Estos dos elementos son quienes garantizan su prolongación, sin que esto signifique que los participantes no puedan dejar huella sobre el mismo.

Al estar latente la posibilidad de volver sobre el espacio- instalación en repetidas ocasiones, las acciones que se desarrollan apuntan a la consolidación de una experticia, al tiempo que se manifiesta una mayor apropiación e identificación. Es así, como este se introduce en el marco arquitectónico para dotarlo de significado e irrumpir creativamente con la cotidianidad del lugar, pues su presencia no es un elemento ajeno a la escuela, sino que se le reconoce y hace parte de ella.

De ahí que, el espacio y la instalación se compaginen para actuar como uno solo: espacio- instalación. La armonía que encuentran se hace presente en la totalidad del lugar. La complementariedad que se hace manifiesta entre ambos representa lo mismo para el lugar, de modo, que este se expresa como uno solo: estético y capaz de producir placer; lo que lo hace ampliamente potente y con posibilidad de transformar las experiencias de los sujetos lo habitan. Tal como lo refiere Obregón, R (2003)

hacer una instalación es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada [...] El que instala posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero conviene tener en cuenta que quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso es quien lo utiliza (p. 126).

En los centros e instituciones de educación, los espacios- instalación se convierten en una forma de embellecer y dotar de vida el lugar, haciendo de la escuela un ambiente agradable y armónico por el amplio sentido estético que posee. La habitabilidad que este sugiere, se convierte en una posibilidad de encuentro y participación entre la comunidad, lo que marca una señal de

identidad. Estos aspectos relacionales del espacio- instalación se vinculan al sentido estético¹¹ pues este además de hacer de la escuela bella y amable crea un espacio educativo que expresa y comunica el proyecto pedagógico, generando un compromiso de participación al entorno al que se pertenece (Abad, J, 2006, p. 10).

De este modo, el sentido estético se vincula con las relaciones que allí se estructuran, como plantea Hoyuelos, A (2005) “la cualidad de uso de la estética del ámbito dependerá de la cualidad de las relaciones que estén en grado de hacer emerger” (p.168), lo que resalta la interdependencia existente entre el espacio- instalación y los participantes que lo habitan. El sentido estético que lo transversaliza, a la vez, lo hacen un lugar de encuentro.

La habitabilidad del lugar que surge a partir de la configuración del espacio- instalación se fundamenta en la coexistencia de los participantes. De ahí que, la vivencia en este, se enriquezca de manera conjunta pues está ligada a la experiencia del otro.

El espacio- instalación como lugar de encuentro permite estar en compañía de “otros” para vivir una experiencia de juego compartida entre pares y adultos. El vínculo que los niños y niños tejen con los demás participantes se da de manera constante, aunque su rol sea de acompañante o cómplice, pues desde la distancia o cercanía su presencia incide en el desarrollo de acciones y la construcción del juego. Así, este cobra vida en cuanto surgen interacciones y relaciones, haciendo también, de la escuela un lugar habitable y de encuentro.

La relación que se teje entre pares es mediada por la construcción compartida del símbolo. La creación del juego en compañía del “otro” surge por su reconocimiento, en el que se hace necesario acercarse a sus experiencias y significados para lograr perseguir un mismo propósito de juego. Las interpretaciones atribuidas al espacio y los objetos convocan a los participantes para co-crear, es decir, construir con el “otro”. Desde que converge un mismo interés hasta que finaliza el juego, el espacio- instalación actúa como mediador del intercambio.

Es así, como las experiencias de juego que allí se vivencian y que responden a su propia

¹¹ Concepto fundamentado desde los principios de las escuelas municipales de Reggio Emilia.

naturaleza, están mediadas por el rol del maestro, quien, al actuar como un escenógrafo, crea ambientes de juego para posibilitar su manifestación. Ahora bien, el maestro además de crearlo, acompaña a los participantes del mismo a través de la observación, documentación y escucha activa, procesos que permiten potenciar las conquistas de los niños y niñas durante la vivencia del juego.

En definitiva, el espacio-instalación como ambiente permanente de juego tiene múltiples alcances para la escuela. Por un lado, logra transversalizar el proyecto educativo y la cotidianidad de esta, pues en su estructura arquitectónica se hacen manifiestas las oportunidades para jugar, encontrarse con los “otros” y para ser habitada de múltiples formas. Por otro lado, son justo estos aspectos quienes permiten enriquecer la vivencia de los niños y niñas, sus conquistas y sus capacidades. Entonces, cada uno de los elementos que configuran el espacio-instalación no actúan como desencadenantes uno del otro, ni intentan ejercer una relación causa y efecto, más bien, se comportan como un sistema. El vínculo e interdependencia de los elementos físicos y estructurales, hacen de este un verdadero ambiente de juego.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico es considerado como el orientador de cada una de las acciones propuestas, en el que se hacen manifiestas las concepciones existentes sobre los sujetos, procesos de enseñanza- aprendizaje y todos los elementos que configuran el acto educativo. De ahí, que la presente propuesta pedagógica, este inspirada en los planteamientos postulados por Malaguzzi, L a los que hace referencia Hoyuelos, A (2013), al considerar que su perspectiva es amplia, potente y abarca de manera integral el lugar de los actores y elementos que consolidan la escuela. De igual manera, esta guarda estrecha relación con los principios propios del contexto educativo en el que se desarrolla la misma. En este sentido, la concepción existente frente a los niños y niñas es quien moviliza, desencadena y le otorga un lugar a los diferentes actores y elementos que participan del proceso educativo.

Los niños y niñas son considerados sujetos de derechos, con singularidades, particularidades e intereses que los hacen potentes, capaces y activos en el desarrollo de su conocimiento. Desde el momento de su nacimiento participan de la configuración del mundo, de ahí que lo vivan y experimenten con cada una de sus habilidades y relaciones que tejen con aquello y quienes le rodean. Estos últimos son los encargados de enriquecer las habilidades de los niños y niñas, reconociendo y otorgando valor a sus voces.

Así, el desarrollo de las múltiples habilidades que la infancia posee, pueden ser potenciadas o inhibidas por la relación que guardan con el contexto cultural y escolar. Lo anterior resalta “el papel del adulto como el eje del desarrollo del niño, no solamente a través de acciones directas y dirigidas, sino también indirectamente, cuando crea contextos educativos que le permiten poner en práctica comportamientos competentes” (Rinaldi, C, 2011, p.109). De modo que, la construcción de conocimiento tiene como protagonistas a los niños y niñas quienes, al ser sujetos activos, configuran sus saberes y significados del mundo en compañía de sus pares y adultos.

En el ámbito educativo, el adulto que media y acompaña el aprendizaje del niño, es el maestro, quien a través de la escucha, observación y documentación fundamenta las acciones pedagógicas. En este sentido, la intencionalidad pedagógica establece un diálogo constante con los intereses, necesidades y experiencias de los niños y niñas, reconociendo de manera permanente la multiplicidad de lenguajes, formas de expresión y comunicación que ellos poseen y que se traducen en *los cien lenguajes* planteados por Malaguzzi, L.

Las acciones pedagógicas y los intereses de los niños y niñas que en esta se develan, se potencian en el espacio-ambiente quien es considerado por el autor como *un tercer educador*, en el que se hace posible la construcción de conocimientos y experiencias, pues en él se deposita un mensaje vinculado con el proyecto educativo, que invita a ser habitado mediante la participación de toda la comunidad. La expresión y comunicación del proyecto educativo de la escuela aparece ligado al sentido estético que configura el espacio- ambiente, haciéndola además bella y amable (Abad, J, s.f).

En definitiva, las concepciones existentes en la escuela, se ven plasmadas en las acciones que en esta se desarrollan. Al consolidar y poner en diálogo concepciones amplias y flexibles, el acto educativo trasciende de manera significativa, pues se deja de lado la transmisión de conocimientos para “incrementar el número de oportunidades posibles” (Foerster, V citado por Hoyuelos, A, 2013, p.95).

5.2 Estrategias Pedagógicas

5.2.1 Diseño de ambientes de juego

Es considerado como “una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que [impulsan], [provocan] e [invitan] a la diversidad de acciones e interacciones” (Durán, S & Martín, C, 2016, p. 86). De ahí que actúe como fundamento en el desarrollo de la propuesta pedagógica, pues el balance de las interacciones y relaciones que los niños y niñas favorecen con los objetos, los “otros” y su propio cuerpo

en los ambientes de juego, sustentan el diseño de los espacios- instalación¹².

El diseño de los ambientes de juego, entonces, es el que antecede y soporta el diseño de los espacios- instalación. En este sentido, los procesos de interpretación, análisis y reflexión constituidos por las herramientas pedagógicas como los diarios de campo y el registro fotográfico, permiten la elaboración de bocetos - dibujos a mano alzada sobre diferentes posibilidades de intervención en algunos espacios de la Escuela Maternal- que tras una evaluación de viabilidad y pertinencia con los actores de la institución y sus saberes pedagógicos, darían como resultado final, los distintos espacios- instalación para el juego.

5.3 Herramientas Pedagógicas

5.3.1 Diario de campo

Es comprendido como un instrumento que permite condensar “los aspectos que [se] consideren importantes para organizar, analizar e interpretar la información que [se] está recogiendo” (Martínez, L 2007, p. 77), dichos sucesos son analizados desde la totalidad de la experiencia, la teoría y las propias conjeturas del investigador.

La construcción del diario de campo es transversalizado y fundamentado en los procesos de observación y escucha que el investigador adelanta a lo largo de la experiencia. Así, el diario de campo se convierte en un registro analítico e interpretativo que se enfoca en responder el por qué, el cómo y de qué manera (Riera, M, 2015) de aquello que el investigador ha consolidado a través de la observación y escucha.

El diario de campo permite ordenar, sintetizar, interpretar y retroalimentar las

¹² Es por esto que dentro de esta estrategia pedagógica el uso de materiales y objetos no estructurados y su disposición dentro del espacio, fueron fundamentales y minuciosamente pensados, de tal modo que invitara a los niños y niñas a explorar, desarrollar acciones y juegos de forma espontánea, permitiendo y posibilitando el surgimiento de la imaginación y creación, es decir que nada este dado ni estipulado, coartando la oportunidad de crear formas de ser y de estar en este.

experiencias, en definitiva, una comprensión totalizante. De modo que lo narrado da cuenta, no sólo de la organización y estructura de lo que se ha planteado sino también de los procesos de reflexión que surgen tras las vivencias de los participantes. Los registros del diario de campo comprenden múltiples formas de documentación; escrita, fotográfica, audiovisual, entre otras, que en general, se constituyen en un insumo clave para la investigación y/o intervenciones futuras (Ameigeiras, 2006, p.130).

En consecuencia, las interpretaciones y reflexiones que surgen de la experiencia, tras la consolidación del diario de campo, suponen una transformación de la mirada y accionar del investigador- que en este caso es el maestro-, lo que le posiciona como “un profesional reflexivo, quien al actuar y reflexionar sobre y desde la acción construye su propio conocimiento profesional” (Stenhouse, 1984, citado por Durán, S & Martín, C 2015, p.106).

5.3.2 Registro fotográfico

Se concibe como una forma de documentación, que permite recoger, organizar e interpretar los sucesos que se consideran más significativos de la experiencia, por lo que “se hace necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos” (Hoyuelos, A, 2007). Siendo los procesos de observación e interpretación quienes la fundamenten.

El registro fotográfico documenta a través de la imagen. Estos registros se convierten en narración de lo acontecido, permitiendo, al mismo tiempo la creación de múltiples interpretaciones, tal como lo plantea Hoyuelos, A (2013) “la documentación fotográfica hace públicos y, por lo tanto, confortables e intercambiables los procesos observados y recogidos” (p. 199).

El registro fotográfico ofrece la posibilidad de retornar o regresar sobre aquello sucedido, de modo tal que se pueda develar un fragmento de lo que se desarrolló, como parte de una evidencia que se le otorga a un determinado grupo de personas -padres de

familia, actores de una institución- o para dar a conocer públicamente todas las posibilidades que existen en los ámbitos pedagógicos, ya que como señala Malaguzzi, L citado por Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) “lo que no se documenta no existe” (p.111).

5.4 Fases de desarrollo de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica se constituye por 3 fases, que apuntan al alcance de los objetivos planteados, estas son: *fase de exploración, fase de diseño y fase de implementación*. En este sentido:

- La *fase de exploración* contribuye a la definición de los espacios- instalación por medio de experiencias exploratorias, que buscan dar cuenta de la identificación de intereses, comprender las formas de interacción que los niños y niñas establecen con el propio cuerpo, los objetos, el espacio y la presencia del otro. Surgiendo así, un balance sobre las interacciones que fueron privilegiadas por ellos y ellas.
- La *fase de diseño* en la que se definen los espacios- instalación y los lugares físicos por medio de bocetos que dan cuenta de su estructura, recursos y ubicación.
- La *fase de implementación*, en la que de manera paulatina se disponen los espacios- instalación en los lugares físicos de la Escuela Maternal.

VI. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las características y potencialidades que posee el juego en sí mismo develan su importancia durante los primeros años de vida. Tras destinar tiempos y espacios propios para brindar una experiencia de juego y depositar una intención clara en su diseño, es decir, al crear un ambiente de juego, se enriquece la experiencia lúdica de los niños y niñas garantizando elementos como interacciones, vínculos y seguridad, que inviten a la vivencia desde la libertad y espontaneidad.

Ahora bien, a partir de esta premisa surge el interés por el desarrollo de la propuesta pedagógica “*Nuestra Escuela: Territorio de juego*” cuyo elemento central es la construcción de espacios-instalación para el juego presimbólico que posibiliten, por un lado, la resignificación y aprovechamiento de los lugares físicos (paredes, corredores, suelo, techo, etc.) de la institución, y por otro lado el posicionamiento del juego como un eje transversal dentro de la cotidianidad y propuesta curricular de la Escuela Maternal.

De este modo, los espacios-instalación brindan mayores oportunidades de aprovechamiento, pues no dependen de una constante disposición o diseño por parte de un adulto o a la exclusividad de un espacio. Lo que quiere decir que se pueden tejer interacciones con estos en diferentes momentos del día, permitiendo que los niños y niñas puedan volver sobre los mismos o permanecer allí, cuantas veces sea necesario para lograr así conquistarlo.

La propuesta pedagógica “*Nuestra Escuela: Territorio de juego*” es consolidada por 3 fases, que persiguen objetivos determinados y dan cuenta de un proceso continuo. De ahí la relación existente entre cada una de las fases. Tal como se evidencia a continuación:

6.1 Fase de Exploración

La fase de exploración se desarrolla durante el periodo 2017-I, con los grupos Conversadores e Independientes -niños y niñas entre 3 y 4 años- de la Escuela Maternal. Esta fase se configura

por el diseño y ejecución de 10 ambientes de juego y 1 experiencia de socialización, que apuntan al reconocimiento de las voces de los niños y niñas y hacer evidente las interacciones y acciones favorecidas por ellos y ellas con el propio cuerpo, los objetos, el espacio y la presencia del otro y así fundamentar el diseño de los espacios- instalación.

En este sentido, la observación, proceso de escucha y documentación por parte de las maestras en formación, resultan fundamentales para comprender e interpretar las manifestaciones, relaciones y vínculos que surgen dentro de cada experiencia de juego. Con lo anterior, cabe resaltar que su rol no se limita al diseño y disposición de ambientes de juego, sino que partiendo de las reflexiones que se derivan de la observación, escucha y documentación, se re-piensa cada uno de estos, apuntando al planteamiento de nuevos retos que provoquen en los niños y niñas estrategias de resolución, mediante el establecimiento de diferentes interacciones con los objetos dispuestos.

El diseño de los ambientes de juego se constituye a partir de la disposición de objetos no-estructurados, que permitan la creación de múltiples significados a través de las acciones que los niños y niñas establecen con éstos. Cada uno de los objetos propuestos protagoniza el diseño de dos ambientes de juego -ejecutados en días distintos-, siendo su disposición la que propone nuevas interacciones. Dentro del ambiente, la primera experiencia está ligada al acercamiento y exploración de las características y posibilidades de los objetos y el espacio, y la segunda experiencia apunta a la conquista de los mismos.

Las experiencias de juego propuestas se inspiran en los planteamientos de la práctica psicomotriz de Aucouturier, B (2004), y los espacios para el juego propuestos por Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) y se fundamentan bajo la estructura propia de la planeación de la Escuela Maternal (Ver Anexo 1). Para ello, se estructuran 3 momentos en el desarrollo de la experiencia de juego:

- 1) *Ritual de reconocimiento*: en este se saluda y se reconoce a cada uno de los participantes por medio del objeto que protagoniza el ambiente de juego. La inmersión del objeto en el ritual se convierte en provocación frente a lo que los niños y niñas encontrarán en el

ambiente, así mismo, se comparten con el grupo los acuerdos necesarios para permanecer en el espacio.

- 2) *Vivencia en el ambiente:* los niños y niñas disfrutaban del ambiente de juego desde la libertad y espontaneidad.
- 3) *Ritual de salida:* se reconocen y recogen las voces de los niños y niñas con relación a la vivencia que han tenido en el espacio: el tipo de juego que surgió, el significado que fue otorgado al objeto y la relación que se tejió con el otro.

Los elementos propios de la fase exploratoria que han sido desarrollados previamente, y que se consolidan en las experiencias de juego propuestas (Ver anexo2) se sistematizan en la siguiente matriz:

DISEÑO DE AMBIENTES DE JUEGO

SEMA NA	OBJETOS	DISEÑO DEL AMBIENTE	REGISTRO
1-2	Cajas	<p>Experiencia 1: Construcción de un muro de contención con cajas de diferentes tamaños. La base se configura por las cajas de mayor dimensión y color neutro y en la parte superior, se encuentran cajas más pequeñas con diversos colores.</p> <p>Experiencia 2: Disposición de cajas pequeñas en todo el espacio acompañadas por algunos objetos de la naturaleza.</p>	

3-4	Telas	<p>Experiencia 1: Creación de pequeños nichos que en su interior contienen retazos de tela de diferentes texturas y alrededor de estos, espirales de tela de gran tamaño.</p> <p>Experiencia 2: Disposición de “cuevas” haciendo uso de mesas cubiertas con telas grandes de distintos tonos y texturas. También se disponen aros suspendidos horizontalmente del techo, de los cuales caen algunas tiras de tela por toda su circunferencia.</p>	 
5-6	Pelotas	<p>Experiencia 1: Disposición de pelotas de distintos tamaños por todo el espacio. Allí mismo, hay suspendidos aros de forma vertical y horizontal, así como también una tela con agujeros de distintos tamaños.</p> <p>Experiencia 2: Suspensión de pelotas de diferentes tamaños acompañadas por unas pocas dispuestas en el suelo.</p>	 

<p>7-8</p>	<p>Botellas y semillas</p>	<p>Experiencia 1: Disposición de botellas de diferentes tamaños formando pequeñas torres y alrededor de estas se encuentran algunos granos (frijoles, garbanzos, etc.) que conforman pequeños caminos.</p> <p>Experiencia 2: Disposición de botellas con múltiples modificaciones -cortadas a diversas medidas- en todo el espacio, rodeadas de mandalas conformadas con tapas y algunos granos.</p>	 
<p>9-10</p>	<p>Papel Higiénico</p>	<p>Experiencia 1: Disposición de rollos de papel higiénico sobre mesas y alrededor de estas, algunos conos de papel.</p> <p>Experiencia 2: Suspensión de rollos de papel higiénico y en el suelo pequeños grupos de papel higiénico rasgado.</p>	 

La observación, escucha y registro fotográfico que hicieron parte del rol de las maestras en formación, fueron interpretados en un proceso de documentación escrita a través de diarios de

campo (Ver Anexo 3). Este registro de las experiencias de juego en los diarios de campo, generó reflexión y transformación sobre éstas y sobre la observación misma, tal como lo refiere Vasilachis, et al. (2006, p.122) “el registro supone dejar constancia de lo observado que se traduce en un momento irremplazable en el cual se genera <<la transformación de la mirada en imágenes y en escritura>>” (citado por Riera, M, 2015, p.72).

Los registros de las experiencias exploratorias permitieron hacer un balance acerca de las interacciones y juegos que los niños y niñas privilegiaron; y de las actitudes y acciones asumidas por las maestras en formación. Convirtiéndose en la forma de valorar los avances y alcances de la propuesta pedagógica. En este sentido:

- Los momentos que estructuraron las experiencias de juego posicionaron a los niños y niñas como protagonistas y contribuyeron a enriquecer procesos pedagógicos adelantados por las maestras titulares.
- El diseño de los ambientes para el juego suscitó en las maestras en formación sensibilidad y sentido estético frente a la selección y disposición de los objetos.
- Los niños y niñas resignificaron los espacios y los objetos a través de acciones propias del juego presimbólico: llenar y vaciar, construir y destruir, apilar y dispersar, aparecer y desaparecer, trenzar y halar, trasladar, encestar y encajar. Sobre cada una de las acciones se hizo manifiesta la construcción y desarrollo de la función simbólica. Tal como se evidencia en los siguientes registros fotográficos:



- Acumulación y alineación de objetos-



-Producción de sonidos con los objetos-



- Resignificación de los objetos-



-Lanzamiento de objetos esféricos-



-Experimentación de la sensación de aparecer y desaparecer-



- Alineación de objetos-

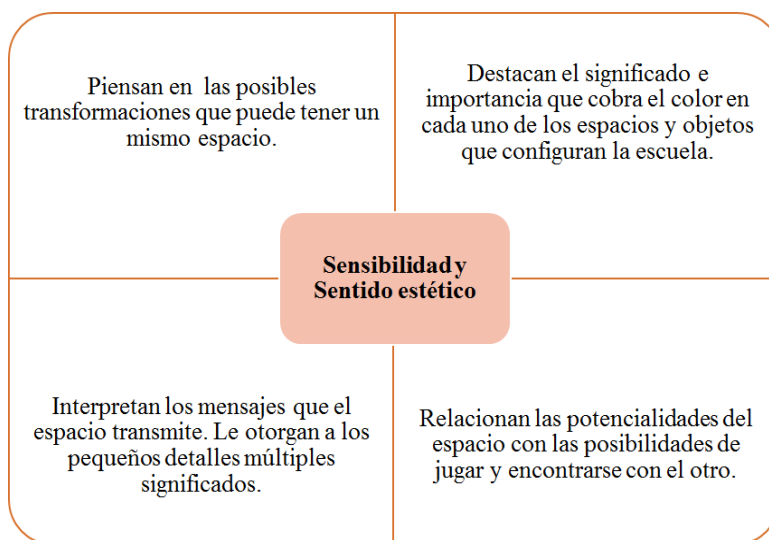


-Traspasso de objetos-

Por otro lado, en la experiencia de socialización se reconocieron las voces de los participantes teniendo como propósito escuchar a los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes. En esta, se recordaron las vivencias que resultaron más significativas en los ambientes de juego y se recogieron sus percepciones e intereses sobre los lugares físicos de la

Escuela Maternal, de modo tal que pudieran ser materializadas por las maestras en formación, en el momento de diseñar las instalaciones de juego presimbólico que quedarían en la institución.

En los planteamientos de los niños y niñas se hace manifiesta la sensibilidad con la que perciben el espacio escolar, y el deseo por dotarlo de un amplio sentido estético; para hacer de la escuela un lugar bello y capaz de transmitir mensajes que inviten al encuentro. Así mismo, hallan en todos los lugares físicos -paredes, rincones, suelo, etc.- oportunidades para jugar (Ver anexo 4). En este sentido, los niños y niñas:



El balance de las pruebas exploratorias y el reconocimiento de las voces de los niños y niñas, ponen en manifiesto las acciones que son privilegiadas por ellos y ellas en los momentos de juego y los lugares físicos de la Escuela Maternal, en los que encuentran posibilidades para el desenvolvimiento de experiencias de juego. Permitiendo dar cierre de la fase de exploración.


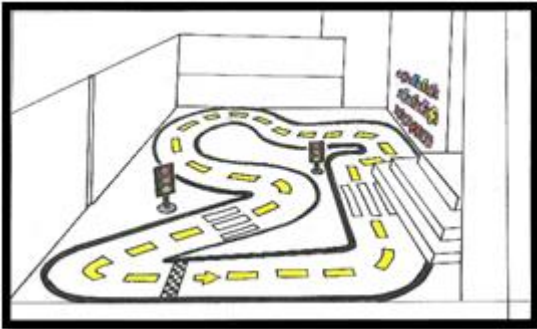
7.2 Fase de diseño

La fase de diseño se desarrolla finalizando el periodo 2017-I. Se constituye por la selección de los lugares físicos de la Escuela Maternal y el diseño de los espacios- instalación para el juego presimbólico. Para ello, se parte del balance de las interacciones privilegiadas por los niños y niñas y las posibilidades que encuentran en determinados lugares. Así mismo, se reconocen las potencialidades de todos los espacios físicos de la Escuela Maternal, particularmente de aquellos

que se encuentran en desuso y que dadas sus características son susceptibles a convertirse en ambientes permanentes de juego.

El diseño de los espacios-instalación se da por medio de bocetos que dan cuenta de su estructura, recursos y ubicación. Estos, parten de las interacciones privilegiadas por los niños y niñas y se inspiran en propuestas consolidadas por diversos autores¹³. Así, el diseño de los espacios- instalación se basa en procesos de observación y escucha derivados de las manifestaciones de juego de los niños y niñas durante las experiencias exploratorias y la cotidianidad en la Escuela Maternal.

La siguiente matriz sistematiza el diseño de los espacios-instalación, ubicando paralelamente el estado actual de los lugares físicos seleccionados:

Lugar	Propuesta de espacio- instalación
 <p data-bbox="358 1276 589 1310">Parque automotor</p>	 <p data-bbox="992 1247 1211 1276">Pista automotora</p>

¹³ Para esto, se realiza una búsqueda exhaustiva de fotografías e imágenes de espacios de juego -ya consolidados- en diversas plataformas virtuales, que permiten a las maestras en formación contar con referentes para la fase de diseño.



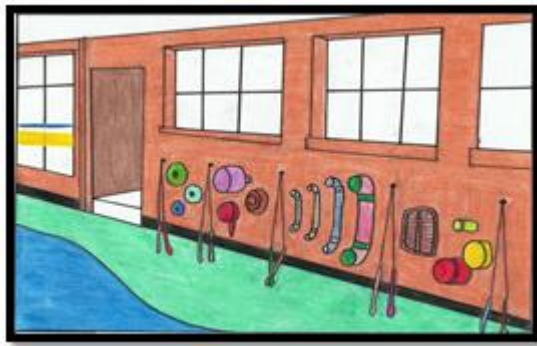
Piscina de pelotas



Pared de encestar



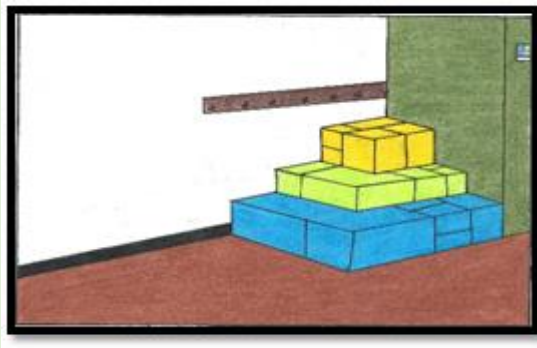
Pasillo



Pared sonora



Rincón -cesto de juguetes-

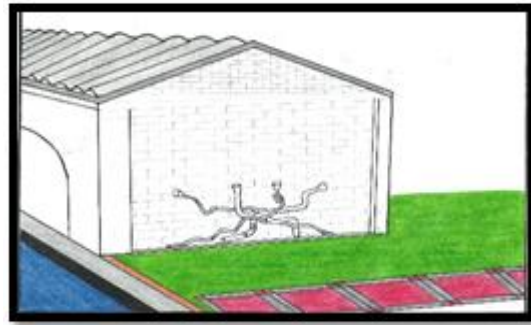


Torre de cajas



Lateral

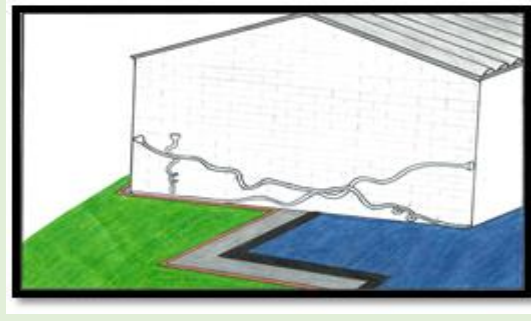
enfermería -1-



Muro de mangueras



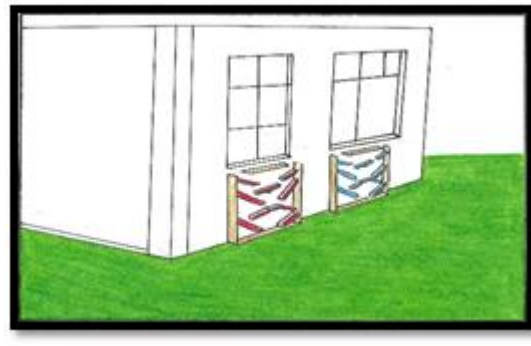
Lateral enfermería -2-



Muro comunicante



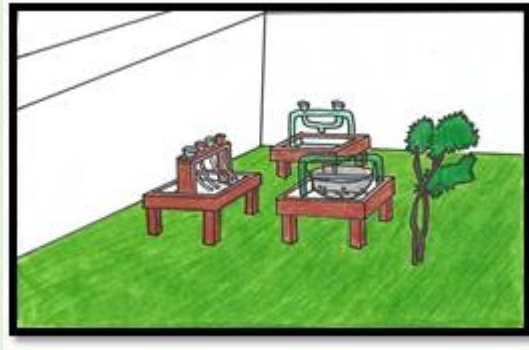
Fondo enfermería



Muro de tubos



Zona verde



Mesas sensoriales



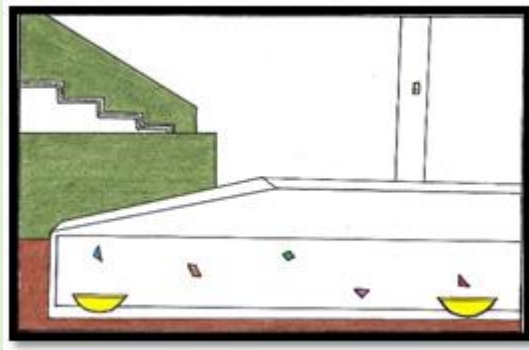
Árbol



Umbral de cintas



Pared -rampa-



Pared de construcción

Las características de cada uno de los diseños consolidados -los objetos y su disposición-

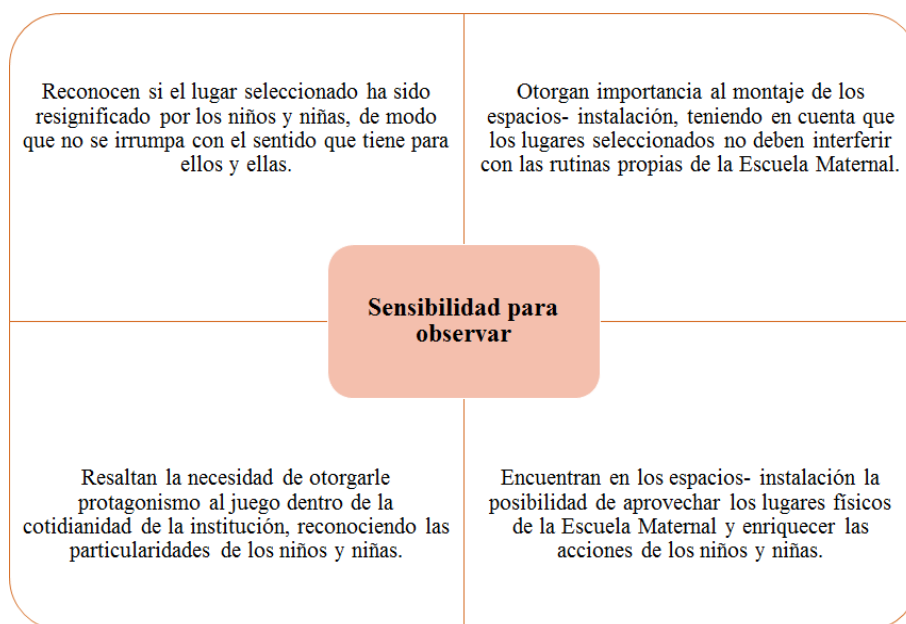
sugieren la aparición de manifestaciones propias del juego presimbólico, en las que la relación que el niño establece a través de su cuerpo con los objetos y el espacio son protagonistas. En este sentido:

- Pista automotora: Provoca la aparición de la función simbólica, dando paso a la creación de roles y guiones dramáticos. Del mismo modo, es posible desenvolver acciones como llenar, vaciar y trasladar objetos de diferentes dimensiones.
- Pared de encestar: Invita al desarrollo de acciones como apilar, alinear, llenar y vaciar. Así mismo, plantea retos de placer sensoriomotor con acciones como encestar y encajar.
- Pared sonora: Plantea un vínculo entre los objetos y el cuerpo, siendo este último el que permite la exploración de las cualidades sonoras. Al tiempo, posibilita pasar de una situación real a una imaginaria.
- Torre de cajas: Sugiere el desarrollo de acciones como aparecer y desaparecer, construir y destruir, apilar, alinear, llenar y vaciar. Así como la aparición de la función simbólica “haciendo como si”.
- Muro de mangueras, muro comunicante y muro de tubos: Invita a la experimentación del traslado y recorrido de objetos.
- Mesas sensoriales: Convoca a la exploración de las características de múltiples elementos y materiales. En este sentido, acciones como llenar y vaciar, trasladar, etc. son susceptibles a ser desarrolladas.
- Umbral de cintas: Provoca la experimentación de la sensación de aparecer y desaparecer; de estar y no estar.
- Pared de construcción: Invita al desarrollo de acciones como construir y destruir, llenar y vaciar, apilar y alinear.

Posterior al diseño de los espacios- instalación, se lleva a cabo una experiencia de socialización con el equipo de trabajo de la Escuela Maternal: directora, maestras titulares, auxiliares y enfermera, mediante una presentación, en la que se comparten los avances de la propuesta pedagógica, incluidos los bocetos que daban cuenta de las posibles intervenciones dentro de la

institución. Allí, se recogen las percepciones que ellas tienen frente a la pertinencia de estas, cada una parte de su formación profesional y el acompañamiento que hacen a los niños y las niñas en la cotidianidad de la Escuela Maternal.

En los planteamientos de las maestras se destaca la necesidad de otorgarle al juego un lugar protagónico dentro de la cotidianidad de la Escuela Maternal y la sensibilidad con la que perciben las relaciones que los niños y niñas tejen en los lugares y las formas como los habitan. A propósito de los espacios- instalación, las maestras:



En el proceso de socialización y validación de la propuesta pedagógica con el equipo de trabajo de la Escuela Maternal, las maestras titulares retroalimentan la misma. El intercambio que se presenta permite llegar a un consenso pedagógico en el que se seleccionan 8 de los 10 espacios- instalación, en relación a los siguientes criterios:

a. Pertinencia y aprovechamiento del lugar: Se reconocen las interacciones y relaciones por parte de los niños, niñas y de la comunidad educativa en general, en cada uno de los lugares seleccionados con el propósito de favorecer el surgimiento de nuevas interacciones, enriquecer aquellas que allí se desarrollan o evitar su inhibición - en caso de que allí se evidencien-.

b. Sentido estético y armonización con el lugar: Se reconoce el vínculo existente entre los espacios-instalación y las características de cada uno de los lugares seleccionados, de manera que todo aquello que sea propio de estos logre aportar a la riqueza del ambiente permanente, sin que esto signifique quitarle la potencialidad que posee en sí mismo. La armonía encontrada en el sentido estético permite hallar la sintonía entre el espacio-instalación y el lugar, y su comprensión como totalidad.

c. Polisensorialidad y diversificación del espacio- instalación: Se reconocen los elementos que configuran cada espacio-instalación en relación a las posibilidades sensoriales que poseen, buscando hallar equilibrio sensorial y perceptivo de manera particular y en la totalidad de los mismos “para crear diversos paisajes en la escuela: paisaje cromático equilibrado y no saturado de color y luz, los ambientes sonoros de la escuela [...] etc. (Abad, J, s.f).

d. Versatilidad y posibilidades de juego: Se reconoce el potencial existente en los espacios-instalación, en relación a las posibilidades de juego libre que los niños y niñas pueden encontrar en los mismos. Se apunta a hallar el abanico de acciones que se pueden desatar en cada uno, ligadas a manifestaciones propias del juego presimbólico y que apuntan a la construcción de la función simbólica.

Existe una búsqueda constante por encontrar en los espacios-instalación diseñados, diversas oportunidades de juego para cada uno de los niños y niñas que conforman los grupos de la Escuela Maternal. Es decir, que su disposición este “en función de los protagonistas, su edad, sus necesidades e intereses y de propiciar su encuentro y relación” (Abad, J & Ruiz de Velasco, 2011, p.63).

e. Seguridad del espacio- instalación: Se reconocen los elementos que configuran los espacios-instalación y los lugares seleccionados para su ubicación en relación a la seguridad y bienestar físico de los niños y niñas, pues así se garantiza un desarrollo óptimo de las interacciones con los objetos, el espacio, el propio cuerpo y entre pares. Tal como lo plantean Abad, J & Ruiz de Velasco (2011) “el juego [...] precisa también de unas coordenadas espaciotemporales que ofrezcan un marco de seguridad y bienestar, garantía para un buen desarrollo que posibilite la calidad de las relaciones y representaciones infantiles que el juego suscita” (p.147).

f. Durabilidad y selección de los materiales: Se reconoce la importancia de la selección de los materiales y elementos que configuran los espacios-instalación, pues mediante su estructura se puede garantizar el óptimo desarrollo de las acciones por parte de los niños y niñas sin poner en riesgo su integridad física. Así mismo, son quienes permiten la prolongación de exploraciones y juegos por parte de ellos y ellas, sin que su deterioro sea un obstáculo para lograr la conquista de estos.

Los criterios analizados permiten la aprobación de los espacios-instalación: *pista automotora, pared de encestar, pared sonora, torre de cajas, mesas sensoriales, muro de tubos y muro de mangueras*; y la resignificación de la *pared de construcción*, dada por la transformación del lugar seleccionado, al considerar que este incide en las dinámicas institucionales. Se concibe que el *umbral de cintas* por los elementos que lo constituyen y la ubicación, logran inhibir las acciones que surgen de manera espontánea -ligadas al contacto con la naturaleza-.

Para efectos de financiación del desarrollo de la propuesta, se presenta una aproximación al presupuesto económico que implica el montaje físico de cada uno de los espacios-instalación seleccionados (Ver Anexo 5) con el propósito de elaborar una ruta de acción para la consecución de los recursos.

6.3 Fase de implementación

La fase de implementación se desarrolla durante el periodo 2017-II. Esta fase se consolida por la disposición y apertura de los espacios- instalación en los lugares físicos de la Escuela Maternal. Este proceso se da de manera paulatina, es decir, con una distancia de tiempo de dos semanas entre una y otra, permitiendo que los niños y las niñas cuenten con posibilidades para la exploración y apropiación de cada uno de estos, y evitando que la saturación de transformaciones -en un tiempo demasiado corto-, conlleve a la inhibición de las acciones de los niños y las niñas. Para ello, se diseña un cronograma en el que se hacen evidentes las fechas de montaje y apertura (Ver Anexo 6).

De esta fase participa la comunidad educativa: padres y madres de familia, equipo docente y

niños y niñas de todos los niveles de la Escuela Maternal, quienes a partir de sus roles aportan al desarrollo de la misma. Durante el proceso de transformación de los lugares físicos de la Escuela Maternal se involucran de manera protagónica los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes a través de experiencias pedagógicas que apuntan a la vivencia de las transformaciones -como, por qué y para qué surgen- y garantizan su participación.

En este sentido, las experiencias pedagógicas se convierten en eje transversal dentro de la *fase de implementación*, otorgándole identidad y definiendo un rumbo. Así, se estructuran tres momentos bajo los que se desarrolla la misma, en los que es posible aproximarse, reconocer y vivenciar los espacios-instalación. Tal como se muestra a continuación:

- 1. Aproximación a la transformación:** Este momento surge previo a la transformación del lugar físico, teniendo como propósito acercar a los niños y niñas al mismo. Así, la focalización de su proceso de observación resulta fundamental para reconocer aquello que cambió pues “permite centrarse en el tamaño y la forma de los elementos presentes en el espacio, reconocer sus propiedades y establecer relaciones entre unos y otros” (Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá, 2007, p.110).

Las experiencias pedagógicas que se desarrollan en este momento, apuntan al reconocimiento del lugar a transformar: sus características y los elementos que lo configuran (Ver Anexo 7), dando paso al planteamiento de hipótesis frente a los mismos, pues se basan en la búsqueda y resolución de pistas en la Escuela Maternal, en las que además, se ponen en manifiesto las formas de apropiación de los niños y niñas. Durante el desarrollo de las experiencias los participantes deciden asumir el rol de investigadores. Las pistas distribuidas por toda la institución, poseen en su interior descripciones del lugar ligadas a sus características y modos en que se habitan en la cotidianidad, que tras su resolución invitan a los niños y niñas a generar procesos de observación. Las hipótesis planteadas a lo largo de las experiencias se comprueban cuando se hacen evidentes las transformaciones de los lugares.

2. Apertura del espacio-instalación: Este momento se constituye por el montaje y apertura del espacio- instalación. El montaje consiste en la disposición de los objetos, elementos y acondicionamientos del lugar, los cuales se llevan a cabo durante los fines de semana, con el fin de evitar accidentes e interrupciones en las rutinas.

Posterior al montaje, se da la apertura del espacio- instalación. En esta, los niños y niñas inician la exploración de este de manera libre y espontánea, durante la misma, el rol de las maestras titulares y en formación aparece ligado al acompañamiento, particularmente, sobre el cumplimiento de los acuerdos establecidos alrededor del cuidado y aprovechamiento del ambiente, y a la observación focalizada de los acercamientos que establecen los niños y las niñas con este. La observación pretende acercarse a las interacciones que el ambiente provoca, con los objetos, entre pares, las acciones reiterativas y los guiones que acompañan la creación simbólica de sus juegos.

3. Apropiación y conquista: Este momento surge con un transcurso de tiempo a partir de la apertura del espacio- instalación, en el que los niños y las niñas pueden tejer nuevas interacciones con este, así como también múltiples maneras de estar, relacionarse y apropiarse de los objetos allí dispuestos. Entonces, en este se hacen evidentes los procesos de exploración que los niños y niñas han establecido sobre los objetos y el espacio y las posibilidades que han encontrado para construir verdaderas experiencias de juego.

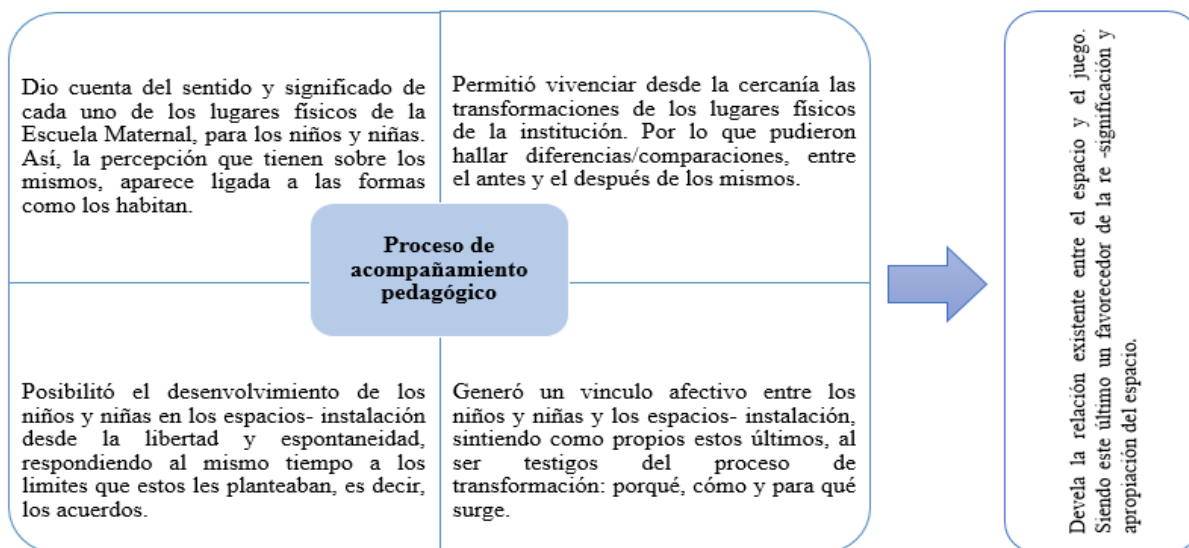
A partir de allí, se convocan a los grupos de Conversadores e Independientes alrededor de experiencias pedagógicas en las que se retoma el rol de investigadores (Ver Anexo 8) con el propósito de hacer evidente lo que para los niños y niñas ha resultado más significativo, sus sentires dentro del nuevo espacio-instalación, las formas como lo habitan y han apropiado.

Para esto se estructura una “cartelera investigativa” en la que aparecen consignados los lugares a transformar con denominaciones que los niños y niñas determinan. La “cartelera investigativa” se complementa con los cambios que los miembros de los

grupos observan de los lugares, es decir, se hace un registro escrito y fotográfico posterior a la transformación. La información contenida en esta hace evidente el estado previo de los lugares y las transformaciones que surgen en los mismos.

Los procesos abordados durante este momento permiten la comprensión de las causas de los cambios de los lugares mediante la capacidad explicativa de los sucesos, del cómo se generan, esto no solo por el registro escrito y fotográfico que vivenciaron los niños y niñas sino por la visualización de documentación videográfica que hace evidente el proceso de transformación -quién, cuándo y cómo lo hizo- (Ver Anexo 9). Al mismo tiempo, las experiencias pedagógicas afianzan la apropiación de los espacios-instalación.

El acompañamiento pedagógico que surge en cada uno de los momentos que configuran esta fase tiene múltiples alcances en los niños y niñas y para la propuesta misma. Esto se hace evidente mediante un proceso de documentación escrita (Ver Anexo 10) y que se sistematiza la siguiente matriz:



Por otro lado, durante la fase de implementación, los diseños constituidos en la fase previa se adaptan a las características físicas del lugar, evitando la exposición a factores climáticos que puedan afectar las estructuras de los espacios- instalación. Del mismo modo, se incluyen objetos

para enriquecer las oportunidades de juego, mobiliario para brindar estabilidad a los mismos y prolongar su permanencia, e ilustraciones representativas de acuerdos que postulan la importancia del cuidado y aprovechamiento del espacio-instalación propuesto.

La *fase de implementación* culmina finalizando el periodo 2017- II con el montaje de cuatro de los espacios- instalación propuestos: *parque automotor, pared de encestar, pared sonora y torre de cajas*. Esto debido a las transformaciones de la planta física y nuevas apuestas alrededor del juego en la cotidianidad de la Escuela Maternal que inciden de manera significativa en la implementación de la propuesta pedagógica. De ahí que el cronograma de montaje y apertura (Ver Anexo 11) junto con presupuesto de inversión (Ver anexo 12) se modifican. Este posicionamiento del juego en la Escuela Maternal, es considerado como un alcance de la propuesta pedagógica.

VII. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PROPUESTA

Con el propósito de comprender cómo se desarrolló el proceso de análisis de la propuesta, es importante considerar que se identificaron unidades de análisis a partir de preguntas orientadoras que permitieron organizar el proceso interpretativo. Estas son:

- a. ¿Qué se transformó en el espacio?
- b. ¿Cómo se relacionaron los niños y las niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron los niños y niñas?
- c. ¿Cómo interactuaron entre pares? ¿Con quién jugaron?
- d. ¿Cuál fue el rol del maestro?

7.1-Espacio-instalación: “Pista automotora”

a. ¿Qué se transformó en el espacio?

Se llevó a cabo el rediseño del espacio partiendo del reconocimiento de las potencialidades que este ha desencadenado en las experiencias previas de los niños y las niñas a través de la interacción con objetos móviles como -motos y triciclos-; haciendo competencias de velocidad, demostraciones de habilidades como el equilibrio, fuerza al levantar objetos pesados, representaciones simbólicas de situaciones cotidianas en relación al conducir vehículos, dejar y llevar pasajeros, transportarlos de un lugar a otro, etc.

A partir de este reconocimiento, surgió el interés de enriquecer el espacio mediante un rediseño en el que se incluyeron otros elementos y objetos que permitieron potenciar las diferentes experiencias de juego presimbólico que en este espacio se desencadenaban, alrededor de los objetos en movimiento como: carros y motos.

Tras desarrollar procesos de escucha y observación constante sobre las acciones recurrentes de los niños y niñas en este espacio y atendiendo también a sus intereses, se incluyeron: carros pequeños, herramientas de juguete, una repisa que simula el parqueadero de los vehículos pequeños y dos carreteras o pistas automotoras representadas sobre la superficie.

Se diseñaron dos carreteras en el suelo de diferente dimensión, para permitir el desplazamiento de objetos de múltiples magnitudes: motos, triciclos y carros pequeños. Para enriquecer el guion dramático se incluyeron herramientas de juguete y se diseñó en el suelo una ilustración de una gasolinera. A un costado de la pista de menor dimensión, se incluyó una repisa para sostener los objetos mencionados previamente: carros pequeños y herramientas de juguete.



-Carretera menor dimensión-



- Carretera de mayor dimensión-



Ilustración gasolinera-



-Repisa de objetos de menor magnitud-

b. ¿Cómo se relacionaron los niños y las niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron los niños y niñas?

Los primeros acercamientos que los niños y niñas establecieron con los objetos que configuran el espacio- instalación, estuvieron ligados a su reconocimiento y exploración, pues de este modo lograron obtener información sobre estos. Fue así, como se aproximaron a las características de los objetos, inicialmente desde un barrido visual; desde la distancia, aun sin establecer un vínculo directo con el cuerpo reconocieron que había algo nuevo. Sin que se prolongara el tiempo, surgieron las primeras acciones manipulativas, esta vez, el acercamiento involucró directamente al cuerpo, pues se estaba en búsqueda de información sobre los objetos con los que interactuaban. Con el desarrollo de las acciones manipulativas y exploratorias se empezó a hacer evidente una búsqueda constante de hipótesis alrededor de las características y posibilidades que el objeto representaba para los niños y niñas, entonces, el “¿qué es esto?, ¿cómo es esto? y ¿qué puedo hacer con esto?” empezaron a orientar e incluso a transformar las acciones. A propósito, Esteban, L & Martín, M (2016) afirman que

los niños realizan acciones exploratorias utilizando todos los sentidos, hacen descubrimientos experienciales y acciones transformadoras, [...] pueden empezar a plantearse hipótesis, a imaginar resultados antes de iniciar la exploración o sobre la marcha, que los llevarán a poner intencionalidad en las acciones y a probar y comprobar, hasta quedar convencidos de lo que investigan, quieren conseguir o transformar (p.72).



- Exploración de las características de los objetos. La observación y manipulación permite el reconocimiento de aquello que es propio de cada uno-

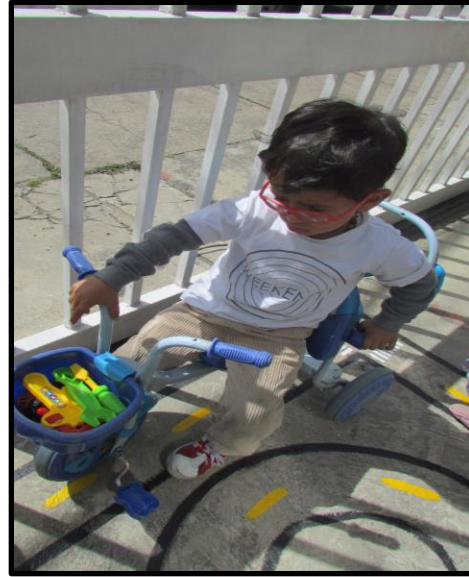
Con la exploración empezaron a surgir manifestaciones propias del juego, aunque esta jamás desapareció porque “el juego además es un medio excelente para poder explorar. Es, en sí mismo, un motivo de exploración” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p.101). De este modo, el acercamiento que hicieron a los objetos, a sus características y lo que podrían representar, se convirtió en posibilitador del juego. Aunque los objetos allí presentes son estructurados, no fue un obstáculo para depositar en estos un significado diferente y que desembocara en un sinnúmero de manifestaciones.

Las manifestaciones de juego surgieron y se desarrollaron ligadas a las conquistas de los niños y niñas. Dentro del espacio, predominaron los juegos presimbólicos con acciones como llenar, vaciar, reunir, separar, apilar, perseguir y ser perseguido, dichos juegos se establecieron en vínculo con aquello que el objeto posibilitó. Entonces, los objetos de mayor dimensión -motos y triciclos- se convirtieron en contenedores para ser llenados y vaciados y quienes permitieron el traslado de los objetos de menor dimensión. La lectura de las características de los elementos les permitió hallar la relación existente entre estos, lo que quiere decir que la armonía existente en el espacio- instalación fue interpretada por los niños y niñas como una oportunidad para jugar.

Con los objetos de menor dimensión se desataron manifestaciones como organizar, reunir, alinear y apilar, acciones que algunas veces fueron complementadas con el desarrollo de alguna que revertía el proceso inicial, es decir: reunieron y luego dispersaron, construyeron y luego destruyeron, etc. La existencia de cada una de estas dualidades tuvo detrás múltiples implicaciones, pues tras su aparición hubo todo un proceso en pro de conseguir un objetivo. Al tiempo que empezó a develar las construcciones y configuraciones del niño.



-Alineación de objetos de menor dimensión-



-Traslado de objetos de menor dimensión-

Sobre la pista de menor dimensión encontraron oportunidades para recorrer y aprovechar el espacio en su totalidad, en definitiva, el espacio y los objetos actuaron como desencadenantes del juego. Las rejas, muros, columnas e incluso la repisa que contenía los carros pequeños, se convirtieron en lugares que posibilitaron transitar y desplazar los objetos; en las ranuras de las rejas, las esquinas del mobiliario y los altibajos de los muros y columnas, existieron nuevos intentos por crear y enriquecer el juego. Los niños y niñas resignificaron todo el espacio con sus acciones, haciendo del mobiliario y su estructura espacios de juego. A propósito, Abad, J (2006) plantea que “la acción infantil descubre y renombra todos los espacios disponibles: una escalera, el hueco existente debajo de una mesa o un rincón se transforman en espacios de juego” (p.10).



Desplazamiento de objetos de menor dimensión en la totalidad del espacio-

La conquista de la función simbólica se hizo manifiesta en las acciones que se desembocaron con los objetos. La relación existente entre los objetos dispuestos y la configuración del espacio permitió “hacer como si” y construir también guiones dramáticos, y es que “la presencia de juguetes (muñecos o autitos), por la fuerte vinculación que tienen con el mundo real (en su definición, los juguetes son “miniaturas” de las cosas) facilita la aparición de juegos de interpretación de roles (Sarlé, P; Rodríguez, I & Rodríguez, E, 2010, p. 11). Así, el tránsito de una situación real a una imaginaria apareció mediado por la existencia de los objetos allí presentes y aquello que es propio del rol que interpretaron.

Las situaciones que se recrearon con los objetos, develaron las comprensiones que los niños y niñas han elaborado alrededor del mundo. Los guiones construidos partieron y se desarrollaron por significados compartidos, así mismo, las reglas del mundo social guiaron el juego y estructuraron roles. Tal como lo reflejan los siguientes guiones dramáticos:



Niña 1: Voy cruzando la carrera 24 y voy para la 26.

Niña 2: Ya casi llegas, pero hay mucho trancón.

Niña 1: No puede ser, ¡pip, pip!

Niña 2: Vas a tener que girar a la esquina.

Niña 1: Gracias, adiós.

Niña 2: Adiós.



Niña 1: Es que se me dañó el carro.

Niña 2: Yo se lo arreglo. A ver... -lo voltea, observa y toma algunas herramientas-. ¡pish, pish! -agrega un poco de gasolina-. ¡Listo!

Niña 1: Gracias. ¿Cuánto le debo?

Niña 2: Son cinco mil pesos señora.

Niña 1: Mire -le entrega dinero-.

Niña 2: -guarda el dinero-.

Los significados que sugirieron con los objetos, al ser estructurados, no limitaron las atribuciones que los niños y niñas les asignaron. Aunque los juegos que se desarrollaron aparecieron ligados al uso convencional de los objetos, existieron transformaciones en los niños y niñas que les llevaron a conquistarlos y a considerarlos como posibilitadores de juego por que “cualquier interacción con el entorno construye y modifica una relación a nivel cognitivo y emocional que transforma al niño o la niña en cada una de estas conquistas” (Primera infancia y

educación artística)¹⁴.

La construcción de las dos carreteras o pistas de carros de distintas dimensiones, permitió que los niños y niñas crearán sus propios juegos en ellas, la mayoría de las veces estableciendo una relación entre pista grande -triciclos- y pista pequeña - carros pequeños-, aunque esta no fue una condición, ni una constante, ya que también fue posible observar como en la carretera grande se desarrollaron juegos con carros pequeños, dependiendo de la necesidad que encontraba el niño o la niña para el desarrollo de su juego y la disposición corporal para este.

La existencia de estas dos pistas permitió el desarrollo de más juegos, ya que su instauración dentro del espacio, no sólo llevó a que los niños y niñas hicieran uso de este en su totalidad, sino que en él se pudieron ver plasmadas creaciones relacionadas con su contexto inmediato y diario vivir.

El cuerpo tuvo un rol protagónico ya que con él, en un primer momento fue con el que se logró un reconocimiento del espacio y su extensión, encontrando incluso, en los desniveles, oportunidades de juego. Además de esto, con el cuerpo -solo o con apoyo de algún objeto presente- fue posible experimentar sensaciones viscerales o de placer sensoriomotor, como lo fueron la pérdida del equilibrio al caminar sobre las franjas que delimitan las carreteras, dejarse transportar o empujar por un amigo en algún triciclo; medir fuerzas al hacer rodar lo más lejos posible los carros pequeños, medir su velocidad al hacer competencias en torno a la carretera, reptar para seguir con un carro pequeño la secuencia de alguna de las pistas, etc.

¹⁴ Recuperado de <http://www.oei.es/historico/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>, el 26 de Octubre de 2017.



-Recorrido de la pista de menor dimensión-

-Poniendo prueba la pérdida del equilibrio-

El deseo de los niños y niñas por permanecer en el espacio- instalación, así como también de volver lo más pronto posible, dio cuenta de las múltiples e inagotables posibilidades de juego y creación que les ofreció este espacio. Es justamente el carácter permanente de este, el que les permitió conquistarlo en su totalidad, complejizando y enriqueciendo cada vez más los juegos que en este se originaron y los retos que se presentaron.

c. ¿Con quién jugaron? ¿Cómo interactuaron entre pares?

Las relaciones e interacciones que se establecieron entre pares se enmarcaron por la elaboración de proyectos y la creación de significados compartidos. Tras la exploración de los objetos que surgió desde intereses propios se empezaron a establecer juegos colectivos. Siendo estos, quienes prevalecieron dentro del espacio, al encontrar en sus pares complicidad, se desarrollaron acciones que fueron complementadas y enriquecidas por la presencia del otro.

En concordancia con las conquistas en el desarrollo, se desarrollaron las relaciones con los otros, pues la interacción entre pares se configura como un proceso que les permitió poco a poco

descentrarse y considerar la opinión del otro; codificarla y significarla también como propia. En este sentido, se hicieron evidentes múltiples formas de relación entre los niños y niñas, ya que algunos lograron establecer juegos compartidos de manera inmediata y fluida, es decir, sin tener que dialogar de manera previa sobre el proyecto de juego o los roles a asumir. Mientras que otros, necesitaban llegar a consensos con el otro de manera clara y directa, entonces, ponían en manifiesto el interés propio y aquello que esperaban del juego.

Así, las interacciones entre pares que surgieron con las manifestaciones propias del juego presimbólico, se establecieron para elaborar y desarrollar un proyecto, y aquellas que emergieron como manifestaciones del juego simbólico se dieron a partir de la creación y establecimiento de significados compartidos.

Aunque el juego presimbólico se presentó más desde intereses propios que colectivos, fue posible evidenciar la complicidad entre los niños y niñas para desarrollar determinadas acciones. De modo que, una acción que partió desde el carácter individual logró convocar a otros participantes para alcanzar un solo propósito. La claridad frente al proyecto a realizar llevó a los niños y niñas a asumir roles y a desenvolver las acciones que este implicaba: quién recoge los objetos, quien los traslada, quien los apila, quien destruye, quien persigue, quien es perseguido, etc.

Los juegos compartidos en quienes han conquistado la función simbólica, aparecieron de forma espontánea cuando alguno de los niños o niñas le atribuyó significado a los objetos allí presentes, haciendo que sus pares se convocaran o se involucraran en el juego al tener el deseo de hacer parte de este. Entonces, el involucramiento de otros participantes en el proyecto de juego se convirtió en posibilidad para ampliar los referentes y significados que enriquecieron la escena lúdica, pues la presencia de estos, la complejizó, la transformó o le otorgó nuevos rumbos y significados, ya que se incluyeron nuevos retos, objetos, roles e interacciones que ampliaban los guiones dramáticos. En definitiva, empezaba a hacer parte del juego otra experiencia del mundo. Tal como lo muestra el siguiente guion dramático, al que se van convocando más participantes a un mismo juego:



Escena 1

Niña 1: Señora, hágame un favor es que necesito llegar al médico rápido.

Niña 2: Le toca avanzar 3 cuadras.

Niña 1: ¿y no puedo cruzar por esta X?

Niña 2: No señora, eso significa que no puede pasar por ahí.



Escena 2

Niña 3: ¡Avance, avance!, no haga trancón.

Niña 1: Es que no sé por dónde ir.

Niña 2: Váyase detrás de mí, señora.

Niña: 3: Les toca dar toda la vuelta, es que hay un accidente.

Niña 1: Entonces, llamemos a la ambulancia.

d. ¿Cuál fue el rol del maestro?

En el espacio- instalación se hicieron evidentes dualidades en los roles asumidos por las maestras titulares y auxiliares. En este sentido, los roles asumidos pusieron en manifiesto el papel que cumple el maestro en la construcción del juego, en la creación de los significados y en el establecimiento de relaciones e interacciones entre pares. Ligada a los roles se desarrolló la experiencia lúdica, existiendo transformaciones en esta, frente a los maestros que dirigieron el juego y quienes lo acompañaron.

El direccionamiento del juego se orientó a hacer evidentes las relaciones que existían entre los objetos y el espacio a partir de la voz de la maestra. Tras afirmaciones como “sigue la pista con el triciclo” y “juega con los carros pequeños en la pista pequeña” se develaron las posibilidades del espacio- instalación sin que los niños y niñas exploraran, encontraran o lograran resignificar cada uno de los elementos. Así, la posibilidad de hacer descubrimientos por sí mismos, terminó siendo evidenciado y dirigido por una de las auxiliares.

Quienes asumieron su rol ligado al acompañamiento, es decir, estando disponible a través de la observación y escucha para intervenir cuando fue necesario, oportuno o solicitado, dieron posibilidad para que los niños y niñas se apropiaran del espacio a partir de sus propios significados. Entonces, las maestras ocuparon un lugar, observaron las interacciones que surgieron, escucharon los guiones dramáticos que estructuraron los niños y niñas y formularon cuestionamientos para enriquecer los juegos de los participantes. De manera constante se manifestó un interés por incluir a las maestras en la construcción de juegos, particularmente sobre aquellos vinculados con la función simbólica.

Aun cuando existió participación de las maestras en los juegos de los niños y niñas, su rol permitió nutrir sus construcciones, sin que esto significara transformar el rumbo que habían elaborado del juego. Cuando un niño o niña decidía involucrar a la maestra en el diálogo dramático, la maestra respondía y formulaba otras preguntas que apuntaban a la ampliación de este, intentando complejizar y ampliar las acciones, es decir, que el niño o la niña tuviera que recurrir su propia experiencia e invenciones para dar una respuesta situada y oportuna. Esto fue posible por la riqueza de los cuestionamientos planteados por las maestras, los cuales eran de carácter flexible, con posibilidad para que el niño lograra argumentar de manera coherente aquello que estos enunciaban. Tal como lo muestra el siguiente diálogo dramático:



Niña: ¡Vendo helados, vendo helados! - se posiciona frente a la maestra-

Maestra: ¿Qué sabores de helados tiene?

Niña: Tengo de mango, kiwi, mora y fresa.

Maestra: Deme dos, uno de mango y uno de fresa. ¿Cuánto le debo?

Niña: -hace como si los sacara del carro y los entrega- Serían tres mil pesos.

Maestra: Mire -hace como si la entregara dinero-.

Niña: A la orden - hace como si lo guardara y se retira gritando- ¡Vendo helados, helados!

El reconocimiento del carácter espontáneo del juego permitió que los niños y niñas se desarrollaran en el espacio a partir de sus propios intereses y conquistas. Al dar cabida a vivencias en el espacio-instalación desde una postura poco intrusiva, los niños y niñas encontraron las posibilidades y relaciones existentes entre los elementos que lo configuran. La claridad que tuvieron las maestras frente a la naturaleza que posee el juego, es decir como una experiencia libre, se alejó de una perspectiva de juego abandonado, pues tenían claridad frente a su rol, ya que de su participación dependerían los niveles de complejidad que podrían alcanzar los niños y niñas. A propósito, Villalobos, M (2009) plantea que

el sentido que puede tener para el maestro la libre actividad espontánea de los niños sin que esto implique abandonarlos a su suerte. Todo lo anterior obliga al maestro a mantener una atención comprensiva para ofrecer los referentes necesarios, con el propósito de posibilitarles a los niños la generación de nuevas formas de experimentar (p.274).

Sobre la postura que asumieron las maestras, se vincularon elementos que garantizaron la existencia de una atmósfera de bienestar colectivo, es decir, un ambiente seguro físico y emocionalmente, en el que los niños y niñas pudieron permanecer de manera tranquila para desarrollar sus acciones y mediar sus conflictos. Pues es claro que dentro del ambiente de juego se presentan situaciones adversas relacionadas con la convivencia entre pares: préstamo e intercambio de objetos, el cuidado del otro, cuidado de los objetos y el significado otorgado a

estos. Ante estas situaciones, la maestra actuó como mediadora, encontrado en la pregunta una forma de movilizar los procesos de reconocimiento del otro y las prácticas de cuidado. Así, las preguntas formuladas tenían aspectos reflexivos que les permitía a los niños y niñas volver y poner en consideración la situación, para así mismo generar una solución pertinente.



Niña 1: profe, es que yo quiero ese carro y ella no me lo da.

Niña 2: es que yo lo cogí primero.

Maestra: ¿Cómo creen que podemos solucionar esta situación? ¿Qué podemos hacer?

Niña 1: Que ella me lo preste.

Niña 2: Entonces yo un ratico y ella otro ratico, voy a ir a traerlo

Maestra: Entonces ese es el trato, vamos a hacerlo por turnos.

La situación expuesta anteriormente, pone en manifiesto la importancia del rol del maestro, quien además de diseñar y disponer ambientes para el juego, potencia los intercambios, interacciones, acciones y relaciones que se establecen en este. En este sentido, cabe resaltar que el rol de las maestras en formación estuvo en concordancia con esto, dándole relevancia a los procesos de escucha, observación y documentación.

7.2-Espacio- instalación: “pared de encestar”

a. ¿Qué se transformó en el espacio?

Se llevó a cabo el diseño del espacio, partiendo de las particularidades del lugar, en el que hace presencia una piscina de pelotas de gran dimensión. Así mismo, se hizo un reconocimiento de las acciones privilegiadas por los niños y niñas en esta, en las que predominaban

manifestaciones propias del juego presimbólico cómo: esconderse en el interior del contenedor, vaciar el mismo, lanzar las pelotas en distintas direcciones, apilarlas y alinearlas por colores sin que esto significara que se llevaran acciones reversibles.

En este sentido, los procesos de observación y escucha atenta alrededor de los momentos de juego que vivenciaban los niños y niñas en dicho espacio, se convirtieron en posibilitadores de este acercamiento, al tiempo que favorecieron el enriquecimiento del mismo. Lo que quiere decir que el diseño del espacio- instalación apuntó de manera constante a potenciar las acciones que allí emergían y posibilitar el desarrollo de nuevas oportunidades de juego.

El diseño de este ambiente permanente buscaba favorecer el desarrollo de acciones que plantearan desafíos motores como encestar y encajar. Esto fue posible por la disposición de una estructura de madera con orificios de múltiples tamaños, en un plano inclinado. Este último aspecto pretendía invitar a la exploración del espacio desde una perspectiva espacial y visual diferente, permitiendo además, la recolección de las pelotas y convocando a los niños y niñas a desarrollar juegos corporales mediados por la relación entre el espacio propio y el espacio compartido, actuando también como nicho o refugio.

Sobre la estructura se construyó un armazón que garantizó la permanencia y durabilidad del espacio-instalación. La armonía que existió entre este y el lugar seleccionado, permitió el desarrollo de acciones como llenar y vaciar, agrupar y dispersar los objetos allí presentes - pelotas. Para potenciar estas acciones, se dispusieron dos bolsas que en su interior tenían objetos con dimensiones diferentes de aquellas que siempre hicieron presencia en el lugar, siendo estos pimpones y balones, y que además permitieron la organización y contención de los elementos de manera distinta.



-Pared de encestar-



- Bolsas con pelotas de diferentes dimensiones-

b. ¿Cómo se relacionaron los niños y las niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron los niños y niñas?

Los primeros acercamientos que los niños y niñas tejieron con los objetos, estuvieron ligados al reconocimiento de sus características a partir de la observación, enfocándose inicialmente en aquellos que eran esféricos -pimpones y pelotas-. La gama de colores existentes en estos objetos, se convirtieron en posibilitadores de la contemplación, en la que además, subrayaban sus gustos y los relacionaban con aspectos propios de la cotidianidad. En la contemplación y conversación desatada, los niños y niñas pusieron en manifiesto su sensibilidad y gusto estético frente a cada uno de los elementos que configuran el mundo que les rodea, incluso sobre aquellos que hacen parte de su día a día.

Tras reconocer la variedad de colores, se acercaron a las dimensiones de los objetos, encontrando diferencias y semejanzas entre los mismos. Las comparaciones entre aquello que observaron permitió reconocer lo que es propio de cada objeto, para así empezar a construir acciones manipulativas, con las que lograron comprobar las hipótesis construidas en la

observación y comprender el porqué de la ubicación de los objetos esféricos en cada una de las bolsas.

Entonces, al establecer una relación más próxima con los objetos fue posible conocer desde la cercanía, características más detalladas tales como su textura, peso, dimensión, resistencia, etc., así como también las posibilidades manipulativas que ofrecían estos y que dieron paso a nuevas hipótesis sobre los significados del espacio-instalación. Para esto, tomaron los pimplones y las pelotas en sus manos y en cuanto se acercaban a sus particularidades, las lanzaban al suelo para dar continuidad a la exploración de aquellas que permanecían en las bolsas. Sin embargo, no resultó necesario vaciar por completo los contenedores, pues la aproximación que habían hecho con los demás objetos resultó suficiente para empezar a complejizar sus acciones.



-Acercamiento a las características de los objetos, desde la acción manipulativa y exploratoria-

Entonces, el interés que existió en la exploración de los objetos esféricos se prolongó por un tiempo suficiente para dar inicio al desarrollo de acciones de juego, destacando como el acercamiento a las propiedades de los objetos determinó su conquista, pues “cuanto más conocen los niños sobre los objetos más posibilidades tienen de orientar el juego y “someter” el objeto a su deseo o intención, siempre dentro de los límites que le impone el propio objeto” (Sarlé, P,

Rodríguez, I & Rodríguez, E , 2010, p.11).

Las primeras acciones de juego se vincularon con manifestaciones propias del juego presimbólico, predominando un deseo por terminar de vaciar las bolsas que contenían los objetos esféricos, para ello retiraron los pimpones y pelotas utilizando su propio cuerpo; en sus manos y con apoyo de su pecho trasladaban el mayor número de objetos posibles para depositarlos en la piscina de pelotas o arrojarlos al suelo, haciéndolos llegar lo más lejos posible. Existiendo todo un proyecto de juego, pues para alcanzar su propósito, es decir, reorganizar los objetos según sus propios intereses, se hacía necesario realizar múltiples movimientos en los que existía un alto grado de implicación y esfuerzo (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011).

Con el desarrollo de las primeras acciones de juego con los objetos esféricos, reconocieron la presencia de la estructura con orificios -pared de encestar- formulando a las maestras la pregunta “¿qué es esto?”. Ante este cuestionamiento, la intervención de las maestras se encaminó a sugerir que encontrarán las posibilidades de la estructura en sus mismas acciones, pues su participación no intentaba direccionar o dirigir el juego, sino más bien potenciarlo, permitir que este se desarrollara de manera libre y espontánea, es decir, a partir de las propias construcciones e intereses de los niños y niñas.

El reconocimiento de las características de la estructura, particularmente de los orificios de diferentes dimensiones que la configuran y aquel que habían hecho de los objetos de manera previa, les permitió hallar la relación existente entre ambos, poniéndolos en diálogo a través de sus acciones. Así, los niños y niñas encontraron en el espacio- instalación múltiples posibilidades de juego en las que el cuerpo se convirtió en protagonista, pues todas las acciones desarrolladas lo tenían como soporte y punto de partida en cada una de sus producciones (Tabak, G, 2017).

Las acciones de juego desencadenadas por la relación existente entre los diferentes objetos, aparecieron transversalizadas por retos motores, en los que la coordinación visomanual les permitió alcanzar los propósitos que se plantearon, tales como lanzar, encajar, encestar o traspasar los objetos por los diferentes orificios. Los niños y niñas intentaron desarrollar estas acciones, tomando distancia de la estructura, sin embargo, tras varios lanzamientos sin alcanzar

su propósito decidieron hacerlo desde la proximidad, así, con su cuerpo cerca de la estructura lograron insertar los pimientos y pelotas en los orificios, comprobando la relación existente entre los objetos, es decir, que las formas y dimensiones de los agujeros de la estructura coincidían con las de los pimientos y pelotas.

Para alcanzar su propósito, los niños y niñas involucraron múltiples acciones, que se desarrollaron en secuencia: seleccionaban los objetos, los trasladaban de un lugar a otro, se aproximaban a la estructura, preparaban su cuerpo para alcanzar su propósito, insertaban o encestaban los objetos en la estructura y volvían a iniciar la secuencia. El plano diagonal de la estructura fue aprovechado para insertar o encestar desde diversas ubicaciones; de frente o detrás, lo que sugirió nuevas formas para aprovechar el espacio y para desarrollar las acciones desde otras posibilidades. Al ubicarse detrás de la estructura para encajar los objetos esféricos, era necesario posicionar el cuerpo de múltiples maneras: agachándose, acurrucándose o inclinándose. Entonces, en el juego descubrieron los alcances y límites de su propio cuerpo.



-Secuencia de acciones para alcanzar el propósito. La ubicación seleccionada se da detrás de la estructura-

A propósito de la disposición de la estructura, ésta, se convirtió en desencadenante de

múltiples acciones, pues allí los niños y niñas encontraron nuevas oportunidades de juego, como aparecer y desaparecer. Al ubicarse detrás de esta, experimentaban la sensación de estar y no estar, pues el espacio existente entre la estructura y el muro les permitió esconderse y permanecer allí hasta cuando deseaban ser encontrados. Entonces, eran los niños y niñas quienes expresaban su deseo por ser hallados por el otro, particularmente por las maestras pues “el sentido de esconderse estaría en experimentar la sensación de ser importante para alguien” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 58).

Desde esta misma ubicación, hallaron la dualidad existente entre el espacio propio y el espacio compartido, es decir, aquel en el que se encontraban consigo mismos y aquel en el que se encontraban con los demás jugadores. De este modo, los agujeros de la estructura se convirtieron en una conexión entre el interior y el exterior, dicho vínculo fue tejido con su propio cuerpo pues con sus rostros y manos se comunicaban con el exterior, mientras que el resto del cuerpo permanecía estático en el interior.



-Aprovechamiento de la estructura desde otra ubicación. Al posicionarse detrás de esta, empiezan a tejer vínculos con el exterior-

La posibilidad de construir un espacio propio en la estructura, permitió que los niños y niñas hicieran de este un nicho, pues una vez se ubicaban detrás de esta, decidían permanecer por un

tiempo prolongado, experimentando la sensación de sentirse acogidos, contenidos y seguros, siendo la posición del cuerpo quien también permitió alcanzar el estado de calma, para ello juntaban sus piernas con el pecho y las rodeaban con sus brazos. El refugio y seguridad que encontraban en la estructura, junto con el desarrollo de acciones corporales resalta el vínculo afectivo que se teje con el espacio y es que “la relación con el espacio no está desprovista de afectividad pues es la experiencia corporal la que nos introduce en su mundo” (Calmels, D, 2014, p.11).

Los juegos establecidos por los niños y niñas, develaron la multiplicidad de significados que son susceptibles de ser construidos al interior del espacio- instalación. Pues, aunque este sugiere acciones para desarrollar con los objetos, la estructura y su disposición, aquellas que ellos y ellas crean y desarrollan son quienes verdaderamente lo dotan de vida.

c. ¿Con quién jugaron? ¿Cómo interactuaron entre pares?

Desde el momento de la exploración de los objetos presentes en el espacio- instalación, hasta el desarrollo de las distintas acciones, fue el juego individual el que predominó la mayor parte del tiempo, en especial con las manifestaciones propias del juego presimbólico, con las que los niños y niñas pusieron a prueba sus conquistas motoras que potenciaron por medio de continuas visitas al ambiente permanente.

Aunque en el espacio se encontraban varios niños y niñas en un mismo intervalo de tiempo, el juego colectivo no se estableció entre ellos y ellas, ya que cada uno priorizo una acción diferente que dependió de sus intereses. En ocasiones se pudo observar como alguno de los niños o niñas se acercaba a uno de sus pares para dialogar o dar un consejo en pro de su juego, afirmando por ejemplo “*esa pelota no cabe ahí*”, “*mira hazlo así*”, “*más cerquita es mejor*”, “*yo sí puedo, tengo más fuerza que tu*”, pero luego de sus intervenciones o intercambio de saberes, retomaban sus propias construcciones.



- Los niños se convocan en colectivo para desarrollar acciones en la estructura. Sin embargo, son de carácter individual-

En el juego individual que caracterizó a este espacio- instalación, fue posible observar como uno de los niños o niñas ejecutaba una acción de su interés y la desarrollaba, sin embargo, esta actuó como provocación o un nuevo reto para alguno de sus pares, quienes al observar intentaban llevar a cabo esta misma acción pero desde su individualidad y singularidad, es decir, se interesaban por el juego de sus pares y lo convertían en un objetivo propio, pero la forma como desarrollaban las acciones dependían de sus habilidades y estrategias.

Entonces, la estructura se convirtió en oportunidad para encontrarse con los otros y habitar el mismo espacio. Alrededor de esta, fue posible tejer relaciones entre pares, en las que, a pesar de no emerger la complicidad, la presencia de los demás participantes resultó fundamental para desarrollar el propio proyecto de juego, pues la vivencia del otro, aquello que esté construía se consolidaba como referente para sus acciones.

Así, las relaciones entre pares se caracterizaron por el intercambio de las experiencias que los niños y niñas habían construido en el espacio- instalación; las formas como se habían relacionado con los objetos y los vínculos encontrados entre estos y la estructura. Haciendo de la vivencia de juego una posibilidad para enriquecer y ampliar las construcciones del otro y las propias.

Aun cuando el juego individual fue el que más se hizo manifiesto en el espacio-instalación, también se hicieron evidentes interacciones entre pares, que los involucraban desde la cercanía y proximidad, pues existía un interés por elaborar y compartir significados. Al encontrar complicidad en el otro, iniciaban un juego colectivo. Sin embargo, para que esto sucediera resultaba necesario haber hecho un reconocimiento de las acciones del otro jugador y de los significados otorgados a los objetos y la estructura, para emprender un mismo proyecto.

De ahí que para que emergieran acciones de juego colectivo, los niños y niñas precisaban haber permanecido durante un tiempo prolongado en el espacio- instalación, pues para establecer un interés compartido era fundamental haber consolidado uno propio.

Cuando la pared de encestar era utilizada como un nicho, los niños y niñas que llegaban buscando un refugio o lugar de privacidad, compartían significados, pues por algunos instantes el espacio existente entre la pared y la estructura inclinada era convertido en la casa, el cuarto, la cueva, etc., creando escenas en las que se “hacía como si”. En estas situaciones, se desarrollaban por tiempos cortos acciones propias del juego simbólico, en las que se hacían evidentes manifestaciones gestuales, acompañadas de risas y gritos que aparecían tras la construcción de guiones dramáticos que surgían espontáneamente y por los sucesos del momento. Tal como lo muestra el siguiente diálogo:



Niña 1: Está lloviendo entremos a la casa -ella se refugia en el espacio-.

Niña 2: sí entremos, ya me estoy mojando - se refugia allí mismo-.

Niña 3: Esta bien, pero rápido que viene un monstruo y qué tal que se entra a la casa.

Niña 1: ¡aaaaaaaaaaaaaaaa!

-todas se refugian por un tiempo y salen a correr-

d. ¿Cuál fue el rol del maestro?

Las comprensiones que poseen las maestras titulares y en formación sobre el juego se hacen manifiestas en el rol que asumieron durante la permanencia de los niños y niñas en el espacio- instalación. Los roles asumidos resultaron diversos, pasando a actuar de un extremo a otro: quien direccionó el juego, quien lo abandonó y quien lo problematizó. Este panorama actuó como el *degradé* enunciado por Sarlé, P (2008) que como metáfora expresa los modos cambiantes en que se da la participación de los maestros durante la experiencia de juego.

La direccionalidad del juego se dio particularmente cuando iban a surgir las primeras acciones de los niños y niñas en el espacio- instalación, aunque ellos ya habían construido hipótesis alrededor de la relación existente entre los objetos, la participación de la auxiliar apareció ligada al desarrollo de acciones que visibilizaban aquello que los niños y niñas estaban a punto de corroborar. La auxiliar se posicionó frente a la estructura para encestar los objetos esféricos, por lo que los niños y niñas terminaron replicando la acción, aunque sus conquistas motoras no les permitieron alcanzar el mismo propósito.

En esta participación la auxiliar “interviene tanto que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante” (Sarlé, P, 2008, p.132), tanto así que este, resultó desprovisto de un verdadero proceso con el que sería posible afrontar los retos que el ambiente permanente proponía, solo por alcanzar un fin último. Sin embargo, la direccionalidad concedida al juego se desarrolló en vía contraria sobre los factores que incidían en el alcance de una atmósfera de bienestar colectivo, pues la forma como la auxiliar se relacionó con los objetos y la fuerza que ejecutó sobre los mismos generó su deterioro.

Pasando a otro extremo, estuvo la participación de la maestra que se dio desde la lejanía -pues debía estar presente en otros espacios y momentos de la rutina-, sin embargo, su rol se transformó cuando se aproximó al espacio- instalación e intervino en las acciones de los niños y niñas en cuanto estas irrumpían con el cuidado y aprovechamiento del mismo. Así, su rol acabó siendo ausente para enriquecer las acciones de juego y presente para potenciar la interiorización de los acuerdos.



-Acompañamiento de la maestra titular ligado a la interiorización de los acuerdos. -

Entonces, este rol asumido por la maestra puso en manifiesto su comprensión sobre el carácter libre y espontáneo del juego, considerando que este se posibilitaba al tomar distancia y contemplar las construcciones de los niños y niñas; existiendo así un único tipo de intervención con características de "imprevisión" pues sus acciones se limitaban a la colaboración o resolución frente a la dificultad (Sarlé, P, 2008).

De otro lado, hallando claridades y comprensiones amplias y flexibles sobre el juego, apareció una nueva postura del panorama, es decir, aquellas maestras que con su rol acompañaron y potenciaron el juego sin que eso significara dirigirlo para acomodarlo a sus propios intereses, desconociendo el de los niños y niñas. Fue así como las maestras se aproximaron a los significados construidos y los enriquecieron. Mediante la observación y escucha activa las maestras conocieron y comprendieron las construcciones y juegos que ellos y ellas desarrollaron en el espacio-instalación. De este modo en los momentos que consideraron oportuno o requerido intervinieron mediante la formulación de preguntas abiertas y que invitaban a los niños y niñas a intentar nuevas acciones, problematizar las ya conquistadas o dar continuidad a estas hasta que alcanzaran su propósito.

En efecto, esta participación de las maestras respetó las construcciones de los niños y niñas, al

tiempo que las potenció a través de la invitación a encontrar respuestas a sus inquietudes mediante sus propias acciones. Para hacer parte de la experiencia de juego de los niños y niñas desde la cercanía, las maestras se aproximaban a la escena lúdica formulando cuestionamientos que se ajustaran a lo que sucedía en el momento, tal como lo demuestra la siguiente situación:

Niño 1: Profe, es que no puedo meter esta pelota en el hueco, ¿me ayudas?

Maestra: ¿Ya lo intentaste de otra forma?

Niño 1: Es que no puedo, por eso te pido que me ayudes.

Maestra: Qué tal si buscas un lugar que te permita estar más cerca del agujero.

Niño 1: -Se posiciona cerca a la maestra y observa todo el lugar, encontrando una elevación en el suelo-. ¡Ya se profe! me voy a parar allá.

Maestra: Es una buena idea. Ahora inténtalo.

Niño 1: - Se aproxima al lugar seleccionado y hace el lanzamiento de la pelota, aunque no logra su propósito, si se acerca a este- ¡Si viste profe, ya casito!

Fue la existencia de una concepción amplia sobre el juego y las claridades que las maestras tenían frente a su rol en este, quienes permitieron que su involucramiento se convirtiera en posibilitador para ampliar todo lo que emergió en la experiencia, entonces, se hicieron partícipes desde la contemplación sin que esto significara abandonarlo y se vincularon al mismo sin llegar a dirigirlo. En definitiva, en este rol se manifestó el equilibrio hallado entre dos posturas asumidas en la vivencia de juego: aquella que contempló y la que interfirió. A propósito, Sarlé, P (2008) afirma que “entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos” (p.132).

Es así como, la multiplicidad de roles asumidos al interior del espacio- instalación reflejaron lo determinante que resulta la participación del maestro, pues de esta depende la riqueza de las acciones, interacciones y los factores que garantizan el óptimo desarrollo del juego. En este sentido el rol del maestro es fundamental desde el momento en que se disponen tiempos y espacios para el surgimiento del juego, del mismo modo que lo es en la vivencia misma y en

aquello que ocurre de manera posterior.

7.3 Espacio- instalación: “Pared sonora”

a. ¿Qué se transformó en el espacio?

Las transformaciones del espacio surgieron a partir del reconocimiento de las acciones y significados construidos por los niños y niñas en la cotidianidad de la Escuela Maternal. Así, las vivencias que allí emergían estaban ligadas a la experimentación de juegos de placer sensoriomotor, en los que encontraban goce al poner a prueba sus habilidades corporales. De ahí que transitar a altas velocidades de un extremo a otro del pasillo desde múltiples posturas -reptar, correr, saltar, etc.-, se convirtiera en un reto para comprobar los límites entre el equilibrio y desequilibrio, al tiempo, que era una posibilidad para establecer interacciones y juegos colectivos pues surgían intereses compartidos.

Del mismo modo, la presencia de elementos particulares como plantas y máscaras, generó un sello particular e incidió en la construcción de significados y vínculos afectivos con el espacio al encontrar en estos una posibilidad para identificarse. Entonces, su existencia transformaba por instantes las acciones que implicaban movimiento, es decir, al transitar cerca a los objetos tomaban una pausa para contemplarlos y establecer una acción efímera de juego relacionada al “hacer como si”.

Esta relación tan próxima que los niños y niñas tejieron con el espacio, desencadenó la apropiación de este a través sus acciones y la asignación de nuevas denominaciones acordes al sentido que tenía para ellos. De este modo, el pasillo por el que transitaban para llegar de un lado a otro, se convirtió en un lugar de juego nombrado “pared linda”.

Tras este acercamiento consolidado por procesos de observación y escucha, se seleccionó el espacio físico a transformar, al encontrar que en este ya emergían manifestaciones de juego presimbólico y simbólico, junto con un amplio grado de significación y apropiación. En este sentido, la disposición de nuevos elementos tuvo como propósito enriquecer las posibilidades que los niños y niñas ya habían encontrado en el espacio y dar cabida a nuevas acciones,

interacciones y relaciones, sin interferir con lo que allí sucedía, es decir, la experimentación de acciones vividas intensamente y otras en calma.

Por ende, el diseño del espacio- instalación apuntó a manifestaciones propias del juego simbólico y a la experimentación de las cualidades sonoras de los objetos que lo configuraron (Viladot, L & Pérez-Moreno, J, 2016). Para ello, se dispusieron objetos que permitieron la aparición de la función simbólica, como los elementos de cocina -ollas, tapas, cucharas, cucharones, olletas, etc.-, semejantes a la realidad de los niños y niñas, pero que permitían la resignificación a partir de intereses y construcciones propias. Así mismo, la relación existente entre los objetos y su disposición actuaban como provocadores para explorar su sonoridad.

Para brindar estabilidad al espacio- instalación se incluyeron estructuras de madera. Aquellas que estaban dispuestas de forma horizontal fueron las encargadas de sostener elementos como ollas, olletas, tapas y sartenes, es decir, aquellos que producían sonidos al ser golpeados. Las estructuras ubicadas de forma vertical sostenían los elementos como cucharas, cucharones y molinillos, es decir, aquellos que permitían la generación de sonido al entrar en contacto con los descritos previamente. Para ello, se encontraban suspendidos de resortes, posibilitando obtener mayor alcance y la distancia requerida por los niños y niñas.



-Espacio- instalación en su totalidad-

b. ¿Cómo se relacionaron los niños y las niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron los niños y niñas?

Los primeros acercamientos que los niños y las niñas establecieron con el espacio- instalación surgieron de manera inmediata debido a su ubicación. De modo que cuando ellos transitaron por el pasillo que conecta La Casa 1 con La Casa 2, reconocieron la presencia de objetos suspendidos en la pared. Las expresiones de sus rostros reflejaban el asombro por lo hallado, así como también expectativa y deseo por manipularlos. Sin embargo, ese primer contacto con el ambiente permanente se limitó al campo visual, es decir, a la contemplación e identificación de este desde la distancia

En esa primera observación realizada, los niños y las niñas reconocieron la variedad y tipo de objetos que estaban presentes en el espacio-instalación. Posterior a esto empezaron a nombrar las características más representativas de estos tales como su color, uso cotidiano, tamaño, material y la cantidad. En dicho acercamiento se hicieron manifiestas comprensiones del espacio- instalación como totalidad, por lo que enunciaron la necesidad de armonizar y diversificar los colores del lugar, es decir la pared, tal como lo reflejaban los objetos. Sus planteamientos pusieron en manifiesto como “hay muchas voces que es preciso escuchar en cualquier proyecto de diseño. Abrir el debate puede implicar que las opiniones de los adultos y de los niños se hagan visibles, pero también puede hacer surgir nuevas ideas” (Clark, A, 2005, p.32).

Con el deseo latente por manipular los objetos, los niños y niñas los contemplaron sin llegar a establecer algún contacto corporal con ellos, pues esto solo se llevó a cabo cuando sus padres, quienes les colaboraban en el desayuno, los invitaron a emprender acciones manipulativas. Con este acompañamiento empezaron a explorar los objetos; los palparon, los halaron y encontraron relaciones entre los mismos, es decir, descubrieron que aquellos elementos suspendidos con los resortes eran susceptibles de movilizar hasta donde se encontraban los que estaban fijos, con el fin de efectuar acciones entre ellos. Así, al chocar las cucharas con los demás objetos hallaron la posibilidad de producir sonidos, que se iban transformando según los movimientos realizados con su propio cuerpo y es que

la relación de la infancia con los objetos [...] forma parte de un proceso encadenado de constantes transformaciones que realizan, no sólo con los objetos, sino también con su propio cuerpo, las

personas y el espacio en el que desarrollan sus acciones (Primera infancia y educación artística)¹⁵.



-Acompañamiento en la exploración de los objetos-

Las acciones que tejieron con los objetos desembocaron en un juego de experimentación sonora “en el que el sonido es el elemento central, es producto de la manipulación vocal, de instrumentos musicales y de cualquier tipo de objeto” (Viladot, L & Pérez-Moreno, J, 2016, p. 166). De este modo, los niños y niñas exploraron las cualidades sonoras de los objetos que hacen parte de su cotidianidad, poniendo a prueba la capacidad que tenía su propio cuerpo para generar transformaciones en los objetos, particularmente sobre el sonido.

Para ello, imprimían mayor o menor fuerza sobre los objetos de percusión -cucharas y cucharones- con el propósito de conseguir diferentes intensidades en el sonido. Luego con la intención de obtener variación en la tonalidad, cambiaron de manera constante estos objetos, es decir, los fueron tomando uno a uno para descubrir el sonido que se generaba, logrando reconocer la incidencia que tenían sus características: el material -madera, plástico y metal-, la dimensión, etc.

Entonces, con el juego de experimentación que establecieron en el espacio- instalación, los niños y niñas hicieron de objetos de uso cotidiano, objetos sonoros, al descubrir en estos la

¹⁵ Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>, el 17 de diciembre de 2017.

posibilidad de producir sonidos, dadas sus características. Con sus acciones, basadas en el establecimiento de relaciones entre cada uno de los elementos, se convirtieron en creadores de sonidos que fueron modificando según sus propios intereses y deseos.



-Experimentación sonora de los objetos-

La relación que encontraron entre los objetos también estuvo vinculada con su experiencia en el mundo, lo que se convirtió en referente para desarrollar acciones propias del juego simbólico. Así, la existencia de objetos próximos a su cotidianidad hizo que surgiera la creación de situaciones que pasaron de la realidad a lo imaginario, y que se enriquecieron cuando involucraron otros elementos y objetos que hallaron en los alrededores del lugar.

De modo que, las escenas creadas por los niños y niñas fueron enriquecidas cuando complementaron el significado de los objetos del espacio-instalación con elementos presentes en el lugar, para esto, trasladaban flores, césped y otros objetos como pelotas, que depositaban en el interior de las ollas, olletas y el exprimidor para “hacer como si” cocinaran. Complementando la acción, halaron las cucharas y produjeron movimientos ondulantes. Las acciones desarrolladas por los niños y niñas reflejaron las comprensiones que tenían de su entorno cercano, creando escenas dramáticas que eran orientadas por propios deseos. A propósito Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E (2010) plantean que

El juego simbólico, protagonizado, de simulación o socio-dramático nos revela el conocimiento y la comprensión que los niños tienen de las acciones de los hombres y mujeres, sus actividades y

su mundo. Este juego tiene como base el contenido de la experiencia de los niños (p.11).

Aunque muchas construcciones surgieron ligadas al significado convencional de los objetos, como sucedió al “hacer como si” cocinaran, también emergieron acciones con las que se resignificaban los objetos. En este sentido, los niños y niñas aprovecharon las características de los objetos y su disposición para recrear otras situaciones y establecer guiones dramáticos, tal como se refleja a continuación:



Niña 1: ¡Arranque señora! -mueve la tapa-

Niña 2: ¡Prum, prum! -mueve la tapa-

Niña 1: Señora, hale la palanca.

Niña 2: Listo -hala la cuchara-

Las relaciones que los niños y niñas establecieron con en el espacio- instalación, no estuvieron ancladas a factores temporales, pues incluso al circular esporádicamente por el espacio se aproximaban a este para desarrollar alguna acción de exploración o de juego. Por lo que transitar cerca de este, se convirtió en pretexto para abordarlo desde acciones manipulativas efímeras como rozar, golpear o halar un objeto una única vez o construir un guion corto en el que no era necesaria la consolidación de “acuerdos” previos entre los participantes, sino que bastaba con el hallazgo de un interés en común. Un ejemplo de esto, es el siguiente guion dramático:

- Los niños transitan del aula hacia el salón de bienvenida para el momento del almuerzo. Al pasar cerca del espacio- instalación uno de ellos hace una pausa:
Niño 1: -Toma un molinillo y golpea una olla con este- ¡atención, atención!
Niño 2: -fija su mirada y se aproxima de inmediato- ¿qué le pasa señor?
Niño 1: el concierto está por empezar.

Niño 2: yo lo acompaño con el tambor - con sus manos golpea una olla y empieza a producir sonidos-.

Niño 1: el concierto ya se acabó -sale corriendo hacia el salón de bienvenida-

La diversidad de acciones que surgieron en el espacio-instalación dejaron en entrevistó la multiplicidad de interpretaciones que fueron depositadas en los objetos, aunque estos sugerían un significado ligado a su uso cotidiano. Su organización actuó como posibilitador de una libre comprensión, haciendo que en el ambiente permanente de juego emergieran y se desarrollaran significados tan diversos como los participantes que la habitaron. Al respecto Abad, J (2008) plantea que

la organización del espacio y los objetos, no [deben ser comprendidos] como algo que tiene un fin predeterminado (se ofrece la posibilidad de una interpretación libre), sino que dicha organización contextual puede tener diversos fines en función de la forma que los involucrados la contemplan (cada niño y cada niña interpretan el espacio según la historia personal que ha construido en su imaginario, surgiendo así la variedad interpretativa) (p. 172)

c. ¿Con quién jugaron? ¿Cómo interactuaron entre pares?

La ubicación del espacio-instalación incidió en las relaciones que se tejieron entre pares, convirtiéndose en un ambiente que convocó a niños y niñas de todos los niveles de la Escuela Maternal a establecer acciones de juego. Las relaciones e interacciones entre los niños y niñas se caracterizaron por el intercambio de saberes y experiencias que enriquecieron el juego mismo y es que “indudablemente el juego genera participación, inclusión, comunicación y reflexión” (Abad, J, s.f), haciendo del espacio-instalación una experiencia compartida.

Durante el intercambio de experiencias, que se dio entre niños y niñas de diferentes edades, se hicieron manifiestos procesos de andamiaje en los que a través de sus propias acciones revelaron las posibilidades de juego que encontraron en los objetos. Estas actuaron como provocación para quienes hacían presencia en el ambiente, de modo que su imitación y desarrollo también posibilitaron ser conquistadas por los demás participantes. El intercambio de experiencias y saberes que se estableció entre los niños y niños permitió enriquecer las acciones de juego,

llegando a la construcción de significados compartidos.

Incluso aquellas interacciones individuales que surgieron con los objetos de manera espontánea y esporádica, es decir, solo cuando circulaban por el espacio y en un tiempo no muy prolongado, se convirtieron en posibilitadoras del establecimiento de acciones compartidas, en las que los participantes asumieron un rol y lo desarrollaron en corto tiempo. La claridad que tuvieron frente a sus roles permitió que existiera fluidez en los guiones dramáticos y que finalizaran -por las características temporales- guardando fidelidad a los mismos.



-Exploración efímera establecida en compañía de otros-

Fueron las acciones que partieron de un interés individual las que lograron convocar a los demás participantes del espacio-instalación para crear juegos compartidos. Entonces, para transitar de una acción propia a una acción compartida, se hacía necesario encontrar un interés en común; una razón para empezar a construir algo juntos. La manipulación de los objetos para explorar sus cualidades sonoras y la creación de situaciones imaginarias “haciendo como si” surgieron en cuanto los niños y niñas encontraron y persiguieron un mismo propósito.

Aunque muchas veces el propósito inicial se iba transformando con el desarrollo de las acciones, dado el intercambio de significados y experiencias, seguía existiendo un deseo por elaborar un proyecto compartido. La presencia del “otro” permitió enriquecer el juego mismo,

pues con él era posible asumir roles diferenciados, establecer guiones dramáticos o visualizar otras/ diversas formas para relacionarse con los objetos y explorar sus cualidades sonoras. Esto, porque el espacio-instalación permitía que los niños y niñas actuaran sobre los objetos e interactuaran con sus iguales mediante la construcción de significados de manera compartida, pues allí transitaba el símbolo y la posibilidad de compartirlo con el otro (Abad, J, 2014).

Este intercambio de significados se presentó de múltiples maneras, pues mientras algunos niños y niñas necesitaban un poco más de tiempo para encontrar un mismo interés, otros establecían acciones colectivas de forma inmediata. En este sentido, las relaciones tejidas entre pares se ajustaron a las conquistas en su desarrollo; a las construcciones que tenían sobre sí mismos y al reconocimiento del otro.

Al habitar el espacio-instalación en compañía de otros jugadores se generaron situaciones de conflicto originadas por aquello que significa relacionarse con alguien más, estas surgieron por discrepancias por los objetos, por el espacio e incluso por las interpretaciones creadas. Estas situaciones que estuvieron presentes de manera constante en el ambiente de juego, generaron nuevos órdenes; nuevas formas de relación. Respecto a esto Abad, J (2008) refiere que “el conflicto relacional se vive, en términos generales, siempre que existe una situación de relación (los niños y los adultos), pero a la misma vez, se establece una situación para resolverlo”.

Las formas para resolver las situaciones de conflicto también resultaron diversas, pues en tanto algunos niños y niñas las mediaban por sí mismos a través de la palabra, otros solicitaban la participación de la maestra o encontraban como alternativa tomar distancia/aislarse del espacio-instalación. Con el paso del tiempo y dado el carácter permanente del espacio- instalación la resolución de los conflictos se orientó hacia la mediación, encontrando en la comunicación una alternativa para establecer “acuerdos y negociaciones” que permitieran cohabitar el ambiente de juego en armonía.

En definitiva, fue justo la permanencia del espacio- instalación quien dio paso al establecimiento de acciones basadas en el reconocimiento del otro, ya que al poder volver de manera constante sobre este se fue dando su conquista, con todo lo que implicaba: complejidad

en los juegos, calidad en el establecimiento de relaciones con otros jugadores, cuidado y disfrute de los objetos, etc. Así mismo, la disposición y cantidad de objetos que configuraron el espacio-instalación hicieron que en él primara el juego colectivo.

Todos los elementos que lo configuraron; desde el espacio físico en el que se ubicó, la cantidad y disposición de los objetos incidieron en la calidad de las relaciones que se tejieron entre pares, haciendo de este una oportunidad para construir narraciones sobre el “estar juntos” en la escuela (Abad, J, s.f).



-Espacio- instalación como oportunidad de encuentro e intercambio-

d. ¿Cuál fue el rol del maestro?

La postura asumida por las maestras en el espacio-instalación estuvo ligada al acompañamiento permanente del juego, en el que permanecían cerca de los niños y las niñas para observar y escuchar activamente las construcciones e interacciones que allí emergían. En ese sentido, la presencia de ellas, permitió potenciar y enriquecer las acciones, sin que esto significara dirigir las. Con respecto a este rol, en el que las maestras titulares y en formación se hicieron partícipes permaneciendo atentas a los significados depositados a los objetos, las acciones desarrolladas y las interacciones establecidas por los niños y niñas a través de la

escucha y observación pero además posibilitando la ampliación de cada construcción, Abad, J (2008) plantea que “el adulto como ser de escucha, dota de sentido y significados a estas acciones [pero] el adulto también debe ayudar en un desarrollo creativo del niño que alimente su expresión simbólica y el recorrido de su propia maduración psicológica” (p.171).

Así, mediante el planteamiento de preguntas abiertas y flexibles, invitaban a los niños y niñas a emprender nuevas acciones o a conquistar el espacio de otra manera, como lo muestra la siguiente situación:

Niño 1: -Toma una tapa con sus manos simulando manejar un carro- ¡ñann,ñann!, mira profe estoy manejando un carro.

Niño 2: yo también se manejar, -acto seguido toma en sus manos una olla y ejecuta la misma acción que el niño 1- pero el mío es más grande porque es un tren.

Niño 3: -mira a su alrededor y se percata que no hay más ollas ni tapas disponibles- Profe yo también quería manejar, pero no hay más tapas.

Maestra: No hay tapas, pero hay más objetos disponibles.

Niño 3: pero es que yo quería manejar con una tapa

Maestra: observa bien los objetos que hay en el espacio y piensa cómo podrías jugar con ellos.

Niño 3: -observa todos los objetos del espacio-instalación por un tiempo. Luego se dirige hacia donde se encuentra un vaso suspendido- ¡Ya sé! digamos que esta era la campana del tren, esa que suena para que pare. -inmediatamente sujeta una cuchara y la introduce en el vaso, para posteriormente moverla rápidamente produciendo un sonido-.

Este mismo tipo de participación se presentó ante situaciones de conflicto, surgidas por el intercambio de objetos, significados, aprovechamiento del espacio, etc. De modo que, su mediación no apuntó a sancionar lo acontecido o a coaccionar algún tipo de solución, sino que más bien intentaba que los niños y niñas encontraran una propia alternativa o camino para resolver aquello que se había presentado. El planteamiento de preguntas de orden reflexivo, les permitió a los participantes volver sobre la situación para transformarla. A propósito de la mediación de las maestras y aquello que es susceptible a alcanzar tras esta, Abad, J (2008) afirma

que de la participación de los adultos en el ambiente de juego depende como

los conflictos que se viven pueden transformarse en estos contextos hacia un nuevo orden en el que se garantiza un sentimiento de pertenencia, entendido como la aceptación dentro del grupo, valoración, la escucha, el respeto, la admiración, etc. En este contexto se obtiene ese sentimiento de pertenencia, ya que las condiciones creadas están pensadas específicamente para que esto se posibilite (p. 172).

Este tipo de intervención se convirtió en referente para los niños y niñas. Al encontrar que con la mediación basada en la comunicación era posible resolver situaciones de conflicto, empezaron a establecer alternativas, “acuerdos o negociaciones” con total independencia. Lo que quiere decir que, con el paso del tiempo fueron ellos mismos quienes persiguieron de manera constante alcanzar un ambiente de bienestar.

Este rol asumido por las maestras fue una constante en el espacio-instalación, en el cual la libertad y espontaneidad que emergió en cada uno de los juegos de los niños y niñas, fueron respetadas, considerando sus ritmos, particularidades e intereses. Dicha postura permitió el enriquecimiento de los juegos, conquistas del ambiente, nuevas posibilidades para acercarse a este y para crear significados individuales y colectivos.

La concepción existente sobre la naturaleza del juego, llevó a las maestras a considerar los distintos juegos creados por los participantes, aun cuando estos podían irrumpir esporádicamente con algunas rutinas. Por ejemplo, cuando los niños y niñas exploraban las cualidades sonoras de los objetos en momentos en que otros grupos de la Escuela Maternal se encontraban en el momento de descansar.

Así, la participación de las maestras además de potenciar las acciones de juego a través de la escucha, observación y participación, también fortaleció otros aspectos que incidieron en el disfrute y aprovechamiento del espacio- instalación, actuando como referentes.

7.4 Espacio- instalación: “Torre de cajas”

a. ¿Cómo se transformó el espacio?

Para llevar a cabo el diseño del espacio-instalación se realizó un proceso de observación con el propósito de generar un acercamiento a aquello que sucedía en el lugar a transformar, con este fue posible hacer un reconocimiento de las interacciones, relaciones y acciones que se privilegiaban en el salón de bienvenida. De esta manera, se hicieron evidentes que las vivencias que allí emergían estaban vinculadas con manifestaciones de juego presimbólico y simbólico, haciendo uso de juguetes estructurados, los cuales se encontraban al interior de un cesto localizado en un rincón del lugar.

Los niños y las niñas recurrían a este en la hora de llegada y salida de la Escuela Maternal como también en los momentos posteriores a la ingesta de alimentos, para emprender juegos tales como vaciar, apilar, lanzar, construir, destruir y “hacer como si” creando significados ligados a al uso que cada juguete sugería.

Partiendo de esto, el diseño del ambiente permanente apuntó a la potenciación de juegos presimbólicos como aparecer- desaparecer, construir-destruir, apilar, reunir, etc. y juegos simbólicos, dando cabida a múltiples posibilidades. Entonces, el incluir y disponer nuevos objetos en el lugar tenía como intención brindar nuevas posibilidades de juego, acciones, relaciones e interacciones por medio de elementos cotidianos y no estructurados, que permitieran a los niños y las niñas crear, construir y dar cabida a la imaginación, sin que hubiese un indicio o patrón sobre cómo o qué hacer.

Ahora bien, el diseño del espacio- instalación se constituyó por cajas de cartón industrial de diversos colores y tamaños. En total fueron 42 cajas distribuidas en 7 volúmenes diferentes, contenidas unas dentro de otras. Los colores de las cajas cambiaban en cada una de sus caras, siendo seis colores los que las configuraban: amarillo, verde, azul, rojo, negro y morado. La variación de los tamaños de las cajas presentaba una relación con los colores, pues las gamas de colores disminuían su tonalidad tal como ocurría con la dimensión de las cajas. Esta relación, además de dotar de sentido estético al ambiente de juego, sugería a los niños y niñas nuevas formas de interactuar con los objetos.

Las cajas invitaban a los niños y niñas a explorar y establecer juegos casi de manera

inmediata, por su ubicación en el lugar seleccionado. Así, el espacio-instalación se convirtió en el primer acercamiento que los niños y niñas tuvieron con una experiencia de juego al llegar a la Escuela Maternal. De ahí la importancia del mensaje que el ambiente de juego emitía, pues este debía dar cabida a múltiples interpretaciones y significados.



Espacio-instalación “Torre de cajas”-



-Cajas contenidas unas entre otras-

b. ¿Cómo se relacionaron los niños y niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron?

Los primeros acercamientos con el espacio-instalación surgieron tan pronto como los niños y niñas llegaron a la Escuela Maternal en la mañana, esto debido a su ubicación. Al reconocer la presencia de las cajas, el asombro se manifestó en sus expresiones gestuales. Sin embargo, sus aproximaciones estuvieron ligadas a la observación y contemplación, sin relacionarse corporalmente a estas.

En cuanto una niña tomó una de las cajas con sus manos, dio inicio a una exploración de todos los objetos presentes -cajas pequeñas contenidas dentro de otras más grandes-. Esta acción manipulativa se convirtió en pretexto para que los otros niños y niñas que estaban observando, se convocaran y establecieran contacto físico con el espacio-instalación, para explorar las distintas características y dimensiones de los objetos allí presentes. Fue así, como con asombro descubrieron que al destapar las cajas grandes, encontraban otra más pequeña y así sucesivamente hasta que localizaban la de menor dimensión. Mientras ocurría este hallazgo, se

hacía visible la emoción y deseo por saber cuántas cajas más iban a encontrar.



-Primer acercamiento al espacio- instalación-

Cuando la caja de menor dimensión fue revelada, los niños y niñas emitieron un sonido expresando ternura “owwwn”, pues esta poseía características como colores pastel y dimensiones muy pequeñas. Al reconocer estas particularidades decidieron resignificarla, convirtiéndola en un “regalito” que a la vez fue objeto de creación de situaciones en las que se vieron involucrados otros niños y niñas. Esto fue posible debido a

Esa versatilidad transformadora de los materiales y objetos a través de la incorporación de nuevos significados que se van depositando en la <<historia>> de juego y conforman un verdadero dominó de la experiencia para continuar la narración o cambiarla. Así, el objeto lúdico no es solamente un <<juguete>> sino algo que invita (o empuja) al juego por sus características y posibilidades, por lo que se convierte en la proyección y concreción del <<deseo>> por jugar. (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011 p.184)

Aunque el reconocimiento de las distintas dimensiones de las cajas por parte de los niños y niñas, inicio de manera visual, encontraron otras formas para hacerlo, ya que algunas partes del cuerpo o éste en su totalidad fueron protagonistas. Así, se pudo observar cómo extender los brazos para abarcar una caja, permitió que algunos niños y niñas lograran percibir y relacionar los tamaños de los objetos con esta longitud, es decir, la comprendida entre el extremo de un brazo al otro.

Otra forma de acercarse a las dimensiones de los elementos fue involucrar todo el cuerpo. Para conocer más sobre la profundidad y extensión que estos tenían, seleccionaban una a una las cajas de distintos tamaños para introducirse en ellas, de este modo hallaban comparaciones y establecían cuál de todas estas se acomodaba mejor a su necesidad y/o deseo - entrar y quedar acogido en una de estas-. Con relación a lo anterior Martínez, L, Palou, S & Antón, M (2016) señalan que “el cuerpo está siempre presente en el juego, sea cual sea la forma que este tome y la clasificación que del mismo se haga” (p.133).



-Reconocimiento de las cajas por medio del cuerpo-

Mientras manipulaban los objetos, los niños y niñas lograron descubrir características que estos poseían y que sin el contacto físico no lo habrían obtenido, así como también las oportunidades de acción que estos ofrecían y que permitieron el surgimiento de nuevos juegos. Posibilitando al mismo tiempo la comprobación de hipótesis acerca de estos elementos, pues “jugando, los niños realizan acciones exploratorias utilizando todos los sentidos, hacen descubrimientos experienciales y acciones transformadoras, según sean sus habilidades manipulativas y los materiales de los que disponen” (Esteban, M & Martín, M, 2016, p.72).

Precisamente fueron los juegos exploratorios quienes posibilitaron el surgimiento y construcción de otros juegos. Estos se desarrollaron acordes a los gustos, necesidades, deseos y conquistas de los niños y las niñas de la Escuela Maternal que hicieron presencia en el ambiente.

Así, existió un predominio de acciones que se vincularon con manifestaciones propias del

juego presimbólico tales como llenar y vaciar o reunir y separar, en los que los niños y las niñas usaron las cajas como contenedores de algunos juguetes que se encontraban en el mismo lugar para posteriormente trasladarlos a otro rincón, no sin antes recoger aquellos que se cruzaban en su camino.

Del mismo modo, se hicieron evidentes acciones como construir y destruir, que en este caso en particular fue de torres. En un comienzo ubicaban una caja sobre otra sin tener en cuenta los tamaños, para posteriormente destruirla, al hacerlo las risas y manifestaciones de alegría se hicieron presentes, así como también los nervios al pensar que esta cayera antes de tiempo, es decir, que no fuera derribada por ellos mismos.

Poco a poco las acciones fueron cambiando, pues en lugar de destruir lo construido, el propósito se transformó, ya que ahora consistía en lograr hacer la torre más alta. En este caso y por medio de las constantes preguntas y problematizaciones de las maestras, los niños y niñas descubrieron que resultaba más oportuno iniciar con las cajas más grandes como base, aunque esto no se llevó a cabo de manera gradual, es decir en orden de mayor a menor, si se dio una clasificación de los 7 tamaños de cajas que se dividieron en 2- grandes y pequeñas-.

Otra oportunidad de juego encontrada estuvo vinculada con el aparecer y desaparecer, en el que las cajas de mayor dimensión tuvieron protagonismo por su capacidad para albergar a un niño o niña en su totalidad. Entonces, alguno se introducía en la caja, mientras que los otros cerraban las aletas de esta para evitar que el que se encontraba en el interior fuera visible. Tal como lo plantean Bonastre, M & Fusté, S (2007) quedarse escondido por un tiempo significa separarse de la mirada y presencia del otro por voluntad propia, iniciando un proceso de autonomía en medio de la seguridad que le brinda el juego.

Allí mismo se evidenciaron acciones vinculadas a la conquista de la función simbólica, mediante la atribución de distintos significados a los objetos presentes, “haciendo como si”. En el contexto de juego los niños y niñas hicieron de las cajas sus propias casas o carros, estos significados eran enriquecidos por la complicidad de sus pares, en los que encontraban una oportunidad para complejizar y potenciar la escena dramática, al asumir roles y estructurar

diálogos. Con relación a esto Rosemberg, C (2012) indica que

las acciones que implica el juego están acompañadas y posibilitadas por los significados y las comprensiones compartidas, que los participantes elaboran a partir de gestos, miradas y de la orientación y la posición de su cuerpo y no sólo a partir de lenguaje (p.41).

La organización inicial del espacio-instalación se transformaba siempre que existían jugadores, pues al transcurrir tiempo corto las cajas se encontraban dispersas por todo el salón de bienvenida. Esta situación caótica, para algunos adultos, era una nueva forma como los niños y las niñas se apropiaban del lugar hallando en este, otras posibilidades de estar y de accionar. A propósito de aquello que representa el caos en el escenario de juego Abad, J y Ruiz de Velasco, A (2011) plantean que

esta vivencia no supone una dificultad para la mayoría de ellos, ya que disfrutaban intensamente con el <<desorden>> y lo provocan como una parte importante del juego [...] El caos, por tanto, no se debe comprender como desorden, sino como un proceso necesario para la aparición de nuevas organizaciones del espacio y los objetos que precisan de una ruptura para poder emerger. Es decir, lo caótico se entiende mediante la apertura a la posibilidad de un nuevo orden (p. 207-208)

En definitiva, el sentido estético del espacio-instalación dotó de vida al lugar, al mismo tiempo que invitó a transformarlo por medio de diferentes acciones, lo que generó en este, un cambio en cuanto a los sentires e impresiones, logrando convocar a la comunidad educativa y haciendo del salón de bienvenida un lugar de encuentro que resignificó los tiempos destinados al juego. En este sentido Aubert, E & Caba, B (2012) señalan que “muchas veces no es posible modificar estos espacios pero puede repensarse su diseño a partir de la inclusión de elementos que facilitan la aparición de juegos” (p.95).

c. ¿Con quién jugaron? ¿Cómo interactuaron entre pares?

El lugar del espacio- instalación se convirtió en favorecedor de las relaciones e interacciones entre pares, pues allí se convocaban los niños y niñas de todos los niveles en momentos particulares de la rutina. El tiempo de bienvenida y el posterior a la ingesta del almuerzo resultaban momentos de encuentro y complicidad propios del desarrollo de acciones de juego individual y compartido.

Los niños y niñas que emprendían un proyecto de juego propio, que se desarrollaba sin la participación de otros encontraban en su presencia múltiples posibilidades para alcanzar sus propósitos, pues sin involucrarse directamente en el juego los demás niños y niñas se convertían en cómplices de este con sus acciones y actitudes, ya que compartían los objetos, los trasladaban y respetaban las construcciones de juego de sus pares.

Las relaciones e interacciones que se tejieron entre pares abarcaron factores que iban más allá de la relación corporal o la consecución de un propósito compartido, pues la presencia del otro garantizaba la existencia de un ambiente de bienestar, en el que cuidado y el reconocimiento del otro actuaban como elementos fundamentales en el intercambio.

Aquellas acciones que los niños y niñas establecieron con los objetos desde un interés propio, despertaron el deseo de los demás participantes del lugar por involucrarse en sus juegos para perseguir un propósito compartido. Así, la lectura que habían realizado del proyecto de juego al que se involucraban, les permitía tener claridades sobre su desarrollo, por lo que definían rápidamente un rol y las acciones a desarrollar.

Al emprender un proyecto en el que se hacían manifiestas acciones del juego presimbólico, los niños y niñas establecían el desarrollo de acciones determinadas, llegando incluso a trazar consensos que permitían alcanzar placer y goce para cada uno de los participantes. Para conseguir un mismo propósito estaba quien trasladaba los objetos, los apilaba, construía y quien destruía para iniciar de nuevo un proyecto; así mismo, estaba quién se escondía y quién encontraba; quien perseguía y quien era perseguido.



-Desarrollo de un proyecto compartido: construcción de una torre de cajas de diferentes dimensiones-

En la creación de significados compartidos “haciendo como si” los niños y niñas establecieron roles, crearon situaciones y guiones dramáticos al encontrar en los objetos la misma posibilidad para emprender un juego y representar un evento semejante, en definitiva, un mismo proyecto que se desarrollaba acorde a sus experiencias en el mundo. La complicidad que los niños y niñas hallaban en la participación del otro se convertía en una forma de complejizar el juego, tal como lo plantean Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) “al principio, el juego de representación de roles se desarrolla de manera individual y las incorporaciones de otros niños se hacen desde la solicitud de colaboración tácita para aumentar la complejidad del juego” (p.106).

La representación de situaciones en compañía de pares fue una experiencia de juego compartido que se convirtió en posibilitador del reconocimiento del otro, pues los participantes debían interpretar los intereses e intenciones de sus cómplices y acercarse a las experiencias y comprensiones que tenían del mundo.

d. ¿Cuál fue el rol del maestro?

La participación de las maestras en el espacio-instalación determinó las acciones e interacciones que los niños y niñas tejieron con los objetos, su propio cuerpo, la presencia de los otros y el espacio. En el rol que desempeñaron las maestras se hizo manifiesta una tensión que se constituyó, por un lado, por el reconocimiento del potencial que posee el juego como una experiencia libre y espontánea y, por otro lado, la priorización -por momentos- de las dinámicas institucionales.

La existencia de comprensiones más amplias sobre el juego lo fue posicionando en un lugar privilegiado en las dinámicas institucionales, aunque por momentos estas últimas terminaron por desplazarlo, ya que se apartaban los objetos que configuraban el ambiente de juego. Cuando esto sucedía, las posibilidades de juego que surgían en el lugar se limitaban, pues se centraban nuevamente en el cesto de juguetes.

Las claridades que poseían las maestras sobre el juego les permitieron asumir su rol de la

misma manera. Así, acompañaban el juego desde la observación y escucha permanente, pues su fin último no era dirigir las acciones de los niños y niñas, sino más bien, reconocer las construcciones y conquistas que alcanzaban en la experiencia. Las maestras seleccionaban una parte del lugar: un muro, rincón o columna, para posicionarse y observar la totalidad del espacio-instalación.

La distancia con la que observaban se irrumpía en los momentos en que los niños y niñas solicitaban su intervención para mediar en situaciones de conflicto que surgían con sus pares o para hacerlas partícipes del juego, siendo este último recurrente dentro del ambiente. La intervención de las maestras en las acciones de juego construidas por los niños y niñas se vinculó al proyecto que ellos y ellas desarrollaban y al propósito que perseguían. De modo que su participación no apuntó a la direccionalidad o transformación del juego, sino que intentó problematizarlo.

Dicha problematización se dio por el planteamiento de preguntas o situaciones que llevaban a que los niños y niñas formularan sus propios cuestionamientos e hipótesis “¿qué pasaría si...?, ¿qué tal si...?” para que encontraran respuestas a través de sus acciones. Entonces la participación de las maestras tuvo como propósito, posibilitar la conquista de los objetos, haciendo que los niños y niñas encontraran nuevas y diversas oportunidades.

Así mismo, su participación en las acciones de juego amplió las construcciones que los niños y niñas habían elaborado. En el caso del juego simbólico, cuando los participantes estructuraban una situación “haciendo como si” e involucraban a las maestras, estas últimas actuaban de acuerdo a la situación creada, asumiendo un rol y contribuyendo al desarrollo del guion dramático. Para ampliar sus construcciones, las maestras formulaban preguntas durante el desarrollo del diálogo, lo que llevaba a los niños y niñas a crear nuevos significados.

En este sentido, sin importar el tipo de juego que surgiera en el espacio o la situación que se presentara, las maestras actuaban de tal manera que posibilitaban que los niños y niñas encontraran a través de sus propias construcciones una solución o alternativa para resolver los obstáculos que se presentaban. Tal como lo demuestra la siguiente escena:



Niño 1: ¿profe, nos ayudas a poner este ladrillo en nuestro castillo?, es que está muy alto.

Maestra: claro, yo te ayudo con eso, porque está muy alto. Pero los demás los deben poner ustedes.

Niño 1: pero es que está muy alto y no podemos.

Maestra: claro que si pueden, tienen que buscar una forma para lograrlo.

Niño 1: -se aleja, y desde la distancia observa que la disposición de las cajas forma una escalera. Decide introducirse en una de estas para alcanzar mayor altura- ¡Amigos! Encontré una escalera, traigan más ladrillos que yo los voy poner.

Otros niños: Empiecen a buscar amigos que el señor constructor nos está esperando.

Ante la existencia de comprensiones que reflejaban el reconocimiento del potencial del juego como una experiencia libre y espontánea en la que el rol del maestro se convertía en su garante; se interpusieron dinámicas institucionales que obligaban a las maestras a posponer por momentos el juego. Dichas situaciones, específicamente, las prácticas de higiene y aseo del lugar exigían dar orden a los objetos que configuraban el espacio-instalación o desplazarlos hacia otros espacios, por lo que las oportunidades de juego del Salón de bienvenida se centraban de nuevo y de manera única en los objetos estructurados del cesto de juguetes.

A pesar de lo enunciado anteriormente, se hizo evidente que las maestras fueron transformando y construyendo nuevas posturas para ser y estar en el espacio dispuesto para el juego. En este sentido, las maestras adoptaron un rol en el que aprendieron a observar, a saber reconocer lo que sucedía y darle valor a esto para hacerlo visible, entendiendo que esto era más importante que la intervención directa (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2016). Entonces, las maestras pasaron de ser directoras o espectadoras del juego, para ser verdaderas acompañantes.

VIII. ANÁLISIS GLOBAL

¿Qué implica hacer de la escuela un territorio de juego?

Para poner en consideración la idea de hacer de la escuela un territorio de juego es imprescindible pensar en aquello que esto significa e implica. En este sentido, partir de la comprensión del territorio como ese espacio que ha sido apropiado por los sujetos desde sus formas de ser y estar en él, conquistándolo y dotándolo de identidad, es lo que hace posible llegar a concebir a la escuela como tal, es decir, como un territorio caracterizado por el goce y el placer, pues el juego es su sello representativo.

Así, la configuración de un territorio de juego está ligada al reconocimiento de los sujetos que habitan el espacio y de las características físicas y estructurales de este último. Lo que quiere decir que, el vínculo existente entre estos -sujetos y espacio- permite crear esta consolidación, pues en cuanto el sujeto se siente parte del espacio, se convierte en posibilitador de transformaciones, al tiempo que permite que ese mismo espacio genere transformaciones en él.

De este modo, hacer de la escuela un territorio de juego implica una transformación bidireccional, en constante sintonía, pues aunque algo cambia en ambas partes, juntos persiguen la construcción de un propósito compartido: las vivencias de juego. Son estas últimas las que promueven una identidad y consolidación de un territorio que expresa por sí mismo un mensaje y las concepciones que allí transitan.

Es justo esta consolidación, es decir, la de un territorio caracterizado por las vivencias de juego, la que permite la apropiación y creación de significados compartidos por los sujetos que lo habitan. Entonces, la experiencia que se origina en la escuela se construye con los otros, pues aquello que configura dicho territorio les pertenece, es de todos y para todos. En relación con lo anterior Abad, J (s.f) se refiere a la escuela como un territorio que se configura en colectivo, cuando afirma que “se pretende expresar la escuela como territorio para la experiencia e interpretación de los significados que crean sentido de pertenencia a una comunidad y que

juntos, elaboramos en el día a día”.

En efecto, al hacer de la escuela un territorio de juego se trascienden los ámbitos físicos y espaciales, aquello que es tangible, pues allí se incluyen aspectos relacionales, vivenciales, significados y concepciones. Estos últimos aspectos, son los que dan soporte a los primeros, pues los anteceden; posibilitan su configuración, así como también, garantizan su prevalencia y le otorgan sentido posteriormente.

Todo lo que en el territorio emerge y particularmente en los espacios¹⁶ en los que se hace manifiesta la identidad que este transmite, desemboca en la apropiación que los sujetos allí tejen. De modo tal, que las formas como los sujetos significan el espacio están relacionadas con las aproximaciones que tienen hacia este, pues aquello que es atribuido al espacio empieza a generar vínculos y significados particulares en cada sujeto.

En tanto, el sujeto se identifique con el territorio y con lo que este comunica, las aproximaciones que se establecen adquieren mayor sentido. Así, la conexión existente entre el territorio y el sujeto resulta tan potente, que este último se apropia de él; lo hace suyo. De ahí que, con las diferentes manifestaciones que surgen en un territorio que ha sido pensado para el juego, sea posible reconocerse y sentirse identificado, ya que “jugar implica apropiarse del lugar y de las cosas, hacerlas propias, sentir que son de uno” (Fajn, S, 2017, p.25).

La posibilidad de sentirse identificado con el territorio surge en cuanto el sujeto encuentra allí aspectos que le son propios, es decir, que en dicho territorio se vean reflejadas sus particularidades, intereses y necesidades. En tanto, el sujeto se encuentra con un espacio que se asemeja a lo que él es y lo que está viviendo, accede a habitarlo y lo apropia desde sus acciones y relaciones, convirtiéndolo en un espacio de oportunidades para vivenciar el placer desde la libertad.

En este sentido, hacer de la escuela un territorio de juego, es permitir que en esta se

¹⁶ Se hace referencia a los espacios que son diseñados con intencionalidad para la manifestación del juego. En este caso particular, la creación de instalaciones para el juego presimbólico.

experimente el placer, el goce y el disfrute que suscita la creación y desarrollo de juegos desde la libertad y espontaneidad. A propósito, Hoyuelos, A (2005) plantea que “la escuela debe hacer posible que las experiencias que viven los niños con el espacio se puedan convertir en ámbitos estéticos y en ámbitos de placer” (p. 173).

De este modo, la selección y disposición de los elementos físicos que configuran el territorio son trascendentales para garantizar lo mencionado previamente, pues de su organización dependen las formas como los sujetos se aproximan, empoderan y comprenden el espacio. Lo que quiere decir que, el territorio habla por sí mismo a partir de su configuración, siendo los aspectos tangibles quienes dan cabida a las múltiples interpretaciones y oportunidades de accionar. Actuando como esa gran puerta de bienvenida que invita a ser abierta para entrar en el juego y “hacer de eso que es ajeno, extranjero, en algo nuestro, libinidizarlo, pasarlo por nuestro cuerpo, por nuestro hacer, impresionarlo, dejarlo con nuestras impresiones táctiles, darle nuestro gusto” (Fajn, S, 2017, p.25).

En cualquier interacción que se establezca con y en el territorio, el tiempo resulta un factor determinante, pues es este quien posibilita que se tejan relaciones y vínculos más profundos y significantes, que en definitiva permiten la apropiación del territorio. De manera particular cuando se hace referencia a un territorio de juego los aspectos temporales y espaciales entran en diálogo, crean interdependencia, logrando afectar positiva o negativamente lo que allí emerge pues el “tiempo y [el] espacio son dos categorías didácticas que afectan [de manera] particular el lugar del juego” (Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E, 2014, p.10).

Ahora bien, es precisamente la interrelación que existe entre el tiempo y espacio, la que permite la conquista del territorio, de modo tal que las construcciones que allí se generan, transitan de la individualidad a la colectividad, pues existe “algo” que convoca a los sujetos a estar juntos. En este sentido, el territorio afianza los lazos y las relaciones, tanto así que las formas en que este se significa, se encuentran y crean un sentido compartido.

Considerar el territorio como un entramado social y colectivo supone que en la construcción del mismo, cada uno de los sujetos que lo habitan se hacen partícipes desde diferentes posturas.

En particular, en la consolidación de la escuela como territorio de juego las voces de todos los actores de esta, cobran relevancia. Ante esto, la participación de los niños y las niñas adquiere protagonismo, pues es a partir de ellos y ellas que se crea el sentido, al tiempo, que son quienes hacen del espacio escolar un verdadero territorio de juego.

Por consiguiente, inspirar la consolidación del territorio en las perspectivas de los niños y niñas les permite identificarse en este, sintiendo que son parte de él, desde su configuración inicial hasta las transformaciones que le imprimen. A propósito de la participación de los niños y niñas en la estructuración del espacio escolar Clark, A (2005) señala que “sería un paso adelante establecer una cultura del diseño que acepte y valore las perspectivas de los más pequeños” (p.32).

El reconocimiento de todo aquello que es propio de los niños y niñas -saberes previos, construidos y su visión del mundo- se empieza a enriquecer con múltiples aspectos -pedagógicos y arquitectónicos- para consolidar el territorio de juego, en el que es posible potenciar y crear nuevos referentes. Tal como mencionan Cabanellas, I, Eslava, C, Tejada, M & Hoyuelos, A (2005)

Lo importante, creemos, es que entre todos los campos implicados en el encuentro con la infancia tengan el valor de entrar en un intercambio dialogante con los niños, descifrando los mensajes que ellos nos muestran para dar espacio a sus sueños, nuestra misión no es amueblar las escuelas con nuestras ideas, sino crearles espacios para que ellos desarrollen las suyas (p.150).

Por tanto, en el territorio de juego se encuentran y se hacen visibles las perspectivas de todos, se parte de lo individual para conformar aquello que los convoca colectivamente. Es así como, al hacer de la escuela un territorio de juego se crea un espacio lúdico de relación, en el que todos los actores son importantes y contribuyen en el fortalecimiento de la propuesta. Por lo que la escuela adquiere nuevos órdenes, se alteran las rutinas escolares, las interacciones y relaciones (Abad, J, s.f).

Así, en la escuela se asumen nuevas formas de ser y estar, pues todos los elementos que la configuran, se transforman. El maestro, es el primer actor que imprime un cambio en sí mismo para dar paso a que este incida en los demás. En este sentido, los tiempos, dinámicas

institucionales, roles y por supuesto, la estructura misma, se modifican para posibilitar el surgimiento del juego como un eje transversal de la cotidianidad.

La existencia de estos cambios, trae consigo la aparición de retos y desafíos para los que se hace necesario que el maestro asuma una postura clara y definida, al ser él quien acompaña, materializa y garantiza el hacer de la escuela un territorio de juego. Por lo que, su rol va más allá de la disposición de los aspectos tangibles para abarcar aspectos relacionales, significados y acciones, pues en su participación se hace imprescindible movilizar prácticas que hagan visible la importancia del juego en la vida del ser humano y por supuesto, en la cultura escolar.

Lo previamente expuesto, pone en manifiesto como la consolidación de la escuela como territorio de juego es un proceso que no es lineal, sino más bien cambiante, es decir, que tiene avances y retrocesos, al estar evocado al enfrentamiento constante de retos y desafíos. Estos últimos, en vez de ser interpretados como obstáculos deben ser asumidos como una oportunidad para enriquecer y potenciar dicha configuración.

En definitiva, consolidar la escuela como un territorio de juego implica no sólo la transformación de los espacios físicos de la institución, sino también la transformación de las miradas y concepciones que allí transitan, lo que incluye las perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto quiere decir que el territorio de juego en la escuela se constituye en cuanto el maestro empieza a interpretar el espacio como una posibilidad en su accionar, estableciendo un diálogo entre aquello que le es propio a la arquitectura de la escuela¹⁷ con el saber pedagógico.

¹⁷ Esta se concibe como el componente físico y estructural de la institución, es decir, sus paredes, suelo, techo, columnas, rincones, etc.

IX. CONCLUSIONES

Comprender la importancia y trascendencia que tiene el diseño de ambientes para el juego en la educación inicial, permite otorgarle un lugar protagónico dentro de esta. De ahí que al depositar una intencionalidad pedagógica sea generar experiencias enriquecidas que permiten oportunidades de interacción con el propio cuerpo, los objetos y con los otros. Así, tras la finalización del desarrollo de la propuesta pedagógica “*Nuestra Escuela: Territorio de juego*” es posible concluir que:

- El diseño, implementación y valoración de la presente propuesta pedagógica que tuvo como propósito la disposición de espacios- instalación para el juego presimbólico en la Escuela Maternal, permitió el posicionamiento del juego en la cotidianidad de la institución, al posibilitar que los niños y niñas se aproximarán a estos para vivir múltiples experiencias de juego que construyeron desde la libertad y espontaneidad, pues se podían desenvolver desde sus propios intereses, deseos y necesidades; dando paso al surgimiento de acciones e invenciones, en las que se desenvolvían de forma auténtica y natural.

Esta configuración se convirtió al mismo tiempo en posibilitadora de la participación de toda la comunidad educativa, haciendo de la Escuela un espacio habitable y de encuentro, pues el mensaje que emitía cada uno de los ambientes, invitaba a establecer acciones de juego, a tejer relaciones con otros y a crear significados compartidos.

A propósito de las construcciones que se consolidaron en los espacios- instalación es oportuno mencionar la amplia apropiación que los niños y niñas tejieron con los ambientes de juego, al encontrar en estos una oportunidad para identificarse, no solo por lo que estos representaban sino por la significación que existía de manera previa sobre la estructura física y aquello que habían consolidado a partir de su vivencia en la cotidianidad y las acciones que allí desarrollaban.

Lo anterior destaca la importancia de haber generado procesos de observación y escucha de manera activa y constante, así como también haber llevado a cabo registros documentales y fotográficos que permitieron la oportuna selección de los lugares físicos, el diseño de los espacios- instalación y la configuración del rol como maestras en formación.

Sumado a esto, la existencia de una amplia sensibilidad, permitió el reconocimiento de lo que era propio de los niños y niñas, de las características y posibilidades del espacio y de la riqueza que poseía el juego en sí mismo. Cada uno de estos, entro a ser partícipe de un dialogo establecido alrededor de la escuela como territorio de juego, en la que fue posible adoptar una postura para estar y para ser, pues en esta, se generaron identidades y apegos, producto de las experiencias, emociones, sensaciones y percepciones allí vividas.

- El desarrollo de la propuesta pedagógica “*Nuestra escuela: territorio de juego*” en los lugares físicos de la Escuela Maternal le otorgo un nuevo posicionamiento al juego en la cotidianidad de la institución. Fueron los juegos presimbólicos aquellos privilegiados por los niños y niñas debido a la pertinencia que tuvieron los espacios-instalación dispuestos, de modo que la selección y colocación de los objetos fueron los que posibilitaron su aparición. Asi mismo, su carácter permanente, permitió que los niños y niñas volvieran sobre estos las veces que fueran necesarias para afianzar la relación que a través de su cuerpo establecían con los objetos y el espacio, y por tanto potenciar y perfeccionar sus acciones.

La conquista de los espacios-instalación fue la que dio paso a la creación y vivencia de las múltiples manifestaciones del juego presimbólico y simbólico, en algunos casos con una dificultad mayor a la requerida inicialmente, pero a la cual se pudo llegar por los múltiples acercamientos, intentos, errores, aciertos y andamiajes entre pares. Lo anterior da cuenta de la importancia del tiempo y el espacio en el juego, en los cuales la experticia se consolida como un proceso.

Ahora bien, los juegos presimbólicos fueron recurrentes en los espacios-instalación durante los acercamientos que tuvieron todos los grupos de la Escuela Maternal, esto debido al rango etario en el que se encontraban los niños y niñas. Lo anterior pone en evidencia la importancia y acierto que tuvieron los procesos de observación y escucha adelantados por las autoras, quienes al reconocer dichas características diseñaron y dispusieron ambientes permanentes en los que los juegos presimbólicos fueran potenciados y enriquecidos cada vez que el deseo y el interés de los niños y niñas se hiciera manifiesto, es decir respetando procesos, gustos, experiencias previas, etc.

- El desarrollo de la propuesta pedagógica permitió que, como maestras en formación, se reconocieran los contextos de juego desde las posibilidades que ofrecen, logrando ampliar perspectivas para innovar, crear y ofrecer nuevas oportunidades a los niños y niñas. De ahí, la importancia de reconocer sus intereses y capacidades, que se entretujan con el deseo del maestro por favorecer experiencias desafiantes y retadoras, las cuales son posibles de lograr cuando se permite que el juego en sí mismo tenga y adquiera un protagonismo.

Entonces, el acercamiento a las particularidades e intereses de los niños y niñas, actuaron como fundamento, pues de este dependía que ellos se convocaran o no, que logran construir resignificaciones y hacer transformaciones en los objetos, el espacio y por supuesto en sí mismos.

Lo anterior resalta la importancia de la observación y escucha activa como procesos fundamentales durante las experiencias de juego que emergieron en los ambientes propuestos. Entendiendo que de estos procesos dependió la calidad del acompañamiento de las maestras en formación, es decir, que este resultará enriquecedor, para potenciar las construcciones, relaciones y acciones de los niños y niñas. En este sentido, la pregunta problematizadora, la contención y complicidad en el desarrollo de juegos hicieron parte de esa forma en que las maestras eran y estaban en el ambiente.

Así mismo, los registros escritos y fotográficos permitieron documentar las interacciones que se establecieron, para interpretar los sucesos más importantes que en estas se desarrollaron, desembocando al mismo tiempo procesos de reflexión que enriquecieron concepciones existentes sobre el juego, los espacios y el diseño de ambientes.

Cada uno de estos procesos, permitieron enriquecer los ambientes de juego, dando paso a nuevas construcciones y significados por parte de los niños y las niñas y otorgándole un nuevo lugar al juego dentro de la institución.

Todo esto, puso en manifiesto como las maestras en formación actuaron como “escenógrafas” para crear contextos de juego en los que la selección y disposición de los objetos en el espacio físico, respondieron a una intencionalidad pedagógica. En esta, se hizo imprescindible reconocer el contexto en el que se encontraban, para vincularlo con el saber cultural y el saber pedagógico.

- Junto con los alcances de la propuesta pedagógica se reconocieron importantes retos para su viabilidad y apropiación institucional, que impactaron el desarrollo de la misma. Sin embargo, se considera que son susceptibles de ser transformados para convertirse en posibilitadores de nuevos logros y aprendizajes.

Ejemplo de esto fue la ausencia de un escenario de sensibilización y aproximación a los espacios- instalación encabezada por las autoras, en el que las maestras titulares y auxiliares de la Escuela Maternal reconocieran las transformaciones de los lugares y las oportunidades que ofrecían. Esto, desembocó en la falta de aprovechamiento de manera frecuente de los ambientes permanentes por parte de algunos niveles, para lograr conquistas más amplias.

De ahí que, la configuración de la escuela como un territorio de juego sea entendida como un proceso que se desarrolla de manera paulatina y presenta múltiples ires y devenires. Entonces, la presente propuesta pedagógica se convirtió en la base de dicha configuración, que ahora precisa continuar su curso.

- El proceso de valoración de la propuesta pedagógica se produjo a partir de múltiples miradas: Una mirada propia, es decir, aquella que se dio con la consolidación de los análisis reflexivos, entendiendo que estos dieron cuenta de cada una de las construcciones de los niños y niñas en los espacios-instalación y por tanto de aquello que significó la propuesta para ellos y para la institución en general.

La mirada de los niños y niñas, a la que fue posible aproximarse a partir de las experiencias pedagógicas, espacios de socialización y reconocimiento de sus voces y en las vivencias de juego que experimentaban en los espacios-instalación en la cotidianidad. Por último, la mirada institucional, que fue posible conocer en las experiencias de socialización, es decir, aquella que se dio al iniciar el proceso de construcción de la propuesta y aquella que se desarrolló tras su finalización, en la que sus percepciones sobre la propuesta y su desarrollo se hicieron evidentes.

A propósito de esta última, es importante resaltar como la consolidación de la propuesta logra abrir espacios de reflexión y cuestionamiento sobre la cultura del juego en la Escuela Maternal. Así, el equipo pedagógico manifiesta el deseo por dar apertura a un espacio de mentorazgo en el que sea posible consolidar concepciones más amplias y potentes sobre el juego, para dar cabida a vivencias más potentes en la cotidianidad, pero además para lograrlo posicionar como una experiencia vital en la propuesta curricular.

IX. PROYECCIONES

El presente apartado refleja las aspiraciones que las autoras consideran posibles de alcanzar tras la culminación de la propuesta pedagógica “*Nuestra Escuela: Territorio de juego*”. Para esto se estructuran tres apartados en los que se hacen visibles las proyecciones desde distintas perspectivas: Personales, institucionales y de la Licenciatura en Educación Infantil.

A. Personales: Las proyecciones personales abarcan los propósitos y metas que se derivan de los alcances y desarrollos de la presente propuesta pedagógica y se vinculan con el futuro proceso de formación académico de las autoras. En este sentido, “*Nuestra Escuela: Territorio de juego*” se convierte en movilizadora de múltiples interrogantes que dan paso a nuevas posibilidades, campos de acción y formación.

A corto plazo, la publicación de un artículo en el que se visibilicen los aspectos propios y fundamentales de la propuesta pedagógica, de modo que este saber pueda ser compartido con la comunidad académica para que trascienda a otros escenarios educativos, logrando así la reformulación del lugar del juego en la cultura de la infancia.

A mediano y largo plazo, dar continuidad a la propuesta pedagógica, esta vez, como un proyecto de investigación vinculado al curso de estudios pos-graduales, logrando ampliar los saberes y campos de conocimiento, en los que sea posible construir diálogos e intercambios con otras disciplinas.

De manera constante, reflejar en nuestra identidad y quehacer como maestras la apropiación de los saberes construidos alrededor del juego y lo que le configura, para hacer de otros escenarios educativos, verdaderos territorios de juego. Así, la búsqueda y actualización del saber serán quienes permitan aportar y enriquecer las propuestas en las que el juego sea protagonista.

B. Institucionales: Las proyecciones institucionales abarcan los propósitos que se espera la Escuela Maternal pueda alcanzar tras la finalización del desarrollo de la propuesta

pedagógica. Para ello, las autoras plantean una serie de recomendaciones a la institución, siendo estas quienes permitan el alcance de dichos propósitos.

En este sentido, se espera un posicionamiento más amplio y potente del juego en la cotidianidad y propuesta pedagógica de la Escuela Maternal, que lo postule como un eje transversal. De esta manera, resulta fundamental otorgar tiempos intencionados para el juego, en los que su aparición trascienda aquellos que se presentan en el tránsito de las rutinas -tiempos muertos-.

Lo anterior es susceptible de alcanzar debido a la existencia de los espacios- instalación en los lugares físicos de la Escuela Maternal. Así, el cuidado y mantenimiento de cada uno de los ambientes permanentes se convierten en posibilitadores de experiencias de juego enriquecidas, en las que el diálogo entre tiempo y espacio garantizan una verdadera vivencia.

Del mismo modo, el montaje y apertura de los espacios- instalación que fueron diseñados y esbozados¹⁸, permitirán reafirmar el lugar que tiene el juego en el proyecto institucional, al tiempo que da cabida a nuevas conquistas y posibilidades de exploración y creación en la Escuela Maternal. Adicional a esto, el planteamiento de acciones pedagógicas orientadas al reconocimiento de las transformaciones del lugar que surgen con la implementación de los espacios- instalación, son garantes de mayor apropiación y construcción de significado por parte de los niños y niñas.

En el caso de aquellos que fueron implementados y han representado múltiples potencialidades para los niños y niñas, se recomienda sean problematizados mediante la disposición de nuevos objetos que enriquezcan y brinden nuevas posibilidades de interacción con el propio cuerpo, los objetos, el espacio y los otros, tal como sucedió con el espacio- instalación “pared sonora”, la cual fue potenciada con la disposición de

¹⁸ Se hace referencia a los espacios- instalación de juego que las maestras en formación diseñaron y esbozaron, pero no fueron implementados. Para conocerlos, es posible remitirse a la fase de diseño, que cuenta con matriz que sintetiza los diferentes bocetos.

nuevos objetos (Ver anexo 13). De ahí, la importancia de generar un acompañamiento permanente por parte de las maestras a través de la escucha y observación activa.

En síntesis, el alcance de las proyecciones institucionales que se manifiestan en los propósitos y recomendaciones que se han enunciado de manera previa, son las que permiten hacer de la Escuela Maternal un verdadero Territorio de juego.

C-Licenciatura en Educación Infantil: Las proyecciones de la Licenciatura en Educación Infantil abarcan los propósitos que las autoras pretenden que acontezcan en el programa. En este sentido, se espera que la presente propuesta pedagógica de apertura a reestructuraciones dentro de la malla curricular, como lo es la apertura de un eje dentro del ciclo de profundización que dé cabida a la existencia de nuevos espacios enriquecidos y a la ampliación de los saberes y referentes que se configuran alrededor del juego. Convirtiéndose en la base para conformar una línea investigativa en la que se dé continuidad y se consoliden nuevos hallazgos que puedan ser compartidos en la comunidad académica, logrando así, un posicionamiento más amplio sobre el juego y los campos que a él se vinculan.

Al respecto de las proyecciones aquí esbozadas, es oportuno mencionar que tras la culminación de la propuesta y socialización de la misma, algunas de estas se han convertido en metas alcanzadas, mientras que otras se encuentran en proceso. En este sentido:

- Se logra la publicación de un artículo, que da cuenta de la consolidación y desarrollo de la propuesta pedagógica en la revista V.O.C.E.S de la Escuela Maternal, de modo tal que la experiencia pueda ser compartida con todos los actores.
- Se da apertura a un posible espacio de mentorazgo con el equipo pedagógico de la Escuela Maternal, en el que se puedan ampliar las construcciones existentes y brindar nuevas experiencias alrededor del juego. Esto, al mismo tiempo da cabida a que en la licenciatura en Educación Infantil se afiancen las líneas de investigación, sobre el juego y los ambientes, pues se empieza a hacer un reconocimiento de su importancia, lo significativo y potente que puede ser.

XI. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (s.f). Experiencia estética y arte de participación: Juego, Símbolo y Celebración.
- Abad, J. (s.f). Arte comunitario en la escuela infantil.
- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana.
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil N° 34*, pp. 10-16.
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Papeles de arteterapia en y educación artística para la inclusión social, Vol. 3*, pp. 167- 188.
- Abad, J. (2014). Instalaciones de juego presimbólico y simbólico. *Revista de Aula Infantil N° 77*, pp. 24- 25.
- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En: Sarlé, P, Ivaldi, E & Hernández, L (2014) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego: la propuesta de las instalaciones. *Revista de Aula infantil N° 77*, pp. 11-15.
- Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71*, pp. 37-62.
- Altimir, D. (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia?. España: Ediciones Octaedro.
- Ameigeiras, A. (2006). El Abordaje Etnográfico en la Investigación Social. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Anton, M, Martinez, L & Palou, S. (2016). El juego corporal como base de todos los juegos. En: Anton, M, Blanch, S & Edo, M (2016) *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Aubert, E & Caba, B. (2012). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos

del derecho del niño/a a jugar. En: Sarlé, P (2012) *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.

- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar: puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona: Graó.
- Blanch, S & Guibourg, I. (2016). El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje. En: Anton, M, Blanch, S, & Edo, M (2016) *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bonastre, M & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0 a 3 años). España: Grao
- Cabanellas, I, Eslava, C, Tejada, M & Hoyuelos, A (2005) Territorios posibles en la escuela infantil, En: Cabanellas, I & Eslava, C. (2005), *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I, Eslava, C, Tejada, M & Hoyuelos, A. (2005). Espacios construidos desde propuestas pedagógicas. En: Cabanellas, I & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Callois, R. (1986). Los juegos y los hombres-la máscara y el vértigo. México: Fondo de cultura económica.
- Calmels, D. (2014). El espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Clark, A. (2005). Tiempo para escuchar. En: *Infancia en Europa 05.8: Arquitectura y diseño*, pp. 31-32.
- Corroero, C, Gil, R, Juan, A & Real, N. (2016). Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad. En: Anton, M, Blanch, S, & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Documento N° 20. (2014). El sentido de la educación inicial.
- Durán, S & Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en

Educación Inicial. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.

- Durán, S & Martín, C. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *Revista Latinoamericana de educación infantil*, pp 85-96.
- Eslava, C & Tejada, M. (2005). Los territorios conquistados para la infancia. En: Cabanellas, I & Eslava. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Esteban, L & Martín, M. (2016). Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela. En: Anton, M, Blanch, S & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Garaigordobil, M. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En: Anton, M, Blanch, S, & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela; ámbito estético educativo. En: Cabanellas, I & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista de Aula Infantil N° 39*.
- Hoyuelos, A. (2013). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kipersain, P & Rodríguez, I. (2012). El juego como recurso genuino en la sala. En: Sarlé, P. (2012). *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Lineamiento Pedagógico para la Educación inicial en el Distrito. (2013).
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Perfiles Libertadores*, pp. 73-80.
- Martínez, L, Palou, S & Anton, M. (2016). El juego corporal como base de todos los

- juegos. En: Anton, M, Blanch, S & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación física y deporte*, n 27-2, pp.93-99. Funámbulos Editores.
 - Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá. (2007).
 - Proyecto educativo Escuela Maternal. (2015).
 - Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En: Hoyuelos, A & Riera, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. España: Ediciones Octaedro.
 - Rinaldi, C. (2011). Diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender. Perú: Ediciones norma.
 - Rodríguez, I. (2012). El juego como contenido. En: Sarlé, P. (2012). *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
 - Rosemberg, C. (2012). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En: Sarlé, P. (2012). *Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
 - Sarlé, P. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Argentina: Paidós.
 - Sarlé, P & Arnaiz, V. (2012). Juego y estética en la educación inicial. En: Palacios, J & Castañeda, E. (2012). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Santillana.
 - Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego dramático, hadas, duendes y brujos. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
 - Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego con objetos y juego de construcción; casas, cuevas y nidos, Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
 - Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego reglado. Un álbum de juegos. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos

para la educación, la ciencia y la cultura.

- Sarlé, P; Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2014). El juego en el nivel inicial: Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín infantil: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. Argentina: Novedades educativas.
- Vidal, T & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, vol.36, n°3, pp.281-297: Universitat de Barcelona.
- Viladot, L & Pérez-Moreno, J. (2016). Pon, Pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil. En: Anton, M, Blanch, S & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción de juego simbólico en los niños, *Diversitas vol.5 no.2*, Bogotá.

CIBERGRAFÍA

- <http://www.oei.es/historico/educacionartistica/primerainfancia/experimentacion.php>, Recuperado el 26 de Octubre de 2017.
- Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis de grado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado el 03 de febrero del 2018 en <http://eprints.ucm.es/7259/>

XII.ANEXOS

ANEXO 1- FORMATO DE LA PLANEACIÓN DE LA ESCUELA MATERNAL

La planeación de la Escuela Maternal se estructura en tres momentos que buscan alcanzar los propósitos planteados. En este sentido, cada momento tiene un significado en el desarrollo de las experiencias pedagógicas, tal como se plantea en el Proyecto Educativo de la institución (2015) y que se muestra a continuación:

Compartiendo saberes: En este momento prima el reconocer los saberes previos que los niños y las niñas han construido a partir de las experiencias vividas en su cotidianidad, de modo que el maestro identifique habilidades, capacidades, intereses y necesidades por medio del intercambio de diálogos e hipótesis suscitadas.

Esto se realiza mediante el planteamiento de conflictos socio-cognitivos haciendo uso de preguntas orientadoras, situaciones problemáticas o experiencias y elementos detonantes, donde el maestro atiende y observa de manera minuciosa todo lo que allí resulta para enriquecer las proyecciones y por ende el trabajo en grupo.

Construyendo saberes: Está relacionado con el proceso de ampliación de la referencia y la construcción de significados del mundo a partir de la articulación entre las hipótesis, la investigación e indagación, la experimentación, entre otras, para posteriormente contrastar las diferentes elaboraciones construidas y de esta manera reconocer a relevancia y la pertinencia del trabajo llevado a cabo.

Evidenciando saberes: Es donde se pone de manifiesto las construcciones elaboradas por los sujetos a través de la aplicabilidad de estos saberes para su vida cotidiana, a través de la realización de eventos culturales, muestras plásticas, creación de historias, entre otras.

ANEXO 2- PLANEACIONES FASE DE EXPLORACIÓN

PLANEACIÓN N° 1-AMBIENTE DE CAJAS

FECHA: 9 de marzo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquirá- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Propiciar un ambiente enriquecido en el que los niños y niñas puedan vivir una experiencia de juego libre y espontáneo a partir de la relación que establezcan con los objetos protagonistas de la misma: Las cajas. De modo que serán sus propios intereses quienes determinen las manifestaciones de juego.
- Asumir con claridad el rol como maestras en formación dentro de la experiencia de juego: manteniendo disposición frente a la misma, propiciando seguridad física y afectiva, respetando las acciones y elaboraciones que los niños y niñas configuren en esta.
- Observar y documentar los tipos de juegos que predominan entre los niños y niñas, así como también el uso e interacciones que tienen con los objetos y las relaciones que entre pares se puedan hacer evidentes durante el desarrollo de la experiencia.

Compartiendo saberes

Para iniciar la experiencia resulta fundamental convocar a los niños y niñas en torno a la misma por medio de la invitación a unirse a un momento de lectura, que estará estrechamente relacionada con los momentos posteriores a esta.

La historia escrita por Antoinette Portis titulada “*No es una caja*”, será quien introduzca a los niños y niñas en el desarrollo de la experiencia, en el que las

maestras en formación serán quienes provoquen y observen lo que sucede. Así, la formulación de preguntas resultará fundamental para hacer a los niños y niñas partícipes en la lectura de la misma.

Una vez finalice este momento los niños y niñas conocerán sobre la existencia de un lugar que está lleno de los mismos objetos con los que el protagonista de la historia jugaba: Cajas

Construyendo saberes

Antes de llegar a este lugar se hace necesario establecer con el grupo algunas normas que se hacen necesarias para permanecer allí: cuidar a los amigos, cuidar los objetos, compartir y dejar todo en su lugar. Teniendo claridad sobre las normas, los niños y niñas en compañía de las maestras se dirigirán a la sala de los espejos, en la cual habrá un gran muro hecho de cajas que será necesario derrumbar y así empezar a dar rienda suelta a la imaginación, pues los niños y niñas podrán hacer uso de estas cajas libremente.

Tras un tiempo en el espacio de juego, se da inicio al cierre de la experiencia. De modo que, las maestras darán aviso al grupo con antelación para que los niños y niñas se dispongan para aquello que se aproxima.

Evidenciando saberes

Al volver al aula estarán dispuestos algunos materiales -papel y colores- con los que los niños y niñas podrán expresar aquello que aconteció en la experiencia. La pregunta y acompañamiento de las maestras resultará fundamental para acercarse a los significados construidos por los niños y niñas.

PLANEACIÓN N° 2-AMBIENTE CAJAS Y ELEMENTOS NATURALES

FECHA: 16 de marzo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquirá- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego en el que los niños y niñas puedan vivir una experiencia libre y espontánea a través de la relación que establezcan con los objetos dispuestos: cajas y elementos naturales -hojas y piñas-.
- Conocer las implicaciones, en términos de interacciones y relaciones, que genera incluir nuevos objetos en el ambiente de juego para los niños y niñas. Así, la observación y documentación posibilitarán este acercamiento.
- Reconocer los objetos que resultan de mayor interés para los niños y niñas a la hora de jugar, pues así será posible brindar futuras experiencias de juego más significativas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio de un ritual de reconocimiento en el que cada uno de los participantes será saludado. Para esto, se dispondrán en un pequeño círculo algunas hojas de árbol que llevarán el nombre de cada niño y niña e indicarán el turno de quien va a ser saludado. En tanto reciban su hoja las maestras en formación invitarán a que hagan un reconocimiento de esta. Haciendo, además, de este momento una provocación para las construcciones posteriores.

Una vez finalice el reconocimiento se hará la invitación para conocer un nuevo espacio de juego, por lo que será fundamental recordar los acuerdos que se hacen necesarios para disfrutar de éste.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos será posible conocer el ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán con tres elementos, cajas: exploradas en experiencias previas y dos objetos naturales nuevos: hojas y piñas. Aunque los niños han tenido contacto previo con las cajas, la disposición de los objetos en este nuevo ambiente será diferente y dará cabida a manifestaciones de juego libre y espontánea.

Así, la organización inicial del ambiente se transformará por las acciones de los niños y niñas y los distintos significados que le otorguen.

Evidenciando saberes

Después de finalizar la experiencia, resulta fundamental generar un acercamiento a la vivencia y construcciones que los niños y niñas hicieron en esta. Posterior a esto, se retornará al aula para que por medio de la expresión plástica -plastilina- logren expresar lo vivido.

PLANEACIÓN N° 3- AMBIENTE DE TELAS

FECHA: 30 de marzo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego en el que los niños y niñas se puedan expresar de forma libre y espontánea, a través de la relación que establezcan con los objetos, el espacio y su propio cuerpo. Así, será el carácter inacabado de los objetos quien proporcione múltiples posibilidades de simbolización, siendo estos: Telas.
- Conocer las interacciones que se pueden tejer dentro del ambiente de juego, en relación a los objetos dispuestos, el espacio y los vínculos que surgen con los demás participantes de la experiencia.
- Generar un acercamiento a los significados construidos por los niños y niñas tras la relación que establecen con los objetos, el espacio y su cuerpo, ya que esto permitirá enriquecer futuras experiencias de juego.

Compartiendo saberes

Será el ritual de reconocimiento quien de apertura a la experiencia de juego, pues, además de conocer a los participantes de ésta, se generará un primer acercamiento a uno de los objetos que estará presente en el ambiente de juego: Tela. Así, se formará un pequeño círculo que en la mitad contendrá una tela. Al iniciar el momento del saludo todos los participantes tomarán una parte de ésta y la agitarán simulando el movimiento de las olas, al ritmo de la canción con la que

serán saludados. Éste reconocimiento colectivo, dará paso al reconocimiento de cada uno de los participantes, de modo que, serán saludados uno a uno mientras la tela pasa por su rostro.

Una vez finalice el reconocimiento se hará la invitación para conocer un nuevo espacio de juego, no sin antes preguntar por aquello que creen que estará dispuesto en éste. Por lo que será fundamental volver sobre las experiencias previas. Así mismo, será indispensable recordar los acuerdos que se hacen necesarios para disfrutar de éste.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos, será posible dirigirse al ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán con un espacio compuesto de telas de diferentes tamaños y colores, que estarán dispuestos de una manera que invite y provoque a los niños y niñas a involucrarse, interactuar y realizar distintas acciones, pero sin que haya algo predeterminado o establecido con anticipación por parte de las maestras.

De este modo los niños podrán observar telas suspendidas del techo con ayuda de un aro y otras tantas de diferentes tamaños y colores en el suelo formando pequeñas espirales. Pero esta organización inicial del ambiente se transformará por las acciones de los niños y niñas y los distintos significados que le otorguen.

Evidenciando saberes

En tanto finalice la experiencia de juego, nuevamente se conformará un círculo. Cada niño y niña tendrá una tela en sus manos que entregará a la maestra en tanto narra al grupo aquello que vivió en el espacio, una vez la maestra haya recibido la tela y escuchado la experiencia del niño empezará a formar una sola tira con la tela que posee cada uno de los participantes.

PLANEACIÓN N°4- AMBIENTE DE TELAS Y MESAS

FECHA: 06 de abril del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Partir de las manifestaciones que surgieron en el espacio de juego anterior, para diseñar un ambiente en el que los niños y niñas se enfrenten a una experiencia problema, es decir, que los rete a establecer nuevas interacciones y acciones con los mismos objetos, pero con una disposición diferente: telas y mesas.
- Proponer retos y problemas que inviten al niño y niña a buscar distintas posibilidades, desde las acciones de su propio cuerpo, de interacción con los objetos y relaciones con sus pares.
- Observar y documentar los juegos e interacciones predominantes dentro del ambiente de juego que permitan centrar la búsqueda de los objetos más significativos y potentes para futuras experiencias de juego.

Compartiendo saberes

Para dar inicio a la experiencia será fundamental hacer un ritual de reconocimiento de los participantes de ésta, para ello, serán convocados en torno a un objeto -tela-, para significarlo de una forma diferente, así, esta se convertirá en una pequeña cueva oscura que agrupará a todos los presentes. Esta se convertirá en una situación problema en la que será fundamental la formulación de preguntas por parte de las maestras en formación - “¿Cómo hacemos para poder vernos?¿Hay algún objeto que nos permita dar claridad a esta cueva?” por su parte los niños y niñas formularán algunas hipótesis que a su vez permitirán empezar a detectar ese objeto necesario para darle continuidad al saludo: linterna.

Una vez descubierto el objeto, el reconocimiento a cada miembro del grupo será enmarcado por la luz que emite este. De este modo, el significado otorgado a la tela se convertirá en una provocación para el posterior momento de juego.

En tanto finalice el reconocimiento se hará la invitación para conocer un nuevo espacio de juego, por lo que será fundamental recordar los acuerdos que se hacen necesarios para disfrutar de éste.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos será posible dirigirse al ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán un espacio de telas con una disposición particular: algunas sostenidas en mesas simulando cuevas o pequeños nichos – unos más grandes que otros- que invitarán a diferentes interacciones desde las posibilidades de su propio cuerpo, también habrán aros suspendidos del techo y alrededor de su estructura algunas tiras de tela que inviten a entrelazar, tejer, enredar, halar, etc.

De modo que este momento se caracterizará por acciones libres y espontáneas que los niños y niñas realicen.

Evidenciando saberes

Después de un tiempo de juego las maestras en formación aprovecharán las cuevas dispuestas para dar cierre a la experiencia. Para esto convocarán a los niños y niñas a pasar debajo de estas, atravesándolas de un lado a otro, al salir les preguntarán por aquello que vivenciaron en este ambiente.

PLANEACIÓN N°5- AMBIENTE DE PELOTAS

FECHA: 27 de abril del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Posibilitar un momento y espacio de juego que permita la acción libre y espontánea de los niños y niñas. Así, los objetos y disposición de estos los invitará a establecer múltiples relaciones desde sus propios intereses.
- Observar y documentar las distintas interacciones que los niños y niñas tejen con los objetos, el espacio, su propio cuerpo y los demás participantes, pues estas se convertirán en la base para problematizar el próximo diseño del ambiente con el protagonismo del

mismo objeto: Pelotas.

- Posibilitar la apropiación de los acuerdos necesarios para disfrutar del espacio de juego.
- Conocer los significados construidos por los niños y niñas durante la experiencia de juego. En este sentido, será la pregunta quién permitirá un acercamiento a estas construcciones y vivencias desencadenadas por el ambiente diseñado.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que se saludará a cada uno de los participantes. Para esto será necesario convocar a los niños y niñas en un círculo, en el que por medio de una pelota - que servirá como provocación de la experiencia de juego a seguir- se irá indicando quien será saludado. Con el acompañamiento de una canción, se hará rodar la pelota entre todos, cuando la canción se detenga, la pelota quedará en las manos del participante que se saludará.

Una vez finalice el reconocimiento se hará la invitación para conocer un nuevo espacio de juego por lo que será fundamental recordar los acuerdos que se hacen necesarios para disfrutar de éste.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos, será posible dirigirse al ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán con los objetos protagonistas del mismo: Pelotas. Dispuestas en el piso conformando pequeños círculos invitarán a la exploración de sus características y al surgimiento de diversas manifestaciones de juego, así mismo, la presencia de otros elementos como aros y telas con agujeros de múltiples tamaños suspendidas del techo, rincones y paredes permitirán enriquecer las acciones individuales y colectivas, a disfrutar el espacio desde su totalidad y a conocer los límites y posibilidades de su propio cuerpo.

Evidenciando saberes

Después de finalizar el momento de juego, resulta fundamental acercarse a las vivencias y construcciones que los niños y niñas realizaron en esta. Para esto, cada uno escogerá la pelota

que más les generó interés para que sea encestada en uno de los hoyos de la tela o en uno de los aros, no sin antes preguntarles sobre eso que vivieron en este espacio de juego.

PLANEACIÓN N°6- AMBIENTE DE PELOTAS SUSPENDIDAS

FECHA: 04 de mayo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquirá- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Partir de las interacciones y relaciones que los niños y niñas establecieron con el espacio, los objetos, su propio cuerpo y los acompañantes, durante el ambiente de juego previo, para brindar una nueva experiencia que los invite a asumir nuevos retos.
- Posibilitar el aprovechamiento de todas las dimensiones del espacio, así, la disposición de los objetos permitirá vivenciarlo desde la totalidad. Las paredes, techo y suelo serán resignificados desde las acciones de los niños y niñas.
- Generar un acercamiento a la experiencia vivida por los niños y niñas en el ambiente de juego, por medio del cierre que recoge y reconoce la voz de cada uno de los participantes de la experiencia y los significados que construyeron en esta.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que se saludará a cada uno de los participantes. Para esto, los niños y niñas serán convocados en un círculo, en el que una de las maestras se ubicará en el centro. Esta maestra tendrá en una de sus manos una pelota suspendida de una cuerda. Por medio de esta pelota, se saludará a cada uno de los participantes de la experiencia, mientras que se convertirá en una provocación sobre el nuevo ambiente a conocer. Para esto, la maestra empezará a lanzar suavemente la pelota hacia uno de los niños, quien al tenerla en sus manos será saludado.

Una vez finalice el reconocimiento se hará la invitación para conocer un nuevo espacio de juego,

por lo que será fundamental recordar los acuerdos que se hacen necesarios para disfrutar de éste.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos será posible dirigirse al ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán un ambiente configurado por pelotas, algunas permanecerán suspendidas en el techo sobre una cuerda, de modo que podrán ser desplazadas por todo el espacio y las otras estarán ubicadas en el suelo acompañadas por otros objetos como pequeñas rampas, cajas con agujeros, etc. que los invite a jugar sobre múltiples planos. La disposición de los objetos será quien hará resignificar las dimensiones del espacio.

Evidenciando saberes

Después de un tiempo de disfrute del ambiente de juego se convocará a los participantes en un pequeño círculo, en su interior sucederá un ritual muy similar al de reconocimiento, sin embargo, en este se generará un acercamiento a los significados construidos por los niños y niñas a lo largo de la experiencia. Sobre esta pelota quedarán plasmados cada uno de estas construcciones, por medio de la palabra escrita, pues cada una de las voces será recogida por la maestra y puesta en la pelota.

PLANEACIÓN N° 7- AMBIENTE DE BOTELLAS Y SEMILLAS

FECHA: 11 de mayo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego que invite a los niños y niñas a tejer múltiples relaciones con el espacio, el propio cuerpo, la presencia del otro y los objetos: Botellas y granos, desde la libertad y espontaneidad. Así, serán sus decisiones e intereses quienes definan el significado de cada uno de estos.

- Posibilitar la interiorización de los acuerdos necesarios para permanecer en el ambiente de juego, volviendo sobre vivencias previas y eventos particulares en los que el cuidado propio, del otro y de los objetos han incidido en el disfrute de la experiencia.
- Generar una aproximación a la vivencia de los niños y niñas dentro del ambiente de juego desde sus propias voces. Serán ellos y ellas quienes narren los significados, interacciones y relaciones que han tejido en el espacio.
- Conocer las interacciones que los niños y niñas establecen con los objetos dispuestos, el espacio y con sus pares, pues estas permiten la problematización del siguiente ambiente de juego que continuará con el protagonismo de las botellas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que se saludará a cada uno de los participantes. Para esto, los niños y niñas conformarán un pequeño círculo, en su interior se ubicará una botella. Esta se hará girar y en tanto se detenga se saludará a quienes apunte con cada uno de sus extremos, al ser saludados sus nombres serán depositados en el interior de esta.

Al finalizar el reconocimiento serán invitados a disfrutar de un nuevo ambiente de juego, recordando aquellos que hemos visitado previamente y los acuerdos que se hacen necesarios para permanecer allí. Durante estos será necesario hacer énfasis en las relaciones que se pueden establecer con los objetos dadas las características que poseen aquellos que harán parte de la experiencia.

Así, la pregunta será quién posibilite acercarse a la interiorización y construcción que los niños y niñas han hecho alrededor de los acuerdos.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos será posible conocer el ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán un espacio de juego con el protagonismo de las botellas, que estarán

dispuestas formando varias torres, provocando ser derribadas por los niños y niñas. Entre las distintas torres de botellas será posible encontrar diversos granos, dispuestos de tal forma que se asemejan a caminos que inviten a los participantes a explorar el ambiente en su totalidad, posibilitando a su vez la resignificación de estos y el desarrollo de múltiples juegos y acciones colectivas e individuales.

Evidenciando saberes

Después de terminar el momento de juego, se hace fundamental escuchar a los niños y niñas para conocer las construcciones que surgieron en el ambiente. Para esto serán convocados alrededor del salón, es así como las maestras irán sacando cada uno de los nombres depositados en la botella en el momento del saludo, lo que indicará a qué niño o niña le corresponde narrar lo vivido.

PLANEACIÓN N°8- AMBIENTE DE MANDALAS, BOTELLAS Y SEMILLAS

FECHA: 25 de mayo del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego que invite a los niños y niñas a establecer nuevas relaciones con los objetos protagonistas de la experiencia previa: Botellas y granos, partiendo de las interacciones que establecieron.
- Observar y documentar las formas como los niños y niñas resuelven los problemas y retos que el nuevo ambiente de juego les plantea, por medio de la organización y disposición de los objetos protagonistas.
- Recoger la experiencia vivida por los niños y niñas dentro del espacio desde sus propias voces, siendo la pregunta y el proceso de escucha quién posibilite compartir sus relatos.

- Posibilitar la interiorización de los acuerdos necesarios para permanecer en el ambiente de juego, volviendo sobre vivencias previas y eventos particulares en los que el cuidado propio, del otro y de los objetos han incidido en el disfrute de la experiencia.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que serán saludados cada uno de los participantes. Para esto, se conformará un pequeño círculo. Estando allí las maestras en formación con un tono de voz muy suave, les contarán a los niños y niñas sobre la llegada de un objeto al aula: botella, sin embargo, esta tendrá unas características particulares, ya que tiene un corte justo en el medio. Así, el reconocimiento de las características de este objeto, será quien posibilite el planteamiento de hipótesis en cuanto a la tonalidad de la voz de la maestra.

Al encontrar una solución entre todos, cada participante será saludado, haciendo uso de dicho objeto, recordando a la vez los acuerdos necesarios para ir al nuevo ambiente de juego y que quedarán plasmados en las paredes del aula.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos nos dirigiremos al ambiente de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán con un espacio de juego en el que podrán actuar con total libertad y espontaneidad. Las características y disposición de los objetos: Botellas y granos, los invitará a establecer nuevas relaciones con su propio cuerpo, la presencia del otro y el espacio vacío.

Las tapas de las botellas formarán en el suelo pequeñas mandalas, mientras que las botellas estarán cortadas por la mitad conformando pequeñas pirámides según sus características, acompañadas a su alrededor por granos.

Así, las interacciones y juegos surgidos durante la experiencia previa se transformarán o surgirán de nuevo una vez los participantes logren conquistar los objetos y el espacio.

Evidenciando saberes

Después de disfrutar del momento de juego, se hace fundamental escuchar a los niños y niñas, para conocer las construcciones que surgieron en el ambiente, invitándolos a reorganizar el espacio y ubicarse en un pequeño círculo. Tal como sucedió en el ritual de reconocimiento por medio de una botella, narrarán al grupo su vivencia. Con el propósito de trabajar alrededor de la importancia del proceso de escucha las maestras en formación presentarán al grupo un “parlante gigante” que utilizarán los miembros del grupo para compartir sus relatos.

PLANEACIÓN N° 9- AMBIENTE DE PAPEL HIGIÉNICO

FECHA: 01 de junio del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego en el que los niños y niñas puedan interactuar de forma libre y espontánea con los objetos: Papel higiénico, siendo estos quienes los inviten a resignificarlos desde las acciones de su propio cuerpo, el vínculo con los acompañantes de la experiencia y la relación con el espacio.
- Observar y documentar las múltiples interacciones que los niños y niñas establecen con los objetos, pares y maestras; y que permiten una apropiación del nuevo ambiente para así mismo problematizarlo. De modo que en la siguiente experiencia los niños y niñas se vean retados a buscar nuevas posibilidades.
- Generar un acercamiento a las experiencias y juegos que desarrollen los niños y niñas, por medio de sus propios relatos, proponiendo un espacio en el que la narración y argumentación den cuenta de estas construcciones.
- Posibilitar la interiorización de los acuerdos necesarios para permanecer en el ambiente de juego, volviendo sobre el material constituido por el grupo previamente y sobre

eventos particulares que han incidido en el disfrute de la experiencia.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que serán saludados cada uno de los participantes. Para esto, se invitará a los niños y niñas a conformar un pequeño círculo. Estando allí las maestras en formación, narraran una breve historia con un “problema” que necesita de una solución, siendo los niños y niñas quienes planteen hipótesis frente a la misma. Así, las maestras en formación compartirán con el grupo diferentes objetos con los que se podrá hallar una solución hasta llegar al papel higiénico, que servirá de pretexto para saludar a cada uno de los presentes. Este pasará de un niño a otro, rodando por el suelo, formando una especie de telaraña.

Este objeto se convertirá en una provocación frente aquello con lo que los niños y niñas se encontrarán en el ambiente de juego, mientras que dará paso al establecimiento de los acuerdos necesarios para disfrutar de la experiencia.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos, será posible dirigirse al espacio de juego. Allí, los niños y niñas se encontrarán un ambiente de juego compuesto por rollos de papel higiénico dispuestos sobre mesas y que se encontrarán semi-desenrollados, provocando acciones como halar, envolver, desplegar, acumular, etc. De modo que el acercamiento y conquista del objeto estarán ligados a las posibilidades del propio cuerpo.

Alrededor de las mesas habrán algunos conos de papel higiénico con los que será posible desarrollar múltiples juegos. Así, los objetos y su disposición invitaran a los niños y niñas a desenvolverse de forma libre y espontánea.

Evidenciando saberes

Después de disfrutar del ambiente de juego, se hace fundamental escuchar a los niños y niñas, para conocer las construcciones y su vivencia dentro del ambiente, invitándolos a reorganizar el

espacio y ubicarse en un pequeño círculo. Tal como sucedió en el ritual de reconocimiento, se lanzará un rollo de papel higiénico de un lado a otro, quien reciba el papel compartirá con el grupo su relato y de inmediato lo lanzará a otro miembro del grupo.

Durante este momento será indispensable hacer énfasis en la importancia que tiene el proceso de escucha.

PLANEACIÓN N° 10- AMBIENTE DE PAPEL HIGIÉNICO SUSPENDIDO

FECHA: 8 de junio del 2017

MAESTRAS TITULARES: July Iquira- Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Diseñar un ambiente de juego dándole continuidad al protagonismo del objeto de la experiencia previa: Papel higiénico, transformando por completo su disposición en el espacio. De modo que para que los niños y niñas establezcan interacciones con éste deberán resolver la situación propuesta.
- Observar y documentar las múltiples interacciones con las que los niños y niñas resuelven los retos que el ambiente de juego les plantea, a través de su propio cuerpo, las posibilidades del espacio y el vínculo con los acompañantes -pares y maestras-.
- Recoger las voces de los niños y niñas acerca de sus experiencias y sentires dentro del ambiente de juego. De modo que los procesos de escucha y reconocimiento del otro puedan ser fortalecidos.
- Recordar los acuerdos necesarios para ir al ambiente de juego, permitiendo la interiorización de estos, por medio de la evocación de vivencias, reflexiones y ejercicios realizados en torno a ellos.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia por medio del ritual de reconocimiento, en el que se saludará a cada uno de los participantes. Para esto se invitará a los niños y niñas a conformar un pequeño círculo, una vez las maestras en formación se dispongan a saludarlos, los niños y las niñas descubrirán un camino de papel higiénico que al recorrer los conducirá a otro lugar de la Escuela. Al llegar allí, se encontrarán con conos de papel higiénico, que irán pasando uno a uno para ser saludados. Al tiempo que se recuerdan los acuerdos necesarios para disfrutar del ambiente de juego.

Construyendo saberes

Teniendo claridad sobre los acuerdos será posible dirigirse al ambiente de juego en el que los participantes se podrán desenvolver desde sus propios intereses. Allí, los niños y niñas se encontrarán con un ambiente de juego con el protagonismo del papel higiénico, que en esta ocasión estará suspendido del techo con sus puntas colgando a diversas distancias, invitando a los niños y niñas a interactuar con éste desde las posibilidades de su propio cuerpo, aquellas que les brinda el espacio y la complicidad que encuentren con la presencia del otro.

Así mismo, sobre el suelo se encontrarán montones de trozos del papel con los que interactuaron en la experiencia previa y con los que será posible tejer múltiples relaciones e incluso volviendo sobre los juegos que surgieron previamente.

Evidenciando saberes

Después de terminar el momento de juego, se hace fundamental escuchar a los niños y niñas para conocer sus vivencias dentro del ambiente de juego. Para ello, serán invitados a conformar un pequeño círculo. Estando allí, los conos de papel actuarán como “totems de la palabra”, así, quien lo tenga en sus manos podrá narrar lo vivido en el momento de juego.

ANEXO 3 - DIARIOS DE CAMPO FASE DE EXPLORACIÓN

DIARIO DE CAMPO N° 1- AMBIENTE DE CAJAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 09 de marzo de 2017

La experiencia del día inició con el diseño del ambiente de juego. Este, fue dispuesto en un espacio en el que los niños y niñas transitan, habitan en momentos particulares de la rutina y viven experiencias de juego con objetos estructurados. Así, la configuración del ambiente de juego apuntó al desenvolvimiento de acciones libres y espontáneas en las que era posible apropiarse y vivir el espacio de múltiples formas y es que “el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A , 2011, p. 145).

De ahí que la selección y colocación de los objetos en el espacio, fueran los encargados de provocar el surgimiento de acciones desde los intereses de cada uno de los participantes. Por eso, los objetos protagonistas del ambiente de juego fueron las cajas, dada su versatilidad. La disposición de estas, actuaba como provocación para que los niños y niñas desarrollaran relaciones e interacciones en cuanto entraran al espacio, pues conformaban un muro de contención que invitaba a ser destruido, esto teniendo como referencia la práctica psicomotriz de Aucouturier, B en quien plantea que el objetivo es que los niños se sientan vencedores sobre el adulto y se puedan desenvolver con total libertad.



-Configuración del ambiente de juego. Las cajas de mayor dimensión y colores neutros, soportaban a las más pequeñas y con colores diversos. -

Una vez dispusimos todos los objetos en el espacio nos dirigimos al aula para convocar a los niños y niñas en torno a la experiencia. Allí compartimos la obra escrita por Antoinette Portis “*No es una caja*”, pues nos permitía poner en contexto aquello que encontrarían en el ambiente de juego. Las ilustraciones que componían la obra y la constante formulación de preguntas hizo a los niños y niñas partícipes y protagonistas de la lectura del libro- álbum, pues los invitaba a que formularan anticipaciones e inferencias frente al mismo.

Aquello que surgió en este momento se convirtió en pretexto para aproximar a los niños y niñas al objeto con el que se encontrarían en el ambiente de juego. Una vez finalizó el momento de lectura les hicimos la invitación para dirigirnos a este espacio, no sin antes llegar algunos acuerdos que permitirían la permanencia allí, ya que estos garantizarían el disfrute y la existencia de bienestar colectivo.

Al llegar al ambiente de juego, los niños y niñas se mostraron sorprendidos por la disposición de los objetos, esto se evidencio a través de sus expresiones corporales y gestuales, y de inmediato establecieron relación con estos. Los primeros en llegar al espacio tomaron las cajas de la parte superior con total delicadeza, evitando derribarlas todas; fueron Gabriel y Santiago quienes las tumbaron por completo y de inmediato los demás participantes iniciaron un contacto más próximo con estas. A propósito, Punk, S (2015) plantea que derribar el muro significa romper con las exigencias que imponemos los adultos, para empezar a ser ellos mismos, a buscar su propio yo.

El primer acercamiento estuvo ligado a la exploración de las características de las cajas: su dimensión, color, material, resistencia, etc. Con este reconocimiento, empezaron a otorgar significados, asociándolos a sus propias experiencias para “hacer como si”, tal como ocurrió con Luisa cuando dijo “*es una caja de leche ¿Quieres leche?*”. Con el paso del tiempo, sus acciones en relación con los objetos se fueron transformando, de modo que les atribuían significados cada vez más alejados de aquello que estos les sugerían, como por ejemplo por sus etiquetas.



-Primeros acercamientos con el ambiente de juego-

En el ambiente, se empezaron a hacer evidentes manifestaciones propias del juego presimbólico mientras que otras acciones ponían en evidencia la conquista de la función simbólica. El desarrollo de cada una de estas aparecía ligada a los alcances, intereses y construcciones de los niños y niñas, por lo que las acciones que allí emergían eran tan diversas como los participantes que lo habitaban.

La cantidad de cajas dispuestas y la multiplicidad de sus características permitió el surgimiento de acciones como aparecer- desaparecer, llenar - vaciar y reunir- separar. El deseo de esconderse resultaba aún más placentero cuando había alguien que encontraba, su aviso previo reafirmaba el gusto que les producía ser hallados *“mírame profe -cerraban la caja y se escondían-* “y es que “el sentido de esconderse estaría en experimentar la sensación de ser importante para alguien” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 58). Así mismo, la calidez hallada en el objeto y la acogida/contención que éste representaba era tal que existió un deseo por permanecer en su interior todo el tiempo.

Quienes apilaban cajas, las depositaban unas entre otras, se desplazaban a un lugar en solitario e iniciaban juegos de construcción o clasificación de las mismas según sus características, así, la secuencia de acciones que desarrollaban para alcanzar un propósito puso en evidencia cómo el juego es un verdadero proyecto. Tras cada acción que se daba en el espacio existía toda una intencionalidad que resultaba clara para los niños y niñas y se convertía en un reto para las maestras tratar de descifrarlas, de ahí la importancia de observar y registrar todo lo que sucedía.



- Gabriela Ardila construye una torre con cajas de diferentes características, para lograrlo se apoya del muro y pone como base una caja lo suficientemente grande para que sostenga las demás-

En otras acciones, la capacidad de simbolizar se hizo evidente en quienes hicieron de los objetos carros, casas, vitrinas y elementos de cocina. Crear una escena “haciendo como si” se convertía en una oportunidad para establecer interacciones con otros participantes, por lo que al interior del ambiente de juego era posible visualizar múltiples grupos de niños y niñas. Quienes se convocaban con “otros”, lo hacían porque encontraban un interés común, del que partían para compartir un mismo proyecto de juego.

De este modo, el desarrollo de juegos colectivos era orientado por un acto de simbolización próximo para todos los participantes. Siendo este quien les permitía asumir roles, crear guiones dramáticos y orientar la escena de manera acorde a estos. Tal como ocurrió con Flora y Sara, quienes inicialmente dentro de una caja jugaron a la mamá y la hija, quienes se encontraban en un carro. En este caso tenían roles y reglas bien definidas, y de manera acorde cada una de ellas se desarrolló. De un momento a otro, en un mal movimiento, uno de los vértices de la caja se rompió, tras las nuevas características del objeto, decidieron que este ahora era su nuevo sofá, por lo que las dinámicas del juego cambiaron por completo. En este caso la imaginación de las niñas permitió que un obstáculo se convirtiera en un desafío, del que sacaron provecho para crear un nuevo juego.



- *Resignificación del objeto y surgimiento de nuevas acciones de juego-*

La multiplicidad de acciones que surgieron en el espacio pusieron en manifiesto el potencial que poseen los objetos en sí mismos. Así, las características de las cajas y al ser un objeto inacabado, dieron cabida a la construcción de diversos significados por parte de los niños y niñas, haciendo de este momento una verdadera vivencia de juego libre y espontáneo.

Esta experiencia nos llevó a reflexionar sobre la importancia del rol del maestro quien además de transformar los espacios en ambientes cargados de intencionalidad, donde los niños y niñas puedan experimentar, crear hipótesis, compartir, hacer relaciones con conocimientos previos, etc. (Abad, s.f), también actúan como mediadores y potencializadores de todo lo que en el ambiente juego emerge. De ahí, la importancia de tener una participación definida, por ejemplo para enriquecer las acciones de juego o para intervenir ante situaciones de conflicto.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J. (s.f). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana

Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Punk , S . (2015). Práctica psicomotriz Aucouturier: qué es, para qué sirve y cómo es una sesión.

DIARIO DE CAMPO N°2- AMBIENTE DE CAJAS Y ELEMENTOS DE LA NATURALEZA

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 16 de marzo de 2017

El día inició con el diseño del ambiente de juego, partiendo de la experiencia previa incluimos elementos nuevos que permitieran el enriquecimiento de la actividad lúdica. La disposición de estos invitaría al establecimiento de nuevas interacciones y relaciones con aquel que había protagonizado la experiencia de juego anterior, mientras que brindaba otras posibilidades para habitar el espacio desde el propio cuerpo. Esto permitiría conocer nuevas y diferentes interacciones y relaciones de los niños y niñas con su propio cuerpo, los objetos, el espacio y sus pares. A propósito Durán, S y Martín, C (2015) afirman que el diseño de un ambiente tiene una intencionalidad clara y previa a la ejecución por parte de la maestra, así como también una estética que posibilita que los niños y las niñas interactúen con lo que se encuentra allí presente de diversas maneras, teniendo en cuenta que ellos y ellas deben sentirse invitados, provocados e interesados por lo que hay allí.



-Disposición del ambiente de juego. Este, se configuró por cajas de diferentes dimensiones y elementos de la naturaleza como hojas, piñas y ramas-

Para dar inicio a la experiencia, la abordamos desde la hora del saludo. Para esto llevamos al aula algunas hojas de árbol con el nombre de cada uno de los participantes, con el fin de reconocer a cada uno de ellos como sujetos individuales, con características particulares y como

integrantes fundamentales de la vivencia. Esto a la vez, actuaba como provocación de aquello que configuraba el diseño del ambiente.

Este ritual de reconocimiento, se convirtió además en un momento para tener un acercamiento a las características propias de los elementos, pues al saludarlos recibían una hoja con su nombre. El contacto y proximidad con esta junto con la pregunta por “¿Cómo es tu hoja?” invitaba a que los niños y niñas por medio de la palabra narraran aquello que habían reconocido, mientras que algunos lo hacían desde características como su color y tamaño, otros hacían una lectura de su forma y lo relacionaban con otros objetos.

Durante este momento, se hicieron manifiestas habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. Este reconocimiento de las particularidades de cada hoja, sumado a que cada una llevaba el nombre de cada participante, permitió una identificación entre ellos y el objeto, pues incluso estando en el ambiente de juego, algunos niños y niñas conservaron las hojas y en ocasiones pedían a las maestras que las tuvieran para evitar perderlas o dañarlas.



-Juan se acerca a las características de su hoja, al reconocer la forma la compara con otro objeto: “mi hoja tiene forma de corona, mi hoja es una corona”-

El primer acercamiento con el ambiente se dio por el recorrido y la aproximación a los objetos desde lo visual, luego de un tiempo empezaron a tejer relaciones e interacciones más cercanas, es decir, desde la manipulación, lo que resalta como “el ambiente les invita a una exploración de diferentes posibilidades siempre ideadas por ellos mismos, al mismo tiempo que tiene una dimensión relacional que permite la vivencia y una vinculación fuerte con lo común” (Abad, J, s.f). Entonces, esta exploración se convirtió en fundamento para establecer otras

acciones, pues aquello que habían reconocido de los objetos permitió encontrar nuevas oportunidades de juego.

Mientras algunos se convocaban para atribuir un mismo significado a los objetos otros lo hacían desde un interés individual, conquistaban un lugar y se situaban allí para jugar. Al respecto Durán, S y Martín, C (2015) refieren que “cada individuo habita el espacio de manera diferente, dependiendo de su historia particular, sus gustos, sus deseos, el momento y la edad que está viviendo, por ende ninguno podrá apreciar lo mismo” (pp.70-71).

El juego colectivo se generaba cuando cada uno de los participantes había explorado y manipulado los objetos. De modo que, las acciones individuales desembocaban en acciones colectivas. Tras apilar la cantidad de elementos de su interés, los transportaban en las cajas y los llevaban a un punto para reunirse con otros jugadores. Desde que iniciaba el juego hasta que finalizaba existía un significado compartido, en donde se desenvolvían roles y guiones definidos. En estas acciones vinculadas al “hacer como si”, los objetos se transformaban en otros, propios de la vida cotidiana: las cajas en estufas, platos y vasos, y los objetos de la naturaleza en alimentos.



-Juego compartido ligado al “hacer como si”. Para crear la escena los niños, desarrollaron múltiples acciones: recorrer el espacio, apilar, vaciar, definir roles y estructurar guiones dramáticos. -

Por su parte acciones como llenar y vaciar, reunir y separar se daban más desde la

individualidad. Para esto, los niños iban recolectando y separando objetos desde sus características, recorrían el espacio y depositaban en una caja hojas y en la otra piñas. Así mismo, seleccionaban un lugar y permanecían allí para jugar, tal como sucedió con Vinka quien tras apilar tantas hojas como deseaba se situó frente al espejo, empezó a conformar hileras de éstas, poniendo una cerca a la otra elaborando una clasificación según sus características, en las que se hacía necesario hallar la relación existente entre estas mientras que establecía una conversación con su propio reflejo.



-Vinka establece acciones de juego individuales que se orientan por sus propios deseos-

Cada uno de los elementos que caracterizan el espacio permitían enriquecer las acciones, pues los muros, columnas, rincones y suelo, que pocas veces se utiliza en la cotidianidad permitían la aparición del juego. Sobre estos se buscaba el equilibrio o se apoyaban los objetos para desarrollar una acción. Así mismo, el espacio vacío representaba la posibilidad de experimentar con el propio cuerpo y el del otro, entre el vaivén ,de un lado a otro Juan, Amalia y Luisa jugaban a perseguir y ser perseguidos, tomaron unas cajas con sus manos y corrían por toda la sala, las risas y gritos ponían en manifiesto el placer que les producía ser atrapados o atrapar al otro, a propósito Abad, J & Ruiz de Velasco (2011) retomando los planteamientos de Grocin (2006) afirman que “ el jugar a ser perseguido se relaciona también con la carrera como conquista del espacio” (p.60).



-Luisa, Juan y Amalia en un juego de persecución-

Después de un tiempo de juego, se dio el ritual de salida. El acercamiento a los significados construidos por los niños y niñas en la experiencia estuvo mediado por la expresión plástica, para ello propusimos la plastilina como material, dada la posibilidad que tenía para ser transformada, sin embargo, hubo un interés por plasmar a través de ésta, elementos ajenos a la vivencia de juego pero que poseían también una amplia carga simbólica. A través del moldeado de la plastilina se generaban nuevas manifestaciones de juego compartido, tal como sucedió con Isabella, Allison y otros niños quienes “hacen como si” la plastilina fuera un pastel, para ello se convocaron alrededor de este e iniciaron un canto de celebración. Aunque este momento no se desarrolló de la forma como lo teníamos previsto nos permitió aproximarnos a sus construcciones, al tiempo que nos invitó a pensar en otras posibilidades para acercarnos a las elaboraciones de los niños y niñas.

A lo largo de la experiencia nuestro rol resultó fundamental pues además de configurar el ambiente de juego, actuamos como mediadoras en situaciones de conflicto y logramos problematizar las interacciones de los niños y niñas a partir de un proceso de observación y escucha constante.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J. (s.f). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana

Abad, J y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Duran, S y Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: Práctica y reflexión en educación inicial. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate- Unimonserrate.

DIARIO DE CAMPO N° 3- AMBIENTE DE TELAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 30 de marzo de 2017

En esta ocasión, el diseño de ambientes para el juego tenía como protagonista a un nuevo objeto: las telas. La disposición de este se convertía en un reto para nosotras ya que debíamos brindar estabilidad y seguridad a los objetos que lo configurarían, pues esto permitiría que los niños y niñas establecieran múltiples interacciones y relaciones no solo con estos, sino además con sus pares pues “la calidad del espacio lúdico no está definida solamente por requisitos como accesibilidad, iluminación, amplitud, reconocimiento o seguridad, sino también por aspectos relacionales y simbólicos” (Abad, J & Ruiz de Velasco, 2011, p. 147). Estos aspectos a los que hacen alusión los autores, se hacían visibles en la en la totalidad del espacio, dado que la disposición de los objetos poseía una amplia carga simbólica que invitaba a los niños y niñas a generar transformaciones desde acciones individuales y colectivas.



Diseño del ambiente de juego, en el que las telas eran los objetos que lo configuraban. Su disposición en el suelo y suspensión en el techo invitaba a la aparición de múltiples interacciones-

Tras finalizar la disposición del ambiente de juego nos dirigimos al aula para invitar a los niños y niñas a éste. Para ello los convocamos por medio de un objeto particular: Tela, pues alrededor de esta haríamos el ritual de reconocimiento de los participantes de la experiencia. El planteamiento de preguntas por las características y particularidades del objeto, nos permitió dotarle de otro significado “hacer como si” ésta fuera agua.

El significado construido se enriqueció por las acciones de los niños y niñas, así, empezaron a agitar la tela a diferentes velocidades simulando el movimiento del agua -“*movamos el agua más rápido, ahora más lento*”- mientras que nos íbamos saludando con una canción. Durante este momento se evidenciaron risas y gritos causados por la emoción al ver los movimientos ondulantes. Con relación a esto, Turner citado por Abad, J y Ruiz de Velasco, A (2011) menciona que el símbolo es “lo que tipifica, representa o recuerda algo por la posesión de cualidades análogas, por medio de asociación de hecho o de pensamiento” (p.31).



-Momento del saludo, en el que los niños y niñas resignificaron la tela, la cual se convirtió en agua-

Una vez finaliza el reconocimiento, hacemos la invitación para visitar el espacio de juego, por lo que se hace necesario recordar los acuerdos que nos permiten permanecer allí. Son los niños y niñas quienes empiezan a plantearlos uno a uno.

Posteriormente bajamos al ambiente de telas, donde habían 3 nichos, formados por telas que se encontraban suspendidas de un aro, dispuesto del techo. En su interior era posible hallar pequeños montones de tela de diferentes tamaños. En el suelo había telas formando espirales,

que se encontraban en todo el espacio. Así, este ambiente tenía un solo objeto como protagonista, que según sus propias características y diferentes disposiciones posibilitaban múltiples vivencias.

Al llegar allí los niños y niñas empezaron a apropiarse del lugar desde el recorrido, por lo que caminan de un lado a otro, se sitúan detrás de cada uno de los nichos y se asoman en estos para ver lo que hay dentro, haciendo un reconocimiento de los objetos presentes. La lectura que hacen de estos y del espacio mismo, da paso al establecimiento de múltiples relaciones, mientras que algunos lo hacen desde la colectividad otros conquistan un espacio propio pues prefieren el juego en solitario.

Luego de un tiempo en el espacio los niños y niñas empezaron a despojarse de aquellos elementos que les impedían sentirse cómodos para habitar, vivir, sentir el espacio y acercarse a los objetos de forma particular, por esto, van dejando sus zapatos en un rincón.

Las características inacabadas de los objetos hicieron que diversos significados les fueran atribuidos. Quienes decidían jugar en compañía compartían un mismo significado, hacían concesos frente a éste y aquellos que lo hacían desde la individualidad lo significaban a partir de sus propios intereses. Algunos se situaban en los nichos para “hacer como si” se bañaran y las telas que se encontraban a su alrededor se convertían en toallas que eran usadas cuando salían de la “ducha”, mientras que aquellos que establecían acciones desde la individualidad entraban a estos para esconderse y experimentar la sensación de estar y no estar.

Lo previamente en expuesto puso en evidencia la multiplicidad de acciones que surgieron en el ambiente de juego y como estas tenían una estrecha relación con las conquistas en el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, algunas manifestaciones resultan propias del juego presimbólico y otras hacen evidentes un tránsito a la conquista de la función simbólica.

Acciones como amontonar telas, construir torres con estas, disponer otras de gran tamaño para llenarlas con algunas más pequeñas, acercarse a la dimensión de las telas poniéndolas sobre el suelo o en las paredes, además de estar vinculadas al juego dejaban en entrevisto la conquista del espacio, y es que evidentemente la experiencia de juego también es una experiencia espacial.

Así, las columnas, paredes y muros eran resignificados por medio de las interacciones que los niños y niñas establecían con los objetos, el propio cuerpo y la presencia del otro pues “la acción infantil descubre y renombra todos los espacios disponibles: una escalera, el hueco existente debajo de una mesa o un rincón se transforman en espacios de juego” (Abad, J, 2006, p. 10).

De este modo, la tela apoyada sobre la pared se convertía en una cocina, puesta en el suelo se convertía en un picnic y la que recubría todo un muro en una pista, poner su cuerpo sobre el piso y cubrirse con algunas telas simbolizaba la acción de dormir. Sin duda, los niños y niñas trazaban una relación existente entre el objeto y aspectos propios de su vida cotidiana.

Para otros niños y niñas la tela adquiría otro significado pues se convertía en prendas de vestir: bufandas, gorros, etc., que ponían sobre su propio cuerpo o sobre el de los otros, para ello aprovechaban la posición del cuerpo de quien estuviera cerca para recubrirlo con telas tal como ocurrió con una maestra, quien al estar sentada en el suelo a una altura muy próxima a la de los niños y niñas empezó a ser cobijada por algunas telas, en cuanto otros miembros se dan cuenta de esta posibilidad se unen al juego hasta que logran cubrirla por completo. En definitiva, el juego entre pares se presenta cuando se comparte un significado en común o existe una misma intencionalidad en la acción que puede ser enriquecida por la presencia del otro.



-Los niños y niñas involucran a la maestra en sus juegos -

El juego que surge desde la presencia de la maestra fue uno de los tantos que tuvieron lugar con los adultos presentes en el espacio, pues los niños y niñas manifiestan un interés por

establecer juegos con las maestras al encontrar en ellas otras posibilidades para interactuar. Esto se convirtió en un reto para nosotras, pues debíamos asumir una postura de disponibilidad sin llegar a irrumpir o direccionar el juego mismo. De ahí, la importancia de encontrar el punto de equilibrio se hace necesario tener una concepción clara sobre aquello que significa el juego y representa la acción infantil.

Aunque la experiencia de juego no tuvo cierre por los tiempos propios de la rutina escolar se hace necesario acercarnos a los significados construidos por los niños y niñas dentro de esta en un momento próximo. Creo que el disfrute que cada uno encontró en el espacio fue posible por el diseño del mismo y que fue el resultado de un trabajo de planeación y lectura de las particularidades del grupo. En la escuela y el aula surgen situaciones que no están previstas, sin embargo, al tener propósitos definidos es posible buscar alternativas que resulten enriquecedoras.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista de Aula de Infantil Núm. 34*. Noviembre- diciembre, pp. 10- 16.

Abad, J & Ruiz de Velasco. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

DIARIO DE CAMPO N° 4- RITUAL DE SALIDA AMBIENTE DE TELAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 31 de marzo de 2017

Dar cierre a la experiencia vivida el día anterior resultaba fundamental para acercarnos a las construcciones de los niños y niñas en el ambiente de juego a través de sus propias voces. Aunque se suponía que este momento hacía parte de la experiencia misma, las dinámicas y tiempos de las rutinas no lo permitieron. Por ello, fue el ritual de salida quien le dio apertura al día, así, la asamblea de bienvenida propuesta por la maestra July Iquirá retomó manifestaciones que surgieron en el espacio de juego como la sensación de aparecer y desaparecer, la ausencia y

la presencia, estas dualidades estuvieron mediadas por el objeto protagonista del ambiente: la tela.

La conformación de un pequeño círculo nos permitió convocarnos para hacer parte de este momento, la idea de tener un encuentro más próximo con la presencia del otro empezó a configurar conexión y colectividad dentro del grupo, de modo que quien hiciera parte del círculo tendría que actuar en concordancia y hacerse partícipe de las acciones que allí surgirían. Una vez situados en éste, la maestra propone un juego de “hacer como si” estuviesen dormidos pues sería el roce de la tela por el rostro quien los iría despertando uno a uno.

A pesar de que poco a poco el juego se fue transformando, la sensación de aparecer y desaparecer seguía vigente y produciendo el mismo placer pues “lo que permanece invariable en este juego y garantiza su seguridad y aprendizaje es su estructura profunda, que es la desaparición y reaparición de un <<objeto>>” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p.58) .Una pequeña tela azul envolvía a un miembro del grupo, la postura de recogimiento del cuerpo manifestaba el interés que existía por ser cubierto por completo mientras que los demás cantábamos una canción que invitaba a reaparecer pronto.

Al aparecer se hacían evidentes gestos de agrado, risas y gritos de los demás miembros del grupo y un amplio goce de quien estaba oculto pues así reafirmaba la importancia que su presencia tenía para los otros. Este momento de reconocimiento nos permitió volver sobre la experiencia previa y dio paso a que los niños y niñas relataran aquello que habían vivido en el ambiente de juego. Para esto permanecimos en el círculo pues empezaríamos a formar algo en común desde lo que cada miembro aportaría.

Los niños y niñas eligieron trozos de tela que empezarían a ser entrelazados unos con otros en tanto narraran al grupo aquello a lo que habían jugado el día anterior. Al elegir la tela iniciaba un proceso de exploración con esta, la pasaban por su rostro, la ponían sobre el suelo para aproximarse a su medida, hacían comparaciones con la de los demás e iniciaban algunos juegos con estas, tal como se menciona en el *Documento No. 24* (2014):

También exploran los objetos, siendo al principio tocados, oídos y probados, y a medida que van ganando autonomía en su movimiento, son utilizados para esconderse y aparecer, construir y destruir, alejarse y acercarse, halar y empujar, etcétera. Así van descubriendo la permanencia del objeto, sus cualidades: flexibilidad, dureza, textura, entre otras (Linares, 2004, Durán, 2012), lo cual aporta al desarrollo de los procesos de predicción y anticipación de lo que pasa con los objetos cuando son manipulados (p. 21).

Así, el reconocimiento de sus características y posibilidades daba paso al juego sin que eso significara que en éste se dejará de lado la exploración. Este encuentro con el objeto permitió revivir y recordar las interacciones que los niños y niñas habían establecido con este, su cuerpo y el espacio, previamente. Las preguntas por “¿A qué jugaste ayer? ¿Qué hiciste con la tela?, etc.” dieron paso a que los niños y niñas narraran su experiencia desde la palabra, siendo ésta la que los acercara a la vivencia del otro, a su reconocimiento.

Cuando todos los niños y niñas terminaron de narrar su experiencia se había formado un largo tejido de tela no solo de los trozos que cada uno había puesto sobre este sino además de sus relatos. Entonces, la parte de cada uno de los miembros del grupo hacía parte de un solo objeto, fue éste quien por un tiempo posibilitó el surgimiento del juego en el aula. Acciones como halar, enrollar, atravesar y poner en riesgo la estabilidad del cuerpo resultaron manifestaciones propias de juego.

Así, el mismo objeto que el día anterior los había invitado a experimentar la dualidad entre el estar y no estar, hoy ponía al límite su propio cuerpo pues las características que ahora poseía los invitaba a establecer nuevas relaciones e interacciones no solo con este sino además con el espacio y los otros.



-Interacciones establecidas con las nuevas características del objeto-

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Documento No. 24. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: La exploración del medio en la educación inicial.

DIARIO DE CAMPO N° 5 AMBIENTE DE TELAS Y MESAS

Niveles: Conversadores- Independientes

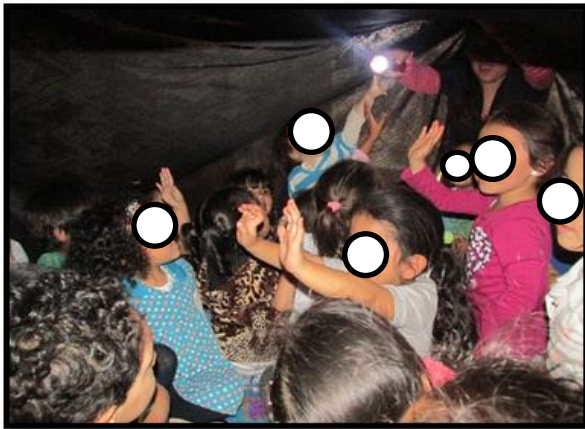
Fecha: 6 de abril de 2017

La experiencia de este día estaba relacionada con la anterior, en la que el objeto protagónico eran las telas. Para este nuevo diseño del ambiente tuvimos en cuenta aquellos juegos destacados en la primer vivencia con las telas, pues con esto se pretendía problematizar y retar a los niños a interactuar y establecer diferentes relaciones. De ahí, la importancia de reconocer las múltiples posibilidades de acción del niño a través de los procesos de observación y escucha que habíamos hecho del grupo y es que “nuestra más importante labor como educadores consistirá en ser

verdaderos escenógrafos para la configuración de unos espacios lúdicos de calidad y con posibilidades para el juego de transformaciones” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p.23).

Previo a que los niños y niñas habitaran el espacio, hicimos un ritual de reconocimiento en el que saludamos a los participantes de la experiencia por medio de uno de los objetos que configuraba el ambiente de juego: Tela. Para ello convocamos al grupo en un lugar común, cubriéndolos con una tela oscura e invitándolos a dotarla de otro significado. Estando allí le preguntamos a los niños y niñas “¿*Que parecía?*”, viendo representada una cueva, por lo que estaba oscuro, era un lugar pequeño y cubierto.

Estando allí, los invitamos a buscar una solución al problema que en ese instante teníamos: la oscuridad nos impedía saludarnos. Por medio de algunas preguntas “¿*Cómo podemos hacer para vernos unos a otros bajo esta cueva? ¿Qué objeto necesitamos?*”, los niños y niñas plantearon que el saludo se diera a través de una linterna. Al encenderla, fuimos saludando uno a uno a los niños y niñas y posteriormente recordando los acuerdos que nos permiten disfrutar y aprovechar el ambiente de juego.



-A través de la linterna fue posible reconocer a cada uno de los participantes de la experiencia -

Al bajar al salón de los espejos, que era donde estaba el nuevo ambiente, los niños y niñas se encontraron con largos trozos de tela, algunos suspendidos en el aire apoyados por aros, quienes invitarían a hilar, enrollar, tejer, etc. y otros sobre mesas de diferentes tamaños convocarían a aparecer, desaparecer y a la construcción de múltiples significados desde el carácter individual y

colectivo. Así mismo, la elección del espacio dadas las características y objetos que lo conforman permitirían enriquecer la experiencia de juego. De este modo, el ambiente daba lugar al desenvolvimiento de acciones desde la libertad y espontaneidad mientras que retaría a los participantes a experimentar los límites y posibilidades de su propio cuerpo.



-Disposición de los objetos para el segundo ambiente de telas-

Al llegar allí los niños y niñas comunicaban aquello que estaban sintiendo por medio de su lenguaje corporal y gestual, su rostro y el movimiento de sus manos dejaron en entrevisto el asombro que les producía la configuración del espacio. Después de hacer un recorrido visual se aventuran a hacer un recorrido con todo su cuerpo, desde el movimiento empiezan a establecer relaciones con los objetos presentes. Aquellos que van llegando empiezan a transformar el espacio desde sus acciones como Juan quien a su paso va quitando las telas que cubren las mesas mientras que los demás lo reorganizan para cumplir sus deseos de juego.

Las mesas cubiertas con tela adquirieron múltiples significados. En estas se empezaron a conformar pequeños grupos que compartían el mismo significado, es decir, se tejieron juegos desde la colectividad. Estas, fueron aprovechadas desde todas las posibilidades, pues algunos niños y niñas desenvolvían sus juegos en su interior mientras que otros lo hacían desde la superficie. De modo que, la ubicación de las mesas en el espacio y la forma como estaban dispuestas -a lo largo y ancho- dieron paso a la manifestación de diversos juegos.

Tal como sucedió con Saray, quien rápidamente se metió debajo una de las mesas cubiertas y decía que estaba en su casa, de la cual no salió en ningún momento durante el tiempo de juego;

todo lo contrario, con el paso del tiempo Ana María se unió a su juego y ambas pasaron a ser dueñas de esta casa y si en algún momento una de sus paredes (telas) se caía, experimentaban la sensación de aparecer y desaparecer una vez se escondían mientras que se sentían acogidas por la protección que les representaba, un “juego con la posibilidad de vivir el <<dentro>> y el <<afuera>>” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p.177).



-Saray se sitúa al interior de una de las mesas para desarrollar su juego “haciendo como si”-

Cerca de esta casa se encontraba otra de las mesas, que igualmente cubierta por las telas era una cama en la que Gabriel se metía y se acostaba, porque decía que “*era hora de dormir*”. Sobre la superficie de esta misma mesa surgía otro juego propio del encuentro entre pares, debido las características y configuración del objeto. La dimensión y calidez de la mesa cubierta con la tela se convertía en una cama en la que varios niños y niñas se convocaron para participar de un diálogo del cual invitaron a participar a su maestra. En el desarrollo del juego ellos se acostaban y con otra de las telas se cubrían y cerraban los ojos simulando que estaban durmiendo. Lo anterior pone en evidencia la versatilidad de los objetos que permiten ser utilizados según la creatividad e imaginación de los niños y las niñas, sin que haya una única forma de interactuar con ellos. Con relación a lo anterior, Durán, S y Martín, C (2015) refieren que “el niño en estos juegos resignifica los objetos y espacios, creando escenarios que simulan la realidad, donde puede jugar a ser otro y a través de esta representación expresar su mundo interior” (p.85).



- *Juegos desarrollados en el interior y en la superficie del mismo objeto-*

Por su parte, los objetos dispuestos frente al espejo se convirtieron en una pequeña tarima en la que se convocó un grupo de niñas quienes bailaban y cantaban mientras veían su reflejo pues la altura en la que estaban les permitía ver su cuerpo desde otra perspectiva ,así mismo se encontraban con el espejo cuando tomaban alguna tela y la ponían sobre su cuerpo, “haciendo como si” estas fueran vestidos o largas cabelleras –“*Mira profe, soy una princesa*”-, estas acciones dejaron en entrevisto “la importancia que tienen elementos como los espejos y los disfraces para elaborar la propia identidad y la identificación con los demás” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, pp.88-89).



-*Juegos desarrollados al exterior de las mesas y en contacto con el espejo-*

Con respecto a los aros que tenían tiras de tela colgadas, se hicieron evidentes distintas

manifestaciones de juego. Existiendo un deseo por sentir las caer sobre sus rostros, realizando movimientos para que nuevamente las telas recorrieran su cuerpo, permitiéndoles experimentar distintas sensaciones. Así mismo, las halaban, enredaban y disfrutaban de los desplazamientos que estas hacían, tal como ocurrió con Santiago, quien desde un primer momento se apropió de uno de los aros y empezó a trenzar y enredar las telas lo que más podía, para luego soltarlas y observar asombrado y maravillado como estas se desarrollaban. Esto lo repetía una y otra vez. Después de un tiempo haciendo esto, se unió a él Sharid, a partir de ese momento cada uno tomó una parte de las telas y empezaron a enredarlas realizando movimientos sin soltar las telas, para soltarlas de manera sincronizada. Juntos estuvieron en ese lugar hasta el final de la experiencia.



-Santiago y Sharid jugando con las tiras de tela-

Después de disfrutar del ambiente de juego, se llevó a cabo el ritual de salida. En este, nos acercamos a las formas como los niños y niñas habitaron el espacio, resignificaron los objetos y se relacionaron con los “otros”. Para esto, situamos algunas mesas conformando una hilera, previo a que la atravesaran iban narrando a los demás participantes aquello que había resultado más significativo de la experiencia. Este momento, se convirtió en una oportunidad para intercambiar experiencias y reconocer al otro desde su propia voz.

Los momentos que hemos consolidado alrededor de las experiencias de juego y que se han hecho evidentes en la estructura de la planeación, le han otorgado un amplio significado a cada

acción pues se da cuenta del porqué y para qué, lo que hace que las vivencias y el diseño de los ambientes tengan un hilo conductor, al tiempo que le otorgan a la propuesta pedagógica una identidad. Así, el ritual de reconocimiento además de acercar a los participantes de juego entre ellos mismos, genera una provocación al momento de juego posterior por medio de un objeto que configura el ambiente y ha permitido el establecimiento de una serie de acuerdos que garantizan un espacio seguro, mientras que el momento posterior a la experiencia de juego se ha caracterizado por un acercamiento a las construcciones que los niños y niñas han hecho en ésta.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Durán, S y Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: Práctica y reflexión en educación inicial. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate- Unimonserrate.

DIARIO DE CAMPO N° 6- AMBIENTE DE PELOTAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 27 de abril de 2017

Pensando en posibilitar a los niños y niñas el establecimiento de múltiples interacciones con el espacio, su propio cuerpo, la presencia de los otros y los objetos, dispusimos estos últimos con una intencionalidad clara. Hoy, pelotas de múltiples características acompañadas por algunos aros y telas, fueron los encargados de invitar a los participantes de la experiencia a construir múltiples significados desde sus propios intereses y deseos. Los aros se encontraban suspendidos provocando acciones como encestar, lanzar, etc., permitiendo la visualización de una dimensión del espacio que es poco reconocida y potenciada por las maestras: el techo. Las pelotas formaban pequeños círculos en el suelo, invitando al recorrido y exploración de las mismas, así mismo, era posible observar una gran tela con diferentes hoyos en su superficie, que invitaban a pasar algún objeto por entre estos.

Antes de disfrutar del ambiente se hacía necesario reconocer a cada uno de los participantes de la experiencia y establecer algunos acuerdos para permanecer en el espacio. Por esto los invitamos a conformar dos pequeñas hileras y en el centro nos situamos cada uno de los adultos presentes. Una de las maestras en formación presentó al grupo una pelota cubierta con una tela para que los niños y niñas plantearan algunas hipótesis frente a lo que podría ser, fue así como desde el reconocimiento de sus características aseguraron que se trataba de una pelota. Al retirar la tela fue posible confirmar sus afirmaciones e iniciar el ritual de reconocimiento de cada uno de los participantes y generar una provocación sobre el objeto presente en el nuevo ambiente de juego.

Para esto, establecimos un juego en el que hacíamos girar la pelota de un lado a otro mientras cantábamos una canción “rueda, rueda la pelota loca, rueda, rueda sin poder parar”, una vez dejábamos de cantar la pelota se detenía para saludar a quien la tenía en sus manos, por lo que la comprensión de la estructura del juego era lo que posibilitaba el desarrollo del mismo. Las acciones surgidas en este momento dieron cuenta de la interiorización que los niños y niñas tuvieron de esta.



-La maestra en formación explica al grupo el juego-

Después de saludar a todo el grupo, los invitamos a conocer un nuevo espacio de juego recordando aquellos en los que habíamos disfrutado días atrás. Cada uno de los planteamientos de los niños y niñas, daba cuenta de las experiencias que han resultado más significativas y la interiorización que han hecho alrededor de los acuerdos. Después de escuchar sus construcciones hicimos un recuento de cada uno de estos.

El primer contacto con el espacio se dio desde un breve momento de contemplación, en el que expresaban su sorpresa por lo que se encontraba allí, algunos lo recorrieron y tomaron algunas pelotas con sutileza mientras que otros se lanzaron de inmediato a transformar los círculos conformados por las pelotas tal como lo hizo Kristopher, quien al entrar puso al límite su propio cuerpo dando un salto y abalanzándose sobre las pelotas, al cambiar el orden inició su juego, pues como refiere Fajn, S (2017) “jugar implica apropiarse del lugar y de las cosas, hacerlas propias, sentir que son de uno. Dejar en ello las huellas, olores y marcas. Reconocerse en los objetos y en los lugares” (p.25).



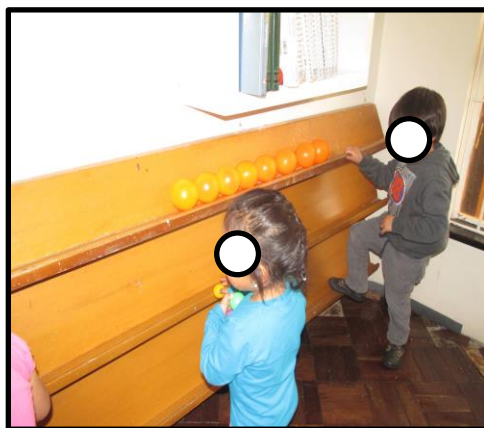
-Transformación del orden inicial del ambiente de juego-

Cuando todos los participantes llegaron al espacio, este se transformó por completo, cada uno de los objetos se convirtieron en posibilitadores y creadores de diversas manifestaciones de juego. La disposición de los aros (suspensión vertical y horizontal) posibilitó el aprovechamiento del espacio desde todas sus dimensiones y la construcción de significados propios y compartidos. Aquellos ubicados de forma horizontal empezaron a ser desplazados o lanzados de un lado a otro, por lo que cada uno de los participantes enriquecían la acción y empezaban el desarrollo de un juego colectivo, en el que ubicándose a los alrededores de dicho aro empezaban a pasarlo entre ellos, intentando cada vez hacerlo con más fuerza para que llegara a las manos de sus compañeros de juego o incluso lo sobrepasara. Quienes elaboraban un juego propio pasaban entre estos objetos probando los límites y posibilidades de su propio cuerpo, también tomaban

algunas pelotas e intentaban encestarlas, la complejidad aumentaba cuando lo hacían con los aros en movimiento.

La multiplicidad de características de las pelotas dio paso al establecimiento de múltiples juegos, algunos estrechamente ligados a la función simbólica en los que “haciendo como si” los objetos adquirirían un significado particular, tal como lo hizo Manuela, quien tomó un par de pelotas y se desplazó por todo el espacio ofreciendo a todos los participantes una prueba de huevos de chocolate -“*profe, ¿quieres un poquito de mis huevitos kínder?*”- por su parte quienes lo recibían simulaban la acción de comer, acompañándola con un corto diálogo.

Juegos como apilar, acumular, agrupar y dispersar resultaron latentes dentro del espacio, muchos de estos se dieron en el mobiliario de la biblioteca, pues sobre su estructura los niños y niñas empezaron a situar las pelotas según sus características y a categorizarlas por su tamaño o color, poniendo en manifiesto la existencia de todo un proyecto, ya que para alcanzar su objetivo debían desarrollar multiplicidad de acciones: recorrer el espacio, apilar las pelotas según sus propios deseos, trasladarlas, clasificarlas, etc.



Santiago apila las pelotas de color naranja, en su proyecto empiezan a participar otros niños y niñas-

-Juan logra encestar una pelota después de varios intentos-

Respecto a la tela con hoyos de diferentes tamaños en su superficie, fue posible observar cómo algunos niños y niñas intentaban pasar por entre los agujeros pelotas de distintos tamaños,

repetiendo esta acción varias veces, mientras que otro grupo de niños y niñas encontró en estos agujeros la oportunidad perfecta para establecer vínculos con aquello que estaba del otro lado, otorgándole al cuerpo total protagonismo. Estas acciones se hacían presentes de manera individual inicialmente y luego de forma colectiva. En este sentido, cabe resaltar lo expuesto por Abad, J & Ruiz de Velasco (2011) quienes señalan que “el objeto lúdico, no es solamente un <<juguete>> sino algo que invita (o empuja) al juego por sus características y posibilidades” (p.184).



*-Interacciones
establecidas. El cuerpo se
convirtió en protagonista-*

Dentro del espacio surgieron diversos eventos en los que el rol del maestro resultaba fundamental, como por ejemplo ante conflictos por un mismo objeto o la destrucción de un juego adelantado por algún niño. Haciendo énfasis sobre los acuerdos consolidados era posible mediar la situación, así mismo, para brindar seguridad afectiva en momentos en que la frustración o miedo se hacía manifiesto.

Después de un tiempo de disfrute en el ambiente de juego convocamos a los niños y niñas mediante la configuración de un semicírculo para compartir la vivencia que cada uno había tenido. Aunque el proceso de escucha ha resultado bastante complejo para el grupo, consideramos que a través de la oralidad la socialización de la experiencia resulta más significativa pues todos se hacen partícipes.

Fueron los mismos objetos con los que ellos y ellas interactuaron quienes suscitaron los relatos. Para esto, situamos una tela con agujeros en el centro del salón y los invitamos a encestar

la pelota en alguno de estos después de haber compartido al grupo su relato. La formulación de preguntas como “¿A qué jugaste? ¿Con quién jugaste? ¿Qué hiciste con las pelotas?” permitió que los niños y niñas ampliaran sus relatos para acercarnos con mayor proximidad a los significados construidos dentro de la experiencia, reconociendo los intereses y particularidades de ellos para así consolidar y diseñar próximos ambientes de juego.

Este momento se convirtió en una oportunidad para establecer de nuevo relaciones con los objetos, en las que los niños y niñas volvieron a poner a prueba las posibilidades de su propio cuerpo. El proceso de escucha que había resultado difícil de consolidar en experiencias previas hoy fue posible por el juego mismo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Argentina: Ediciones novedades educativas.

DIARIO DE CAMPO N° 7- AMBIENTE DE PELOTAS SUSPENDIDAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 04 de mayo de 2017

En este nuevo ambiente de juego las pelotas continuaron con el protagonismo, solo que en esta ocasión su disposición era diferente, pues partiendo de lo observado y documentado en el ambiente diseñado previamente, junto con el aprovechamiento y fortalecimiento de nuevas dimensiones espaciales, se problematizó con el fin de generar nuevas formas de interactuar con los objetos presentes y de resolver los retos u obstáculos que estos. Es así como el diseño del ambiente de juego constaba de pelotas de diferentes tamaños y texturas suspendidas en hileras (paralelas y cruzadas) por el salón de los espejos, estas a su vez formaban un camino que invitaba a los niños y niñas a recorrer y explorar todo el espacio. En el suelo se encontraba una

cantidad reducida de pelotas sueltas, que ofrecían otro tipo de interacciones y formas de habitar el espacio pues como refiere Calmels, D (2014) habitar un espacio no es sólo ocuparlo por medio del cuerpo y el movimiento, sino que este se puede ver proyectado por medio de la mirada, el olfato o la escucha.

Para la suspensión de las pelotas se usaron aros pequeños de madera que pasaban por una gran cuerda que atravesaba todo el salón. Por las características de los aros, era posible que estos se deslizaran por toda la cuerda, permitiendo que los niños y las niñas pudieran movilizar las pelotas según las construcciones que hicieran con estas. De allí la importancia de diseñar ambientes que ofrezcan distintas posibilidades de interacción con los objetos y entre los participantes, poniendo a prueba la imaginación y creación, es decir, el ambiente no debe estar predeterminado y ofrecer una única manera de interacción ya establecida, tal como refieren Durán, S y Martín, C (2015).

Antes de que los niños y las niñas bajaran al nuevo ambiente de juego, fue importante hacer un reconocimiento de los participantes por medio del ritual del saludo. Por esta razón, todos los participantes nos convocaron en un círculo, en el centro de este una de nosotras recordó el saludo de la experiencia anterior, en el cual había hecho presencia “una pelota loca”, relacionándola con el objeto que este día tenía en sus manos y que estaba mostrando a los niños y niñas. Por medio de distintas preguntas fue posible encontrar algunas similitudes y diferencias entre ambas pelotas, llegando a la conclusión de que la actual pelota volaba (al estar suspendida de la mano de una de las maestras por medio de una cuerda).

De este modo se dio inicio al saludo, en el cual la maestra se desplazó por todo el espacio y se situó frente a cada uno de los niños, permitiendo que ellos le dieran un golpe a la pelota para pasarla de nuevo la maestra nuevamente. Mientras esto sucedía y por iniciativa de una de las niñas, todos íbamos cantando “vuela, vuela la pelota loca, vuela, vuela sin poder parar”.



-Ritual de reconocimiento-

Al bajar al ambiente de pelotas inicialmente los niños y niñas permanecieron en quietud, observando el ambiente, dada la disposición de los objetos. Por lo tanto, era necesario tomarse un tiempo para contemplar y explorar y de esta manera poder actuar sobre ellos. En este sentido, Durán, S y Martín, C (2015) hacen una fuerte relación entre el tiempo de juego y el ambiente como posibilitadores de nuevas construcciones, en donde ninguno de los dos podría actuar por separado si se quiere lograr una experiencia significativa.

Después de observar y contemplar la organización de los objetos, los niños y las niñas empezaron a realizar distintas acciones, inicialmente sobre las pelotas suspendidas. Por un lado, lanzaban con fuerza las pelotas para que estas se deslizaran por la cuerda y por otro lado desplazaban estas pelotas por la cuerda pero sin soltarlas, es decir, corrían con ellas como si fuese una extensión más de su cuerpo. En este momento otro grupo de niños empezaban a interactuar con las pelotas que estaban sueltas en el suelo, con estas jugaban a darles patadas, a lanzarlas con fuerza hacia el suelo para que estas rebotaran, a botarlas hacia cualquier lugar del espacio para después correr detrás de ellas y a establecer juegos colectivos como hacer lanzamientos entre pares en un juego de toma y dame.



-Juego compartido en el que se lanzaba la pelota de un lado al otro-

Respecto a las pelotas suspendidas, luego de un tiempo de juego de desplazamientos por la cuerda, estas empezaron a enredarse entre sí, quedando formado un punto medio en la biblioteca en donde colgaban un grupo de pelotas entrelazadas e igualmente dos grupos separados de pelotas en el salón de los espejos. En cada uno de los tres grupos resultantes se evidenciaron diferentes juegos, por ejemplo, en el de la biblioteca que era el grupo con mayor cantidad de pelotas, inicialmente algunos niños y niñas sujetaban de a una pelota para desplazarlas sin éxito, por lo que después de un tiempo decidieron empezar a jugar en conjunto a pegarle a tantas pelotas como les fuera posible.

En un lugar del salón de los espejos se observaba a algunos niños y niñas jugando a empujar con fuerza el grupo de pelotas y seguir los movimientos de vaivén que hacían o intentando golpearlas nuevamente cuando aún estaban en movimiento, para darle mayor fuerza al desplazamiento e ir teniendo un control sobre estas.

En el último grupo conformado por pelotas enredadas, se encontraban dos niñas y un niño quienes en un principio golpeaban una a una las pelotas haciendo que estas se enredaran más, luego cuando no las alcanzaban por la altura que tenían, comenzaron a jugar con las que podían tener un contacto más cercano, con estas jugaban a halarlas intentando zafarlas de la cuerda que las mantenía suspendidas, a correr en círculos con una de ellas en las manos y a realizarse pases

entre ellos con alguna de las pelotas.



- Interacciones establecidas con los objetos suspendidos-

Para el cierre de la experiencia nos reunimos los niños, las niñas, las maestras en formación y las maestras titulares en el salón de los espejos y formando un semicírculo invitábamos a pasar a los niños y niñas al medio, en donde una de las maestras en formación se situó con la misma pelota que había protagonizado el ritual de reconocimiento para que los niños y niñas la golpearan no sin antes narrar a todos los allí presentes su experiencia y vivencia dentro del ambiente de juego en el que estuvieron minutos antes. En este sentido es importante tener una escucha receptiva, con disponibilidad para interpretar las actitudes y mensajes de los niños y niñas, para así mismo poder legitimarlos, reconociendo que esta escucha está ligada a la observación y documentación (Altimir, D, 2010).

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Altimir, D. (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia? España: Ediciones Octaedro.

Calmels, D. (2014). Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional. Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Duran, S y Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: Práctica y reflexión en educación inicial. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate- Unimonserrate.

DIARIO DE CAMPO N° 8- AMBIENTE DE BOTELLAS Y SEMILLAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 11 de mayo 2017

El día inició con la configuración del ambiente de juego, en el que las botellas y granos serían los objetos protagonistas de la experiencia, cada uno guardaba una amplia relación entre sí, por las posibilidades que representaban. La disposición de los mismos tenía una intencionalidad clara por parte de las maestras en formación. Las botellas conformaban pequeñas torres, invitando a los niños y niñas a derrumbarlas, entre unas y otras, diversos caminos de granos las unían provocando que los participantes recorrieran el espacio. Lo anterior resalta como “la configuración del espacio es importante por ser portadora de significado” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p. 145). De modo que, en la totalidad del ambiente se deposita y transmite un mensaje y en vínculo con éste se manifiestan y significan cada una de las acciones que surgen en su interior.

Para disfrutar del ambiente de juego se hacía necesario reconocer a cada uno de los participantes, para ello nos dirigimos al aula e invitamos a los niños y niñas a conformar un círculo, estando allí narramos una breve historia a partir de las características de un objeto que una de las maestras en formación tenía en sus manos: Botella. Fue este relato quien dio paso a saludar a cada uno de los miembros, haciendo girar la botella mientras que cantábamos una canción propuesta por uno de los niños - “*ya se cantemos: viento, viento, me siento muy contento viento*”- . Una vez nos saludamos, los invitamos a conocer el nuevo espacio de juego y por tanto, recordamos los acuerdos necesarios para permanecer en éste volviendo sobre eventos particulares. Durante ese momento, los planteamientos de los niños y niñas dieron cuenta de la interiorización que han hecho alrededor de los acuerdos.

Al llegar al espacio, los niños y niñas expresaron emoción por los objetos que encontraron y su disposición. La apropiación del espacio se dio de múltiples formas, cada una ligada a las experiencias y necesidades particulares de los niños y niñas. Algunos recorrieron el espacio desde los caminos que les sugerían los granos, otros tomaban las botellas con sutileza y unos pocos decidieron abalanzarse sobre las torres y transformar los caminos de granos, siendo estos últimos quienes sugirieron al grupo establecer relaciones más complejas con los objetos. Las interacciones que surgieron de aquí en adelante destacaron las múltiples formas como los niños y niñas comprendían el espacio, desde la subjetividad y la construcción común. De este modo, Los objetos dieron paso al establecimiento de juegos propios y compartidos, ligados a manifestaciones del juego presimbólico y simbólico.

Las características y relación existente entre los objetos posibilitaron acciones como llenar y vaciar, siendo las botellas quienes contenían los granos, al depositarlos y agitar la botella empezaban a producir diferentes sonidos que variaban según la fuerza y velocidad con la que lo hacían, lo que resalta como “cuando el niño explora un objeto, a menudo experimenta con sus cualidades sonoras: lo sacude, lo percute sobre una superficie, lo frota, etc. [...] los niños y niñas, mientras juegan, combinan diferentes modos comunicativos” (Viladot, L & Pérez, L, 2016, p, 167). Depositar uno a uno los granos se convertían en todo un proyecto, sobre el cual se depositaba una intención, un amplio nivel de concentración y esfuerzo.

Por su parte, el mobiliario del espacio y una pequeña columna empezó a ser resignificada por las acciones de los niños y niñas, sobre estos se empezaron a apilar y clasificar los granos y las botellas según sus características. Esto, les implicaba recorrer todo el espacio para recolectar los objetos y trasladarlos hasta el lugar seleccionado para alcanzar su proyecto. La elección del lugar aparecía ligada a la acción que querían establecer con el objeto en específico, por lo que había una lectura correspondiente a las particularidades del objeto y las posibilidades del lugar. El mobiliario de la biblioteca empezó a contener granos y la columna se convirtió en soporte para alinear botellas según sus características como altura y tamaño.



-Posibilidades de juego halladas en los objetos-

Mientras que algunos preferían desempeñar estas acciones en solitario otros se convocaban en pequeños grupos, en donde compartían un mismo proyecto “cuando esto último ocurre, los niños comparten el espacio, lo entienden y lo utilizan, lo nombran asignándole valores y lo identifican simbólicamente en una construcción común” (Ruiz de Velasco, A & Abad, J, 2011, p, 151).



-Establecimiento de juegos compartidos-

A propósito de la simbología depositada sobre los objetos, surgieron múltiples juegos ligados al “hacer como si”, en los que los niños y niñas crearon situaciones imaginarias alejadas de la

realidad, como cocinar, crear recetas, ser doctores, etc. Cada uno de los objetos, adquirió un significado vinculado a los intereses de ellos y alejado de aquel que posee convencionalmente, tal como lo hizo Juan, quien tomó un par de botellas “haciendo como si” se trataran de un par espadas y derrumbaba otras botellas acompañando la acción con sonidos onomatopéyicos. Dentro del espacio, el cuerpo movilizaba y enriquecía las acciones, siendo el movimiento quien apuntaba a la conquista de las posibilidades de los objetos.

Después del disfrute del ambiente de juego, convocamos a los niños y niñas a conformar un círculo para llevar a cabo el ritual de salida. Allí, cobró protagonismo el mismo objeto que había sido parte del ritual de reconocimiento, bajo la misma dinámica nos acercamos a las construcciones de los niños y niñas. Para ellos, pusimos a girar la botella y en cuanto esta se detenía preguntábamos a un participante por su vivencia -” *¿a qué jugaste? ¿Con quién jugaste? ¿Cómo te sentiste?*”-.

Este momento, que se ha convertido en un reto también ha sido una oportunidad muy enriquecedora para acercarnos a aquello que ha significado para los niños y niñas la experiencia de juego. Cada uno de los elementos que allí emergen es interpretado como una posibilidad para proponer nuevos ambientes de juego.

En definitiva, desde el inicio de la experiencia hasta que esta termina nuestro rol cumple un papel determinante, pues la configuración del ambiente, la forma como actuamos en este y el acercamiento que generamos a la vivencia de los niños y niñas, incide en cada una de sus construcciones.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

Viladot, L & Pérez, L (2016). Por, pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil. En: Anton, M, Blanch, S & Edo, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Editorial Octaedro.

DIARIO DE CAMPO N° 9- AMBIENTE DE MANDALAS, BOTELLAS Y SEMILLAS

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 25 de mayo 2017

Este día el ambiente de juego continuaría con los mismos objetos que estuvieron presentes en el ambiente de juego anterior: botellas, tapas y granos. Solo que, en este, la disposición de estos dentro del espacio y la modificación en uno de ellos (botellas partidas por la mitad) serían quienes generarían retos y problematizaciones en el nuevo ambiente de juego. De modo que los niños y niñas tendrían que hallar una solución por medio de nuevas interacciones con los objetos y por ende con sus pares y maestras.

En la disposición de los objetos dentro de este ambiente de juego, las tapas se encontraban formando tres mandalas diferentes, ubicadas por todo el espacio, dentro de ellas se ubicaban pequeñas agrupaciones de granos. En la totalidad del espacio se encontraban pirámides conformadas por las colas de las botellas, mientras que la parte superior de estas últimas se formaban una especie de reloj de arena.

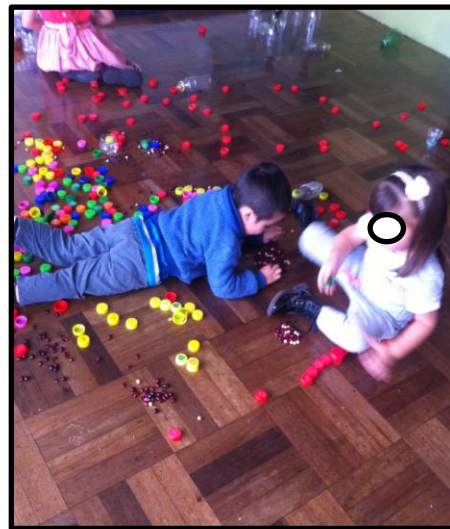


-Disposición de los objetos-

Antes de bajar al nuevo ambiente de juego, realizamos el reconocimiento de cada uno de los

niños y niñas que estarían presentes durante la experiencia. Para esto nos reunimos en círculo y al empezar a hablar con ellos bajamos nuestro tono de voz. Ya adentrándonos en este “juego”, en el que incluso niños, niñas y las maestras titulares tampoco podían hablar tan fuerte alguien tocó la puerta, al abrirla encontramos un objeto (la parte superior de una botella que había sido cortada por la mitad) el cual nos permitía resolver la situación a la que nos estábamos enfrentando. Después de permitir que los niños y niñas dieran sus ideas e hipótesis sobre el uso de dicho objeto en busca de una solución, pudimos concluir entre todos que la mejor manera de hacerlo era usarlo en forma de parlante, y fue precisamente de este modo que cada uno de los participantes recobró la voz y fue saludado y reconocido como miembro de la experiencia.

Tan pronto como los niños y niñas llegaron al espacio, empezaron a destruir las mandalas y las pirámides allí ubicadas, a excepción de la última y más grande, pues debido a su posición dentro del espacio había pasado inadvertida, Durán, S & Martín, C (2015) señalan que en el diseño de un ambiente debe estar intrínseca la posibilidad de que este sea transformado de distintas formas, de modo tal que la construcción y deconstrucción de este deje huella no solo en el espacio, sino también en el sujeto que lo habita.



-Primeras transformaciones del ambiente-

Después de que quedaron las tapas, granos y botellas dispersas por todo el espacio, los niños y las niñas los reunieron en pequeños grupos, comenzando el desarrollo de algunos juegos como reunir, separar y apilar tapas y botellas. También se hizo evidente el juego de llenar y vaciar tapas y colas de botella con los distintos granos que se encontraban dispersos.

Por unos instantes, la parte superior de las botellas fueron relegadas y desplazadas por los otros objetos que se encontraban allí, pero después de un tiempo, algunos niños y niñas se percataron de esto y empezaron a interactuar con ellas. Al principio, comenzaron a insertar granos en estas, pero se sorprendían al observar que tan pronto como ejecutaban la acción, el grano salía por el otro extremo. Así fue como los niños y niñas pensaron en la posible solución de esta situación problema. Por ejemplo, Anny decidió colocarle una tapa a una de las botellas y se dio cuenta que esta funcionaba para evitar que los granos que insertaba salieran por el otro extremo. Con relaciona a esto Callois, R (1986) refiere que “el juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es libre” (p.34).

Por otro lado, unos niños y niñas con los extremos de las botellas intentaban encontrar la parte que faltaba para poder encajarlas y así lograr formar una botella completa. Tal como ocurrió con Luisa quien, en su primer intento, logró encajar las dos partes. En ese momento y tras darse cuenta de su logro, empezó a mostrárselo a las maestras, sin permitir que nadie más cogiera su botella. Después de unos minutos, decidió quitarle la tapa, insertar unos granos y volver a tapar la botella y agitarla con fuerza, logrando así producir sonidos.

Por su parte, Flora y Sol encontraron en las bocas de las botellas el mejor embudo para poder llenar las colas de las botellas sin que los granos se dispersaran por el espacio. Con el paso del tiempo, estos embudos se iban complejizando, ya que las niñas variaban los tamaños y el número de embudos y colas que utilizaban para lograr llenar el extremo de la botella.

Así mismo, se hizo manifiesto el juego de construir y destruir torres, para esto, encajaban las partes de botella, intentando armar una torre cada vez más alta para luego derrumbarlas. De lo anterior, Abad, J & Ruiz de Velasco, A (2011) exponen que

El significado simbólico de los juegos de destrucción está relacionado con el deseo de separarse y de ser uno mismo, de apartar los obstáculos que impiden cumplir los objetivos que nos proponemos y que nos ayudan a afianzar nuestra identidad y la capacidad de decidir y de elegir. Cuando el niño empuja los objetos, experimenta la sensación de apartar todos los obstáculos que se ponen en su camino hacia la exploración (p.54).

Los juegos colectivos fueron protagonistas en este espacio, ya que los objetos posibilitaban el desarrollo y creación de distintos juegos simbólicos “haciendo como si” tales como: “los doctores”, quienes recetaban, elaboraban y transportaban los distintos “medicamentos” que sus pacientes requerían. “Los pasteleros”, quienes reunían varios granos y tapas que serían los ingredientes de muchas preparaciones. A propósito Tejerina, citada por Abad, J y Ruiz de Velasco, A (2011), refiere que “el simbolismo se hace colectivo y existe una mayor preocupación por la imitación exacta de lo real. Es un juego social y cooperativo de reconstrucción de papeles de adultos reales o imaginarios y de las interacciones que se establecen entre ellos” (p.106).



*-Juego colectivo “haciendo como si”
prepararan un pastel-*

Después de un tiempo prudente dentro del ambiente de juego, convocamos nuevamente a los niños y las niñas para poder recoger sus vivencias por medio de sus voces. Es así como con un parlante (parte superior de una botella partida por la mitad) más grande que el del ritual de reconocimiento, cada uno de los niños y niñas fue narrando aquello que había vivido en el ambiente, haciendo que su voz sonara más fuerte y que todos los que estábamos allí presentes pudiéramos escuchar.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó

Callois, R. (1986). Los juegos y los hombres-la máscara y el vértigo. México: Fondo de cultura económica.

Durán, S & Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.

DIARIO DE CAMPO N° 10- AMBIENTE DE PAPEL HIGIÉNICO

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 01 de junio 2017

El día inició con la configuración del nuevo ambiente de juego. Esta vez, el papel higiénico sería el objeto protagonista de la experiencia, su disposición en el espacio actuaría como desencadenante de múltiples acciones e interacciones. De ahí que los rollos tuvieran un orden particular, pues se encontraban sobre mesas en diferentes posiciones: con su contenido formando espirales, círculos, líneas rectas, etc. y en la parte inferior algunos conos de papel.

La cantidad de los objetos garantizaba la calidad de las acciones que estaban por emerger en el espacio. Así mismo, existía una relación entre los objetos que configuraban el ambiente; entre aquellos que lo protagonizaban y aquellos que los sostenían. La selección del espacio también se convertía en posibilitador y potenciador de las acciones, por su amplitud y la presencia de un espejo. Entonces, el ambiente desde la totalidad enviaba un mensaje e invitaba a ser habitado por cada uno de los participantes desde la libertad y espontaneidad.

Para disfrutar del ambiente de juego, se hacía necesario reconocer a cada uno de los participantes que lo habitarían y consensuar acuerdos para permanecer allí. Estos dos elementos,

empezarían a garantizar bienestar físico y afectivo al interior del ambiente, al tiempo, que actuaban como provocación sobre aquello que en este encontrarían.

Para esto, los niños y niñas fueron invitados a conformar un pequeño círculo. Estando allí, se planteó una situación problema del cual se presentaban múltiples alternativas para su resolución, entre estas, se encontraba el objeto protagonista de la experiencia: papel higiénico. El reconocimiento de sus características desembocó en el planteamiento de hipótesis alrededor de este, que más adelante, en el momento de reconocimiento fueron comprobadas.

Lazando el papel de un extremo a otro, nos fuimos saludando. Este reconocimiento, además de generar un acercamiento entre los participantes de la experiencia, también se convirtió en posibilitador de una aproximación al objeto protagonista del ambiente. Desde la exploración y manipulación se acercaron a las oportunidades que el objeto representaba, convirtiéndose en la base para las futuras acciones de juego, esta “exploración profunda de los objetos es muy importante porque a partir de ello pueden llegar a otorgar otros significados a los objetos, lo cual es primordial dentro del juego” (El juego en la educación inicial, 2015, p.29). De este modo, la acción más privilegiada hizo que el papel higiénico se convirtiera en una extensión del propio cuerpo.

Tras reconocer a cada uno de los participantes, recordamos los acuerdos necesarios para permanecer en el ambiente. En este punto, los niños y niñas están más apropiados de éstos, pues no solo los nombran, sino que además ponen en consideración las situaciones en que los transgreden, y que por tanto pueden incidir en la atmósfera de bienestar del ambiente.

La expectativa por conocer el nuevo ambiente de juego, no se hace esperar más. Al llegar, ocurre lo mismo, pues no hay cabida para la contemplación, sino que las acciones surgen de inmediato. Al habitar el espacio, surge un deseo por derribar los objetos de las mesas; recorren la totalidad del mismo, se abalanzan sobre las mesas y derrumban todo lo que encuentran allí. Así, la primera transformación que se hace manifiesta en el espacio, tiene en sí misma un significado, ya que “cuando el niño empuja los objetos, experimenta la sensación de apartar todos los obstáculos que se ponen en su camino” (Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p.54).

Con esta acción, se empiezan a desenvolver otras que también expresan una simbología. De este modo, el carácter no estructurado de los objetos permite la aparición de acciones propias del juego presimbólico, en el que el cuerpo es el eje principal, y otras, en las que los objetos adquieren múltiples significados, que se alejan de su uso convencional y que por tanto son propias del juego simbólico.

Para que surjan cada una de estas acciones, los niños y niñas hacen una lectura del ambiente desde su totalidad y encuentran las relaciones existentes entre los objetos, por lo tanto, con sus acciones establecen diálogos entre los dos. Las mesas les permiten enriquecer las acciones que establecen con el papel higiénico. La interpretación que cada niño hace del ambiente se empieza a hacer visible con las ejecuciones que con los dos objetos se desarrollan.

Las acciones que surgen ligadas a los juegos presimbólicos y en las que se expresa la dialogicidad entre los objetos, dejan en entrevisto una “[búsqueda] de transformación del entorno a partir de su acción sobre él” (Aucouturier, B, citado por Abad, J & Ruiz de Velasco, A, 2011, p. 53) por parte del niño. Ejemplo de esto es la acción desarrollada por Laura, quien decide cortar el papel en dimensiones que se ajustan a las medidas de la mesa, por lo que esta última se convierte en su soporte; las tiras conformadas son apiladas y organizadas siguiendo un mismo patrón.



-Relación hallada entre los objetos-

Las oportunidades de juego presimbólico se sustentan en el vínculo que trazan entre el propio

cuerpo y los objetos. Así, cubren su cuerpo y el de sus pares con el papel, teniendo como propósito envolver/ envolverse o esconder/escondese. Para ello, recorren el espacio, recogen tanto papel como sea necesario e inician el juego. En definitiva, el desarrollo de acciones de juego es todo un proyecto, en el que se tienen metas; se desenvuelven y al alcanzarlas, este finaliza.

Por otro lado, quienes han conquistado la función simbólica construyen otras interpretaciones y relaciones de los objetos. Aunque también parten del reconocimiento de sus características para crear oportunidades de juego, les otorgan a los objetos significados alejados de aquel que poseen convencionalmente, entonces, inventan una situación que se aleja de la realidad.

Uno de los vínculos que establecen entre los objetos, se da cuando al ponerse en pie sobre las mesas empiezan a desenvolver la totalidad del contenido del papel. La altura que alcanzan les permite tener otra perspectiva del espacio y desenrollar el papel con más facilidad, para posteriormente saltar de la mesa y caer al suelo, que ahora se encuentra lleno de papel. Este último objeto es resignificado pues ahora es una piscina, entonces, al derrumbarse sobre él “hacen como si” nadaran.

Otros significados atribuidos a los objetos se dieron al “hacer como si” cocinaran. Para ello, los conos de papel se convierten en recipientes, mientras que hacen de los trozos de papel ingredientes. La situación recreada resultó tan próxima a las comprensiones que los niños y niñas tienen del mundo que estructuran guiones dramáticos y asumen roles que se ajustan a la realidad.



Desenrollando desde la altura-

- “Haciendo como si” cocinaran-

Cada uno de los significados depositados sobre los objetos y las relaciones e interacciones que los niños y niñas establecieron con el espacio y los “otros”, fueron compartidos en el ritual de salida, allí, se hace aún más evidente cómo “cada individuo habita el espacio de manera diferente, dependiendo de su historia particular, sus gustos, sus deseos, el momento y la edad que está viviendo” (Durán, S & Martín, C, 2016, p. 91). Aunque los procesos de escucha, aún resultan difíciles de alcanzar, los elementos que emergen empiezan a fortalecer el reconocimiento del otro. En definitiva, los ambientes de juego, desde su configuración inicial genera transformaciones en los sujetos que lo habitan.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.

Durán, S & Martín, C. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate- Unimonserrate.

El juego en la educación inicial. (2015).

DIARIO DE CAMPO N° 11- AMBIENTE DE PAPEL HIGIÉNICO SUSPENDIDO

Niveles: Conversadores- Independientes

Fecha: 08 de junio 2017

La experiencia que tendría ocasión este día, estaba estrechamente vinculada con la vivida en días pasados, en la que el diseño del ambiente para el juego tenía como protagonista al papel higiénico. Esta vez se conservaba el mismo objeto protagonista, solo que dispuesto de manera diferente en el lugar seleccionado. Esto con el fin de posibilitar nuevas relaciones e interacciones con los objetos presentes, el espacio y los otros.

Para el diseño de este ambiente de juego tuvimos como referente la experiencia anterior, y con ella los juegos privilegiados y las acciones más recurrentes que fueron observadas, pues de este modo era posible problematizar y retar a los niños y niñas de Conversadores e Independientes para habitar el espacio e interactuar de forma diferente.

Es así como la disposición de los objetos estuvo caracterizada por la suspensión del papel higiénico. Para ello, se extendieron dos cuerdas de pared a pared, de modo tal que cubrieran todo el espacio en el que se llevaría a cabo la experiencia, y en esta se suspendieron los rollos de papel higiénico. Para permitir que los niños y niñas logaran interactuar con estos a cada uno de los papeles se les desenrolló la punta a alturas diferentes. Por esto, algunos resultaban más accequibles, mientras que otros requerían encontrar una manera para hacerlo.

En el suelo se encontraban pequeños montones de trozos de papel higiénico resultantes de la experiencia anterior, junto con unos conos de papel que permitían otro tipo de interacciones. Todos estos distribuidos por todo el espacio, de modo tal que no lo saturara, pero lo suficiente para que todos lo que fueran a estar allí tuvieran posibilidades de accionar.



- Disposición de los objetos en el espacio-

Previo a disfrutar del ambiente de juego, se llevó a cabo el reconocimiento de los participantes con un objeto que al mismo tiempo actuaba como provocador de lo que se avecinaba. Para esto, convocamos a los niños y niñas en un círculo, una de las maestras en formación compartió con ellos que al entrar al aula había visto algo extraño y que le gustaría que todos le ayudaran a ver de qué se trataba. En ese momento la otra maestra abrió la puerta y ante esta se vislumbró un camino hecho con papel higiénico, al preguntarle a los niños y niñas sobre esto encontrado inmediatamente la formulación de hipótesis salió a flote.

Las diferentes hipótesis que surgieron daban cuenta de la apropiación que han hecho los niños y las niñas alrededor de los distintos diseños de ambientes de juego, y con ellos los rituales de entrada y salida. Luego de oír a los niños y niñas y al tomar una decisión consensuada decidimos recorrer el camino, con la gran sorpresa de que al final de este se encontraban conos de papel higiénico, con un mensaje que decía que era hora de saludarnos y para eso haríamos uso de los objetos encontrados.

Para poder saludarnos recurrimos nuevamente a la conformación de un círculo, estando en este un niño o niña cogía uno o dos conos, esto se convertiría en la señal de quien sería saludado. Mientras eran reconocidos, se podía observar como el uso que hacían de dicho objeto variaba,

pues algunos lo sujetaban como altavoz, otros como binoculares, incluso algunos se lo colocaban en la oreja a modo de parlante para poder oír mejor, etc. Con relación a esta resignificación que los niños y niñas hicieron de un mismo objeto Vigotsky citado por Abad, J y Ruiz de Velasco, A (2011) señala que “para el niño que juega <<todo puede ser todo, porque el significado radica en el gesto y no en el objeto>>” (p.40).

Unos instantes después, uno de los niños sugirió que el cono sería el “*dador del saludo*” situación que los demás aprobamos para continuar con este momento. Esta situación resultó fundamental, ya que escuchar su nombre hace que cada uno de los niños y niñas se sienta parte de un grupo, así como también importantes para este, colaborando con su sentido de pertenencia. Es decir, como parte importante de un espacio determinado y que reconocen que es de y para ellos.

Luego de esto, y no sin antes recordar los acuerdos necesarios para estar en el ambiente de juego, los niños y niñas junto con las maestras, nos dirigimos al nuevo ambiente con el protagonismo del papel higiénico. Estando allí cada uno de los niños y niñas se dirigió a un lugar determinado dentro del espacio diseñado, es decir, unos se aproximaron a las montañas de papel, otros se acercaron a los papeles suspendidos, mientras que otros decidieron recorrer todo el espacio reconociendo aquello que se encontraba en este.

Aquellos que optaron por centrarse en los papeles suspendidos, se encontraron con una situación problema al no lograr alcanzarlos todos desde su propia altura. Dicha situación fue resuelta rápidamente apoyados en una banca que se encontraba en el lugar y en la propia estructura del salón, el cual tiene un desnivel a modo de andén que permite quedar a una altura diferente con respecto al resto del salón. Una vez fueron alcanzadas las puntas de los papeles suspendidos la acción de halar fue privilegiada.



-Interacciones de los niños y niñas-

Esta acción de desenrollar, desencadenó en juegos como competir por el que primero lograra desenrollar todo el papel, recurriendo a estrategias tales como correr por el espacio con la punta del papel en la mano o halar con ambas manos lo más rápido posible. Una vez terminado el objetivo propuesto, volver a enrollar el papel se convirtió en un nuevo desafío por lograr, para esto y subidos nuevamente en la banca, los niños y niñas comenzaron a colgar el papel sobre la cuerda de la que suspendían los papeles.

El papel desenrollado que quedó sobre el suelo, junto con las montañas de papel dispuestas inicialmente en el ambiente, fueron resignificados, ya que dicho objeto se transformó en “una piscina”. Para esto apilar la mayor cantidad de papel, trasladándolo de un lado a otro fue fundamental, posteriormente y recostándose en esta, los niños y niñas simulaban la acción de nadar.

Con este mismo papel, pero en otro lugar dentro del espacio, un grupo de niños y niñas jugaban al monstruo, este consistía en que un niño o niña se cubría con el papel, hasta “desaparecer” por unos instantes, para luego y sorpresivamente hacer su reaparición con un gran ruido “buaaaaa” que indicaba que el monstruo había despertado dispuesto a cazar. Por tal razón todos salían a correr haciendo evidente el juego de perseguir y ser perseguido.



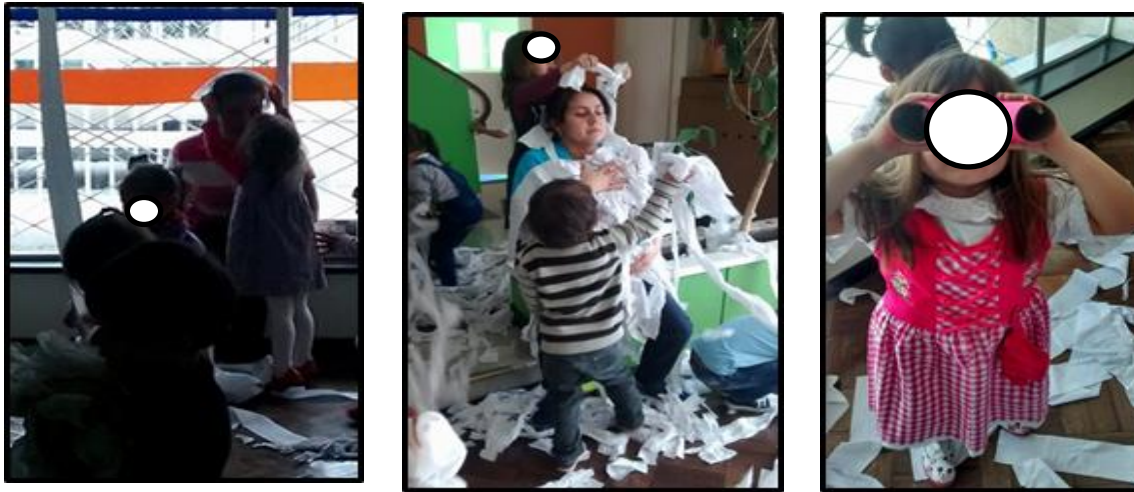
-Jugando a esconderse para posteriormente perseguir-

Luego de un tiempo de juego acelerado, los niños y niñas dieron inicio a un juego en el que se hacía más pausa, pero que al igual que en los juegos anteriores el cuerpo era el protagonista. Así, con los trozos de papel que estaban en el suelo y los conos que allí se encontraban, los niños y niñas empezaron a crear sus propios atuendos, es decir, el papel higiénico era colocado sobre una parte del cuerpo simulando ser una prenda de vestir o un traje, junto con los conos como accesorios, que le daban el toque que faltaba para asumir un rol determinado. Para el desarrollo de este juego, el espejo allí presente les permitía observarse de una forma diferente a la que normalmente están acostumbrados. De lo anterior, Abad, J y Ruiz de Velasco, A (2011) refieren que

El disfraz tiene un sentido de cambio de identidad. Nos disfrazamos para dejar de ser nosotros mismos y convertirnos en otros. Para eso es necesario hacer un ejercicio de descentración (dejar de ser uno mismo para ponerse en el lugar de los demás). Por eso, es importante que los niños se disfracen por voluntad propia del personaje en el que se quieran convertir, en el momento en el que puedan jugar a perder su identidad porque la tengan ya adquirida y sientan deseos de identificarse con otro <<papel>> que no es el suyo” (p. 88)

De este modo el juego de “hacer como si” se hizo evidente por ejemplo cuando se creaban escenas dramáticas en las que se asumían roles como la mamá y la hija, el perrito y su dueña, la reina, la momia o la chica en vestido de baño, etc. Incluso las maestras actuaron como modelos que lucían los distintos atuendos que los niños y niñas creaban con los conos y el papel

higiénico.



-Juegos vinculados al “hacer como si”-

Una vez terminado el tiempo de juego, junto con los niños y niñas se transformó de nuevo el lugar, recogiendo todo el papel higiénico disperso por el espacio y se conformó un círculo pequeño, de modo tal que todos estuviésemos convocados para dar cierre a la experiencia. Este consistía en entregar nuevamente un cono de papel higiénico, el cual denominamos tótem de la palabra- basados en lo sucedido en el momento del saludo- y así, el niño o niña que lo tuviera en sus manos sería el encargado de contar a los demás lo vivido en momentos antes, durante la experiencia de juego. Cada uno de ellos y ellas contó cómo se sintió y a que jugó con los demás, con su propio cuerpo, y con los objetos allí presentes.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, J & Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Gráo.

ANEXO 4- MATRIZ DE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

El reconocimiento de las perspectivas de los niños y niñas frente a los lugares físicos de la Escuela Maternal, se realizó a través de sus propias voces. Para ello, fueron convocados en un círculo, allí se presentaron fotografías de diferentes lugares de la institución y a través de preguntas como “¿Qué hacen ustedes en estos lugares? ¿Qué les gustaría que se transformara de estos?”, se movilizó el intercambio.

En los planteamientos de los niños y niñas, se hicieron manifiestas las formas como conciben los espacios; la lectura que hacen de estos. Así mismo, expresaron sus deseos, encontrando en las transformaciones posibilidades para experimentar el placer. En este sentido, resaltaron la importancia del sentido estético en el espacio escolar, al tiempo que, el juego apareció como un eje transversal, que permitió vivenciar el goce tras establecer interacciones con los objetos y los “otros”. A continuación, se sintetizan los planteamientos de los niños y niñas:

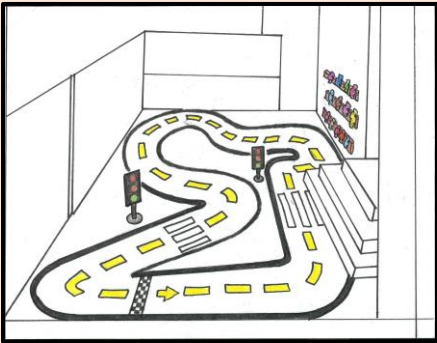
RECONOCIMIENTO DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS FRENTE A LOS LUGARES FÍSICOS DE LA ESCUELA MATERNAL A TRAVÉS DE SUS PROPIAS VOCES

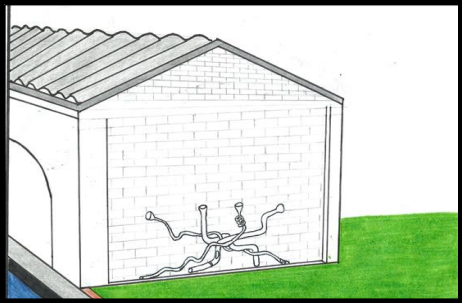
SENTIDO ESTÉTICO	OPORTUNIDADES DE JUEGO	POSIBILIDADES DE ENCUENTRO
Busca hacer de la Escuela Maternal, un espacio vivo y alegre. En ese sentido,	Convertir los espacios vacíos en espacios que devalen oportunidades para el juego.	Hacer de los espacios de tránsito, espacios de encuentro entre pares, padres de familia y

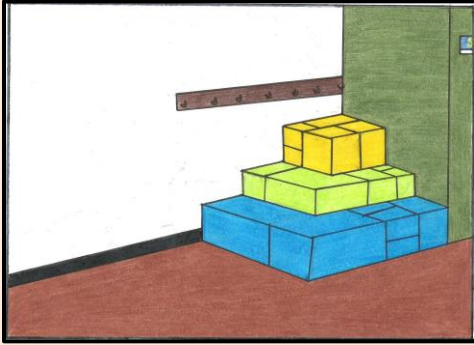
<p>resaltaron de manera permanente la importancia del color en diferentes espacios, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Parque: “yo quisiera que las llantas fueran de todos los colores: amarillo, verde, rojo y azul.” (Sol) ● Escaleras: “las escaleras podrían tener muchos colores para verlos al subir o al bajar”. (Amalia) ● Pasillo: “debería haber más colores en la pared donde están nuestras plantas, así se vería más linda”. (Alison) ● Paredes de la enfermería: “la casita de Milena podría tener muchos colores”. (Manuela) 	<p>Así, encontraron en los objetos posibilidades para potenciar las relaciones e interacciones.</p> <p>Para ello, pusieron en diálogo las características del espacio; los objetos presentes con otros posibles a incluir. Entonces, comprendieron que al disponer nuevos objetos o transformar el espacio era posible aumentar las oportunidades de juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Parque automotor: “deberíamos tener un semáforo y una pista grande para jugar con las motos” (Santiago). ● Piscina de pelotas: “me gustaría que ahí hayan bolsas para encestar las pelotas que están en la piscina” (Saray). ● Parque: “en el parque podría haber una bandera para que jugáramos al castillo” (Juan). ● Cesto de juguetes: “me gustaría otros juguetes y que todos fueran diferentes” (Verónica). 	<p>maestras. En este sentido en la transformación de estos lugares, el juego se debe hacer visible, pues es quien los convoca. Lo que quiere decir que, las transformaciones de los espacios debían invitar a jugar, pues así será posible encontrarse con “otros”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Salón de bienvenida: “si aquí hay más juguetes podríamos jugar todos los niños de la escuela, hasta los bebés” (Isabel). ● Pasillo: “cuando voy a ir a la otra casa, me gusta jugar a saltar en los números que hay en el piso, pero a veces están otros niños y no puedo. sería chévere que haya más juegos ahí” (Isabella) ● Árboles: “Cuando salimos al parque yo me subo al árbol, unos amigos también se suben y juegan conmigo, pero a otros que les da miedo les toca quedarse ahí abajo, entonces a ellos les toca jugar desde ahí” (Sebastián) “siiii, yo también me subo y juego, aunque en el otro árbol que es más grande no alcanzo. podrían poner unas escaleras con columpios o una casa del árbol ahí”(Joaquín)
--	--	---

ANEXO 5- APROXIMACIÓN AL PRESUPUESTO

PRESUPUESTO DE INVERSIÓN- ESPACIOS-INSTALACIÓN DE JUEGO EN LOS LUGARES FÍSICOS DE LA ESCUELA MATERIAL

Instalación	Recursos materiales	Cantidad	Recursos de inversión
 <p data-bbox="337 1146 565 1178"><i>Pista automotora</i></p>	Pintura de señalización:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="792 758 1024 789">● Color amarillo 	1/4 galón	\$18.600
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="792 835 992 867">● Color negro 	1/2 galón	\$30.700
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="792 945 1003 976">● Color blanco 	1/4 galón	\$18.600
	Cajón en madera 76 cm X 90 cm	1	\$10.000
	Tubos de cartón industrial	50	\$20.000
	Tiner	2	\$20.000
	Carros de juguete (Pequeños)	48	\$150.000

<i>Pared de encestar</i>	Tabla 1,70 m X 1m	1	\$15.000
		¼ galón	\$10.000
	Pintura para madera (Variedad de colores)	1	\$25.000
	Teja plástica 90 cm X 2m		
 <p><i>Muro de mangueras</i></p>	Mangueras 5”X15	1	\$250.000
	Embudos:		
	• Mediano	5	\$ 20.000
	• Pequeño	5	\$15.000

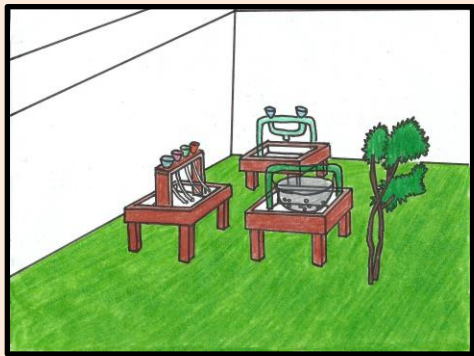


Torre de cajas

Cajas de cartón industrial:
Tamaños en serie.

40

\$200.000



Mesas sensoriales

Recipientes plásticos

3

\$60.000

Tubos PVC 1'' X 24

1

\$120.000

Mangueras ½''X1

1

\$3.000

Embudos pequeños

6

\$18.000

Coladores

4

\$4.000

Conector en T

12

\$18.000

Conector en Y

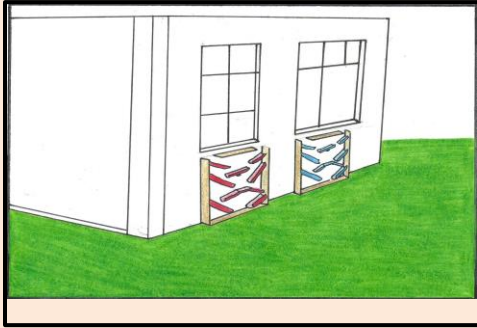
12

\$18.000



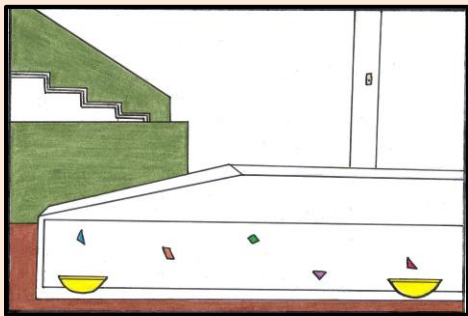
Pared sonora

Elementos de cocina:		
● Cucharas	5	\$20.000
● Ollas	5	\$40.000
● Tapas		
● Cucharones	5	\$37.500



Muro de tubos

Tablas	2	\$15.000
Tubo PVC 1"X3	1	\$15.000



Pared de construcción

Tablero acrílico 1,20X80	1	\$70.000
Lámina de imán X 3m	1	\$9.000

	Figuras en madera	100	\$20.000
Inversión total:			\$1.270.400

ANEXO 6- CRONOGRAMA

CRONOGRAMA ESPACIOS- INSTALACIÓN DE JUEGO EN LOS LUGARES FÍSICOS DE LA ESCUELA MATERNAL

INSTALACIÓN	FECHA DE MONTAJE	FECHA DE APERTURA
Pista automotora	23 de septiembre de 2017	25 de septiembre de 2017
Pared de encestar	06 de octubre del 2017	09 de octubre de 2017
Torre de cajas	20 de octubre de 2017	23 de octubre de 2017
Muro de mangueras	03 de noviembre de 2017	07 de noviembre de 2017
Muro de tubos	10 de noviembre de 2017	14 de noviembre de 2017
Pared sonora	24 de noviembre de 2017	27 de noviembre de 2017
Mesas sensoriales	07 de diciembre de 2017	11 de diciembre de 2017
Pared de construcción	22 de diciembre de 2017	

ANEXO 7- PLANEACIONES DE APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES

PLANEACIÓN N°1 - PARQUE AUTOMOTOR

FECHA: 21 de septiembre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Socializar con los niños y niñas los espacios físicos que serán intervenidos por las maestras en formación, durante la fase de implementación de la propuesta pedagógica. Siendo el relato y la pregunta las herramientas que movilicen dicho intercambio.
- Realizar un recorrido en el que los niños y niñas puedan reconocer el estado actual de los espacios físicos de la Escuela Maternal que serán intervenidos, permitiendo que ellos y ellas tengan conciencia frente a las transformaciones que se van a generar.
- Generar situaciones problema en torno a las posibilidades de cambio de los espacios físicos seleccionados, permitiendo la construcción de hipótesis y planteamientos por parte de los niños y niñas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia invitando a los niños y niñas a conformar un pequeño círculo. Estando allí, compartiremos las transformaciones que tendrán a partir de ese momento las experiencias, ya que no se centrarán en el diseño de ambientes de juego, sino que se encaminarán al reconocimiento y disfrute de las instalaciones de juego -fase de implementación. Para dar apertura a este nuevo ciclo les contaremos que se aproximarán cambios en la Escuela Maternal. Con el propósito de dar conocer los espacios físicos que serán intervenidos los invitaremos a asumir el rol de investigadores.

Construyendo saberes

Tras asumir el nuevo rol, presentaremos a los miembros del grupo pistas que nos lleven hacia los lugares que serán intervenidos. De esta forma, los niños y niñas recurrirán a sus conocimientos y experiencias previas dentro de la Escuela Maternal para plantear hipótesis y deducciones que los lleven a la resolución de la pista. Al llegar a cada lugar nos encontraremos con indicios que corroboren sus planteamientos y hallazgos, así como una nueva pista para continuar con el recorrido, no sin antes, preguntar sobre aquello que se podría transformar allí.

Evidenciando saberes

Una vez finalice el recorrido volveremos al aula, en donde recordaremos los lugares hallados y que se serán intervenidos. En este sentido, la pregunta se convertirá en movilizadora del intercambio y permitirá conocer las construcciones de los niños y niñas.

PLANEACIÓN N°2- PISCINA DE PELOTAS

FECHA: 05 de octubre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Aproximar a los niños y niñas al espacio físico que será transformado próximamente: Piscina de pelotas, a través de una ruta de pistas. Así, retomar los saberes construidos en experiencias previas resulta fundamental.
- Permitir que los niños y niñas realicen anticipaciones e inferencias frente a las pistas halladas y a las transformaciones que acontecerán en el espacio físico.
- Fortalecer los procesos de escucha y observación, mediante la definición del rol de investigador. Siendo estos procesos los que permitan tener conciencia sobre las transformaciones de los espacios físicos de la Escuela Maternal.

Compartiendo saberes

Para dar inicio a la experiencia, los niños y niñas de los grupos Conversadores e Independientes serán convocados en círculo. Estando allí, las maestras en formación compartirán novedades frente a nuevas pistas que han llegado a la Escuela Maternal, por lo que será necesario asumir nuevamente el rol de investigadores.

La búsqueda de las pistas será precedida por un mensaje que indicará la forma en la que serán halladas. Para esto, se conformarán 4 grupos -acompañados por las maestras titulares y en formación- que se dirigirán a distintos lugares, según lo indique una pista que reciba cada uno. En este sentido, recordar aquello que es propio del rol de investigadores resulta fundamental: usar nuestra herramienta de investigación -binoculares-, seguir las pistas y observar atentamente.

Construyendo saberes

Una vez estén los investigadores listos y los grupos conformados cada uno tomará destinos diferentes, según cómo lo indique cada pista. En este momento la pregunta será fundamental pues permitirá el planteamiento de hipótesis acerca del lugar en el que tendrán que hallar cada una de las pistas. En los distintos espacios a los que las pistas lleven a cada grupo, se encontrarán 4 sobres: 2 con partes de rompecabezas ,1 con tips para poder armar este mismo y 1 que indica la necesidad de volver al aula para poder continuar con la experiencia.

Evidenciando saberes

Al regresar al aula, cada uno de los grupos compartirá con los demás las pistas encontradas, para ello será necesario hacer una observación detallada y realizar una clasificación de las partes que conforman el rompecabezas y las que no, pero que también contribuyen en su construcción -tips-

Al terminar la clasificación, las maestras en formación leerán los tips, permitiendo que los niños y las niñas realicen anticipaciones e inferencias sobre lo que se formará al armar el rompecabezas, para que posteriormente y mediante su construcción estas puedan ser comprobadas.

Tan pronto como el rompecabezas esté terminado, el misterio del día se habrá resuelto, pues la

figura que se conformará -pelota-, indicará cuál será el segundo espacio de la Escuela Maternal que tendrá una transformación.

PLANEACIÓN N°3- PASILLO

FECHA: 19 de octubre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Aproximar a los niños y niñas al espacio físico que será transformado próximamente: Pasillo, a través de una ruta de pistas y tips. Así, retomar los saberes construidos en experiencias previas resulta fundamental.
- Permitir que los niños y niñas realicen anticipaciones e inferencias frente a las pistas halladas y a las transformaciones que acontecerán en el espacio físico que será transformado.
- Fortalecer los procesos de escucha y observación, mediante la definición del rol de investigador. Siendo estos procesos los que permiten tener conciencia sobre las transformaciones de los espacios físicos de la Escuela Maternal.
- Retomar la importancia de cumplir con los acuerdos establecidos en los espacios físicos transformados, haciendo un buen uso de ellos y posibilitando nuevas transformaciones.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia convocando a los niños y niñas en un círculo. Estando allí, las maestras en formación compartirán novedades frente a nuevas pistas que han llegado a la Escuela Maternal, por lo que será necesario asumir nuevamente el rol de investigadores.

La búsqueda de las pistas será precedida por un mensaje que indicará el primer lugar al cual se dirigirán. Para esto recordar aquello que es propio del rol de investigadores resulta fundamental:

usar la herramienta de investigación -binoculares-, seguir las pistas que deben ser minuciosamente escuchadas y observar atentamente.

Construyendo saberes

En cuanto los investigadores están listos -usando su atuendo y teniendo claridad sobre los acuerdos- iniciarán la búsqueda del primer lugar que les ha indicado la pista. A partir de este, se irá desarrollando un recorrido -guiado por pistas-. Al llegar a cada lugar, se encontrarán con indicios que corroboren sus planteamientos, es decir, algunos sobres con tips que tendrán que ir recogiendo -que posteriormente, estando dentro del aula, contribuirán en la solución de un laberinto-, así como una nueva pista para continuar con el recorrido.

Estando en el último lugar, hallarán un cartel -con un laberinto- y un mensaje que los invite a volver al aula. Durante este momento la pregunta será fundamental, pues permitirá el planteamiento de hipótesis y deducciones acerca de los lugares en los que tendrán que hallar cada una de las pistas.

Evidenciando saberes

Al regresar al aula, se realizará una pequeña socialización sobre los elementos encontrados. Para ello será necesario hacer una observación detallada de lo conseguido y así permitir a los niños y niñas crear hipótesis e inferencias sobre el porqué y para qué: lo que puede ser y su utilidad o razón de estar allí; para que posteriormente y mediante el desarrollo de la experiencia estas puedan ser comprobadas. Tan pronto como el laberinto esté resuelto, el misterio del día se habrá solucionado, pues el lugar al que nos conducirá -fotografía espacio pared linda- indicará cuál será el tercer espacio de la Escuela Maternal que tendrá una transformación.

PLANEACIÓN N°4- CESTO DE JUGUETES

FECHA: 9 de noviembre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Aproximar a los niños y niñas al espacio físico que será transformado próximamente - Salón de bienvenida: “cesto de juguetes” - a través de una ruta de pistas y tips. Así, retomar los saberes construidos en experiencias previas resulta fundamental.
 - Permitir que los niños y niñas realicen anticipaciones e inferencias frente a las pistas halladas y a las transformaciones que acontecerán en el espacio físico que será transformado.
 - Fortalecer los procesos de escucha y observación, mediante la definición del rol de investigador. Siendo estos procesos los que permiten tener conciencia sobre las transformaciones de los espacios físicos de la Escuela Maternal.
 - Retomar la importancia de cumplir con los acuerdos establecidos en los espacios físicos transformados, haciendo un buen uso de ellos y posibilitando nuevas transformaciones.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia invitando a los niños y niñas a conformar un círculo. Estando allí, las maestras en formación compartirán novedades frente a nuevas pistas que han llegado a la Escuela Maternal, por lo que será necesario asumir nuevamente el rol de investigadores. La búsqueda de las pistas serán precedidas por un mensaje que indicará el primer lugar al cual se dirigirán. Para esto recordar aquello que es propio del rol de investigadores resulta fundamental: usar la herramienta de investigación -binoculares-, seguir las pistas que deben ser minuciosamente escuchadas y observar atentamente.

Construyendo saberes

En cuanto los investigadores están listos -usando su atuendo y teniendo claridad sobre los

acuerdos- iniciarán la búsqueda del primer lugar que les ha indicado la pista. A partir de este, se irá desarrollando un recorrido -guiado por pistas-. Al llegar a cada lugar se encontrarán con indicios que corroboren sus planteamientos, es decir, algunos sobres con tips y fichas, que tendrán que ir recogiendo -posteriormente, estando en el aula, contribuirán en el descubrimiento del nuevo espacio a transformar-, así como una nueva pista para continuar con el recorrido.

Estando en el último lugar, hallarán un tablero con una cuadrícula -que será complementada con las fichas halladas en los sobres- y un mensaje que los invite a volver al aula. Durante este momento la formulación de preguntas será fundamental, pues permitirá el planteamiento de hipótesis y deducciones acerca de los lugares en los que tendrán que hallar cada una de las pistas.

Evidenciando saberes

Al regresar al aula, se realizará una pequeña socialización sobre los elementos encontrados, para ello será necesario hacer una observación detallada de lo conseguido y así permitir a los niños y niñas crear hipótesis e inferencias sobre el porqué y para qué: lo que puede ser y su utilidad o razón de estar allí; para que posteriormente y mediante el desarrollo de la experiencia estas puedan ser comprobadas.

Tan pronto como se complete la cuadrícula, el misterio del día se habrá solucionado, pues el lugar que se revele -cesto de juguetes- indicará cuál será el próximo espacio de la Escuela Maternal que tendrá una transformación.

ANEXO 8- PLANEACIONES DE REGISTRO DE LAS TRANSFORMACIONES

PLANEACIÓN N° 1- PISTA AUTOMOTORA

FECHA: 28 de septiembre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Recoger las construcciones que los niños y niñas han hecho alrededor de las transformaciones de los espacios físicos de la Escuela Maternal, partiendo de sus experiencias previas.
- Reconocer las oportunidades de juego que los niños y niñas han encontrado en el espacio- instalación de juego a través de su propia voz. En este sentido, la pregunta y el relato de sus vivencias serán las herramientas que movilicen el intercambio.
- Compartir con los niños y niñas el proceso de transformación que se dio en el Parque Automotor a través de un recorrido fotográfico, en el que ellos y ellas se puedan acercar a las acciones que generaron determinados cambios.
- Potenciar la formulación de hipótesis y deducciones, en las cuales se puedan hacer visibles aquellas interpretaciones que los niños y las niñas crean alrededor de un hecho y sus posibles causas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia convocando a los niños y niñas en un círculo. Estando allí, se retomarán las vivencias y construcciones alcanzadas durante la experiencia previa -en la que se asumió el rol de investigadores-, pues esto permitirá establecer una conversación en torno a las transformaciones que se han presentado en la Escuela Maternal. Así, se volverá sobre las pistas que fueron descifradas con anterioridad, serán revisadas con detenimiento y se ubicarán

fotografías sobre los espacios que refiere cada una. Las preguntas por “¿*Qué han observado de estos espacios? ¿Cuáles son los espacios se han transformado?*” posibilitará dialogar sobre aquel que ha cambiado recientemente: Parque automotor.

Construyendo saberes

Estando enfocados en dicho espacio, la pregunta por los cambios que los niños y niñas han observado permitirá recoger las percepciones que tienen frente al mismo y las posibilidades que han encontrado posterior a las transformaciones “- *¿Que descubrimos en él espacio?, ¿Que tiene el espacio ahora?, ¿Hay algo que permanezca igual?, ¿Qué es posible hacer en el espacio?, ¿A qué juegan en el espacio? -”*.

Cada uno de sus planteamientos serán plasmados por las maestras en una cartelera, de modo que se haga evidente aquello que los niños y niñas encuentran significativo en las transformaciones.

Evidenciando saberes

Al reconocer las vivencias y experiencias que han surgido en el espacio, la pregunta por “*¿cómo creen que se transformó?*” posibilitará el planteamiento de hipótesis y deducciones que podrán corroborar a través de un video que documenta el proceso de transformación que se dio en este.

En cuanto culmine este acercamiento, la pista del parque automotor será catalogada como resuelta. Mientras que los niños y niñas serán convidados a observar con cautela lo que sucede en la Escuela Maternal y a que se mantengan a la espera de nuevos casos por resolver.

PLANEACIÓN N° 2- PARED DE ENCESTAR

FECHA: 12 de octubre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Recoger las construcciones que los niños y niñas han hecho alrededor de la transformación de uno de los espacios físicos de la Escuela Maternal: Piscina de pelotas, partiendo de sus experiencias previas.
- Reconocer las oportunidades de juego que los niños y niñas han encontrado en el nuevo espacio- instalación, a través de su propia voz. En este sentido, la pregunta y el relato de sus vivencias serán las herramientas que movilicen el intercambio.
- Compartir con los niños y niñas el proceso de transformación que se dio en la piscina de pelotas a través de un recorrido fotográfico, en el que ellos y ellas se puedan acercar a las acciones que generaron determinados cambios.
- Potenciar la formulación de hipótesis y deducciones, en las cuales se puedan hacer visibles aquellas interpretaciones que los niños y las niñas crean alrededor de un hecho y sus posibles causas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia invitando a los niños y niñas a conformar un círculo. Estando allí, se retomará la “cartelera investigativa” en la cual se pueden observar los hallazgos y recolección de información obtenida hasta el momento y que permitirá incluir nuevos datos, observaciones y fotografías con el fin de ir solucionando cada uno de los misterios que van sucediendo en la Escuela Maternal.

Las preguntas por “*¿Qué han observado de estos espacios? ¿Cuáles son los espacios que se han transformado?*” posibilitará conversar sobre aquel que ha cambiado recientemente -piscina de pelotas-. Convirtiéndose paulatinamente en una forma de corroborar las hipótesis que surgieron durante la experiencia previa.

Construyendo saberes

Estando enfocados en dicho espacio, las preguntas por los cambios que los niños y niñas han observado permitirá recoger las percepciones que tienen frente al mismo y las posibilidades que han encontrado posterior a las transformaciones “- *¿Que descubrimos en él espacio?, ¿Cuándo*

se transformó el espacio? ¿Que tiene el espacio ahora?, ¿Hay algo que permanezca igual?, ¿Qué es posible hacer en el espacio?, ¿A qué juegan en el espacio? -”.

Cada uno de sus planteamientos serán plasmados por las maestras en formación en la “cartelera investigativa” con el propósito de crear un registro escrito y fotográfico sobre los cambios que se han efectuado y aquello que los niños y niñas han observado y vivenciado en el espacio físico - piscina de pelotas-.

Evidenciando saberes

Al reconocer las vivencias y experiencias que han surgido en el espacio, la pregunta por “¿cómo creen que se transformó dicho espacio?” posibilitará el planteamiento de hipótesis y deducciones que podrán corroborar a través de un video que documenta el proceso de transformación que se dio en este.

En cuanto culmine este acercamiento, se marcará como resuelta la pista de la piscina de pelotas. Mientras que los niños y niñas serán invitados a observar con cautela lo que sucede en la Escuela Maternal y permanecer a la espera de nuevos casos por resolver.

PLANEACIÓN N°3- PARED SONORA

FECHA: 2 de noviembre del 2017

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Recoger las construcciones que los niños y niñas han hecho alrededor de la transformación de uno de los espacios físicos de la Escuela Maternal: Pasillo, partiendo de sus experiencias previas y vivencias en el espacio.
- Reconocer las oportunidades de juego que los niños y niñas han encontrado en el nuevo

espacio- instalación, a través de su propia voz. En este sentido, la pregunta y el relato de sus vivencias serán las herramientas que movilicen el intercambio.

- Compartir con los niños y niñas el proceso de transformación que se dio en el Pasillo, a través de un recorrido fotográfico, en el que ellos y ellas se puedan acercar a las acciones que generaron determinados cambios.
- Potenciar la formulación de hipótesis y deducciones, en las cuales se puedan hacer visibles aquellas interpretaciones que los niños y las niñas crean alrededor de un hecho y sus posibles causas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia convocando a los niños y niñas en un círculo. Estando allí, se retomará la “cartelera investigativa” en la cual se pueden observar los hallazgos y recolección de información obtenida hasta el momento y que permitirá incluir nuevos datos, observaciones y fotografías con el fin de ir solucionando cada uno de los misterios que van sucediendo en la Escuela Maternal.

Las preguntas por “*¿Qué han observado de estos espacios? ¿Cuáles son los espacios que se han transformado?*” posibilitará conversar sobre aquel que ha cambiado recientemente -Pasillo-. Convirtiéndose paulatinamente en una forma de corroborar las hipótesis que surgieron durante la experiencia previa.

Construyendo saberes

Estando enfocados en dicho espacio, las maestras en formación invitarán a los niños y niñas a visitar el espacio transformado - Pasillo-, con el fin de observar detalladamente cada una de las transformaciones que allí se evidencian. Para esto, el uso del atuendo de investigadores, así como asumir dicho rol serán fundamentales.

Al volver al aula, las preguntas por los cambios que los niños y niñas han observado nos permitirá recoger las percepciones que tienen frente al mismo y las posibilidades que han

encontrado posterior a las transformaciones “- *¿Que descubrimos en él espacio?, ¿Cuándo se transformó el espacio? ¿Que tiene el espacio ahora?, ¿Hay algo que permanezca igual?, ¿Qué es posible hacer en el espacio?, ¿A qué juegan en el espacio? -”.*

Cada uno de sus planteamientos serán plasmados por las maestras en formación en la “cartelera investigativa” con el propósito de crear un registro escrito y fotográfico sobre los cambios que se han efectuado y aquello que los niños y niñas han observado y vivenciado en el espacio físico.

Evidenciando saberes

Al reconocer las vivencias y experiencias que han surgido en el espacio, la pregunta por “*¿cómo creen que se transformó dicho espacio?*” posibilitará el planteamiento de hipótesis y deducciones que podrán corroborar a través de un video que documenta el proceso de transformación que se dio en el espacio.

En cuanto culmine este acercamiento, se marcará como resuelta la pista de este espacio. Mientras que se extenderá la invitación a los niños y niñas a observar con cautela lo que sucede en la Escuela Maternal y a permanecer a la espera de nuevos casos por resolver.

PLANEACIÓN N°4- TORRE DE CAJAS

FECHA: 16 de noviembre del 2017

MAESTRAS TITULARES: Diana Alberto - Erika Cano

NIVELES: Conversadores e Independientes

Propósitos

- Recoger las construcciones que los niños y niñas han hecho alrededor de la transformación de uno de los espacios físicos de la Escuela Maternal: Cesto de juguetes, partiendo de sus experiencias previas y vivencias en el espacio.
- Reconocer las oportunidades de juego que los niños y niñas han encontrado en el nuevo espacio- instalación, a través de su propia voz. En este sentido, la pregunta y el

relato de sus vivencias serán las herramientas que movilicen el intercambio.

- Compartir con los niños y niñas el proceso de transformación que se dio en el espacio físico: cesto de juguetes, a través de un recorrido fotográfico, en el que ellos y ellas se puedan acercar a las acciones que generaron determinados cambios.
- Potenciar la formulación de hipótesis y deducciones, en las cuales se puedan hacer visibles aquellas interpretaciones que los niños y las niñas crean alrededor de un hecho y sus posibles causas.

Compartiendo saberes

Se dará apertura a la experiencia invitando a los niños y niñas a conformar un círculo. Estando allí, se retomará la “cartelera investigativa” en la cual se pueden observar los hallazgos y recolección de información obtenida hasta el momento y que permitirá incluir nuevos datos, observaciones y fotografías con el fin de ir solucionando cada uno de los misterios que van sucediendo en la Escuela Maternal.

Las preguntas por “*¿Qué han observado de estos espacios? ¿Cuáles son los espacios se han transformado?*”, posibilitará conversar sobre aquel que ha cambiado recientemente -cesto de juguetes-. Convirtiéndose paulatinamente en una forma de corroborar las hipótesis que surgieron durante la experiencia previa.

Construyendo saberes

Estando enfocados en dicho espacio, las maestras en formación invitarán a los niños y niñas a visitar el espacio transformado - Cesto de juguetes-, con el fin de observar detalladamente cada una de las transformaciones que allí se evidencian. Para esto, el uso del atuendo de investigadores resulta fundamental para asumir dicho rol.

Al volver al aula, las preguntas por los cambios que los niños y niñas han observado permitirán recoger las percepciones que tienen frente al mismo y las posibilidades que han encontrado posterior a las transformaciones “- *¿Que descubrimos en él espacio?, ¿Cuándo se transformó el*

espacio? ¿Que tiene el espacio ahora?, ¿Hay algo que permanezca igual?, ¿Qué es posible hacer en el espacio?, ¿A qué juegan en el espacio? -”.

Cada uno de sus planteamientos serán plasmados por las maestras en formación en la “cartelera investigativa” con el propósito de crear un registro escrito y fotográfico sobre los cambios que se han efectuado y aquello que los niños y niñas han observado y vivenciado en el espacio físico - Cesto de juguetes-.

Evidenciando saberes

Al reconocer las vivencias y experiencias que han surgido en el espacio, la pregunta por “*¿cómo creen que se transformó dicho espacio?*” posibilitará el planteamiento de hipótesis y deducciones que podrán corroborar a través de un video que documenta el proceso de transformación que se dio en el espacio -Cesto de juguetes-. En cuanto culmine este acercamiento, será posible marcar como resuelta la pista de este espacio.

ANEXO 9- DOCUMENTACIÓN VIDEOGRÁFICA

Adjunto en CD.

ANEXO 10- DOCUMENTACIÓN ESCRITA Y FOTOGRÁFICA “FASE DE IMPLEMENTACIÓN”

Las transformaciones de los lugares físicos de la Escuela Maternal se fueron dando de manera paulatina a un proceso de acompañamiento pedagógico con los niños y niñas de los niveles Conversadores e Independientes. En este, fue posible generar una aproximación y apropiación de las transformaciones, para que cada uno de los participantes sintiera como propios los espacios- instalación.

Para ello, los procesos de observación, escucha y registro resultaron fundamentales, pues sería a partir de sus propias construcciones como los niños y niñas irían configurando múltiples significados alrededor de los espacios- instalación. Entonces, el “hacer como si” fueran investigadores, contando con elementos propios de ese rol, se convirtió en pretexto para pasar de una situación real a una imaginaria, al tiempo que fortaleció cada una de las acciones que este requería: observar, escuchar y registrar. A propósito Sarlé, P, Rodríguez, I & Rodríguez, E, (2010) plantean que

Para pasar de una situación real a una situación imaginada, ellos tienen que contar con algunos elementos que le permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol (p. 12).

Dentro de las acciones que este rol conllevaba, se encontraban; por un lado, descifrar pistas que llevaban al reconocimiento del espacio a transformar, y por otro lado, el registro de los cambios que en este acontecieron y que permitían plasmar y generar un contraste entre el antes y el después. Estas acciones, eran transversalizadas por los procesos de observación y escucha.

Las pistas constituidas por juegos de palabras otorgaban características y actividades propias sobre determinados espacios físicos de la Escuela Maternal, es decir, aquellos que serían transformados con el paso del tiempo. Cada una de las pistas planteaba una situación problemática, transversalizada por la incógnita. Su resolución implicaba volver sobre experiencias previas y las

vivencias de los niños y niñas en cada uno de los espacios. Así mismo, se convirtió en la posibilidad de develar la apropiación que tienen de la Escuela Maternal y de cada uno de los espacios que la constituyen, incluso de aquellos que son de tránsito: paredes, rincones, pasillos y el espacio exterior. Durante la búsqueda de las pistas, los procesos de interpretación, escucha y observación hacían posible plantear y comprobar sus hipótesis, así, los aciertos y desaciertos que tenían sobre estas, se convirtieron en una forma de generar contrastes con los planteamientos iniciales (Documento No. 24, 2014, p, 15).



-Observación de pistas halladas, haciendo uso de binoculares-

La interpretación que los niños y niñas hacían sobre cada una de las pistas ponían en manifiesto la apropiación que tienen sobre la Escuela Maternal. La deducción de las pistas y la descripción de cada uno de los espacios se daba con mayor facilidad sobre aquellos que son aprovechados/frecuentados en la cotidianidad y en los que se genera disfrute y se crea un significado, como lo son las zonas de juego.

La recolección de cada una de las pistas, llevaba al encuentro de los niños y niñas con un reto aún mayor, la resolución de laberintos, rompecabezas, armatodo, etc., con ayuda de sus habilidades y conocimientos, así como también de algunos tips que eran dados en las mismas pistas. Al ser resueltos cada uno de estos retos, el misterio sobre cuál sería el siguiente lugar físico de la escuela maternal que se transformaría iba quedando develado, dejando cada situación como un caso resuelto en su tarea de investigadores.

Para dejar un registro de los hallazgos y transformaciones que se irían dando dentro de los espacios físicos de la Escuela Maternal se constituyó una “cartelera investigativa”. En esta, fueron ubicadas las pistas encontradas y el espacio al que hacían referencia, nombrando uno a uno. Los espacios que describían las pistas fueron denominados por los niños y niñas. De manera consensuada, postulaban un nombre y el grupo lo aprobaba o desaprobaba. Cada una de las denominaciones aparecían ligadas al significado que han construido alrededor de los espacios, a partir de las formas de apropiación, que como refieren Vidal, T & Pol, E (2005) se traducen “en las relaciones y los vínculos que se establecen entre las personas y los espacios” (p.284).



-Consolidación de la “cartelera investigativa”-

Las relaciones y vínculos que se tejen en los espacios físicos aparecen transversalizadas por las acciones que se desenvuelven allí, por lo que las denominaciones que los niños y niñas hicieron de los espacios pusieron en manifiesto lo que acontece. Tal como sucedió con el espacio en el que se comparte la ingesta de alimentos, siendo este denominado “el comedero”. Así mismo, las denominaciones se daban por sucesos que han dejado una huella en el espacio y que se convirtieron en referente para los niños y niñas. Como aconteció con el espacio en el que estuvo situado un árbol que cayó por su tamaño, siendo este denominado “árbol colgante”. Con la asignación de los nombres, se ubicaron fotografías de cada uno de los espacios, como una manera de dejar registro del estado de los mismos.

En este momento se puso en manifiesto la expectativa que se ha generado en los niños y niñas por descubrir las transformaciones de la Escuela Maternal y el lugar que ha cobrado la observación dentro de la cotidianidad. Siendo esta, quien ha permitido tener conciencia sobre las transformaciones, pues al mirar con profundidad y detenimiento es posible “identificar las características [...], a partir de las cuales es posible realizar comparaciones que permiten establecer diferencias y semejanzas entre los objetos inicialmente físicas” (Documento No. 24, 2014, p.21).

El reconocimiento de las transformaciones estuvo ligado con los elementos en los que encontraron nuevas oportunidades de juego. Así, cada uno de los objetos que configuran los espacios-instalación fueron denominados de acuerdo a sus características o aquello que posibilitan. Del mismo modo, los acuerdos situados de manera icónica se consideraron como una transformación del espacio pues se incorporaron; empezaron a hacer parte de.

Dicho reconocimiento y el cuestionamiento por cómo y quién desembocó las transformaciones, posibilitó socializar con el grupo el proceso de cómo surgieron. Frente a este cuestionamiento los niños y niñas plantearon múltiples hipótesis, que lograron corroborar o replantear a través de un recorrido fotográfico. Con este último, fue posible hacer conciencia sobre los cambios, pues era posible conocer el antes y el después -observar el contraste-, quien los desencadenó y de qué manera.

Para corroborar dicho contraste (el antes y después) el uso de la cartelera investigativa permitió que mediante las fotografías allí expuestas se lograra recordar y evidenciar de manera más tangible y dicente los cambios que sucedieron. Así mismo, en esta cartelera quedaron registrados de manera escrita todos los objetos que los niños y niñas encontraron como nuevos en el lugar físico y permitió resignificar las acciones y relaciones que en este tejían. Es de este modo, como la cartelera investigativa se convirtió en una gran bitácora grupal, que permitió observar todo el proceso de transformación de los lugares físicos de la Escuela Maternal.

En definitiva, los momentos que configuraron el acompañamiento pedagógico actuaron bajo un hilo conductor, presentando una amplia interdependencia entre sí. Durante y al final del

proceso, se convirtieron en dinamizadores de la apropiación de los espacios- instalación. Así, la vivencia de las transformaciones de los lugares de la Escuela Maternal; desde la cercanía, que experimentaron los niños y niñas de los grupos de Conversadores e Independientes, fue quien permitió que las sintieran como propias y como tal, se desarrollaran en los espacios- instalación con total libertad y espontaneidad, compartiendo con los demás, dejando los objetos en su lugar, cuidando de los mismos y de los demás participantes.

Entonces, el proceso de acompañamiento pedagógico puso en manifiesto la relación entre el espacio y el juego. Siendo este último, un posibilitador de la resignificación y apropiación del primero. Lo que quiere decir que, con los espacios- instalación, los niños y niñas configuraron nuevas formas de habitar la institución.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Documento No. 24. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: La exploración del medio en la educación inicial.

Sarlé, P; Rodríguez, I & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial: Juego dramático, hadas, duendes y brujos. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.


Vidal, T & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, vol.36, n°3, pp.281-297: Universitat de Barcelona.

ANEXO 11- CRONOGRAMA FASE DE IMPLEMENTACIÓN

CRONOGRAMA ESPACIOS-INSTALACIÓN DE JUEGO EN LOS LUGARES FÍSICOS DE LA ESCUELA MATERNAL		
INSTALACIÓN	FECHA DE MONTAJE	FECHA DE APERTURA
Pista automotora	23 de septiembre	25 de septiembre
Pared de encestar	07 de octubre	09 de octubre
Pared musical	20 de octubre	23 de octubre
Torre de cajas	11 de noviembre	14 de noviembre

ANEXO 12- INVERSIÓN FASE DE IMPLEMENTACIÓN

PRESUPUESTO DE INVERSIÓN- ESPACIOS-INSTALACIÓN DE JUEGO EN LOS LUGARES FÍSICOS DE LA ESCUELA MATERIAL

INSTALACIÓN	RECURSOS MATERIALES	CANTIDAD	RECURSOS DE INVERSIÓN
 <p>Pista automotora</p>	Pintura de señalización: <ul style="list-style-type: none"> ● Color amarillo 	1/4 de galón	\$18.600
	<ul style="list-style-type: none"> ● Color negro 	1/2 galón	\$30.700
	<ul style="list-style-type: none"> ● Color blanco 	1/4 de galón	\$18.600
	Cajón en madera 90 cm X 1 m.	1	\$20.000
	Tiner	1 Lt	\$5.000
	Otros (Brochas, chazos, soportes)		\$10.000

 <p>Pared de encestar</p>	Tabla 1,70 m X 1m	1	\$ 30.000
	Palos (repisas o durmientes) 2 metros 50 cms	2 4	\$ 60.000
	Broca para madera	1	\$ 4.000
	Disco para cortar madera	1	\$ 10.000
	Bolsas de tela	2	\$15.000
	Pimpones	100 und.	\$5.000
	Otros (Chazos, Tornillos, amarres, etc.)		\$ 15.000
 <p>Pared sonora</p>	Elementos de cocina: <ul style="list-style-type: none"> ● Cucharas ● Cucharones ● Maceteros 	4 4 4	\$3.500 \$3.500 \$8.000
	Resortes	15	\$22.500
	Tablas de madera: <ul style="list-style-type: none"> ● Grandes ● Mediana ● Pequeña 	2 1 3	\$30.000 \$8.000 \$10.000
	Manguera de desagüe	1 m	\$10.000

	Otros (Chazos, tornillos, tuercas, abrazaderas, etc.)		\$10.000
 <p>Torre de cajas</p>	Cajas de cartón industrial: Tamaños en serie.	42	\$ 270.000
	Colbón para cartón	1	\$ 6.000
	Pintura acrílica		\$15.000
Inversión total:		\$ 638.400	
Recursos propios:		\$ 438.400	
Recursos institucionales: \$ 200.000		Aportes en materiales: *Tubos de cartón * Pintura acrílica * Teja en fibrocemento	
		Aportes Padres de familia: *Carros de juguete pequeños. * Pintura acrílica *Implementos de cocina	

ANEXO 13-REDISEÑO “PARED SONORA”

Para el rediseño del espacio- instalación “pared sonora”, se dispuso una tabla de madera con 4 maceteros que simulan micrófonos, cada uno se encontraba suspendido con un resorte que posibilitaba su desplazamiento. Así mismo, en la parte inferior fue dispuesta una manguera de manera horizontal, que era susceptible de ser manipulada en sus extremos hacia la dirección deseada.



*-Rediseño de la pared sonora:
totalidad del espacio-instalación-*

La disposición de los nuevos objetos en el espacio- instalación tenía como intencionalidad el surgimiento de nuevas formas de habitar: de moverse, de jugar y de relacionarse con los objetos y los “otros”. Así, su configuración sugería a los participantes establecer juegos sonoros con su propia voz y crear situaciones “haciendo como si”, sin embargo, serían las acciones que allí se desarrollaron quienes otorgaron significado a los objetos y quienes hicieron visibles las interpretaciones que los sujetos construyeron del mensaje que el espacio- instalación emitía. Tal

como se muestra a continuación:



Los niños y niñas encuentran en el espacio una oportunidad para desarrollar juegos sonoros con su propia voz-

El rediseño de la “pared sonora” se derivó de los procesos de observación y escucha por parte de las maestras. Las interacciones que los niños y niñas establecían en esta, fueron quienes empezaron a sugerir nuevas posibilidades. Lo que quiere decir que, el rediseño buscó potenciar las acciones que emergían con los objetos, el espacio, el propio cuerpo y los “otros”. Así mismo, la disposición de los nuevos objetos mantenía un diálogo y armonía con aquellos que ya configuraban el espacio- instalación.

En este sentido, el espacio-instalación “pared sonora” fue susceptible de transformaciones que lograron potenciar las habilidades y procesos de imaginación y creación de los niños y niñas, haciendo que las formas de habitar en este, así como sus conquistas fueran inagotables y con la posibilidad de volver sobre ellas cuando resultará necesario.