

RETRATOS DEL JUEGO EN COLOMBIA

Miradas desde la documentación pedagógica



Erika Liliana Cruz Velásquez
Sandra Marcela Durán Chiappe
María Consuelo Martín Cardinal
Jenny Maritza Pulido González



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

RETRATOS DEL JUEGO EN COLOMBIA

Miradas desde la documentación pedagógica

RETRATOS DEL JUEGO EN COLOMBIA

Miradas desde la documentación pedagógica

Erika Liliana Cruz Velásquez

Sandra Marcela Durán Chiappe

María Consuelo Martín Cardinal

Jenny Maritza Pulido González



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Retratos del juego en Colombia. Miradas desde la documentación Pedagógica / Erika Liliana Cruz Velásquez, Sandra Marcela Durán Chiappe, María Consuelo Martín Cardinal, Jenny Maritza Pulido González. – 1ª. Edición. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2021. 137 páginas. Ilustrado a color

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-628-7518-04-9

ISBN PDF: 978-628-7518-06-3

ISBN ePub: 978-628-7518-05-6

1. Juegos Educativos – Investigaciones. 2. Juegos Infantiles. 4. Juegos en Educación. 5. Actividades Creativas y Trabajo de Clase. 6. Educación de Niños. 7. Juegos al Aire Libre – Investigaciones. 8. Niños – Recreación. 9. Aptitud Creadora en Niños. 10. Educación – Enseñanza – Investigaciones. 11. Aprendizaje. I. Cruz Velásquez, Erika Liliana. II. Durán Chiappe, Sandra Marcela. III. Martín Cardinal, María Consuelo. IV. Pulido González, Jenny Maritza.

371.337. 21 ed.

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Erika Liliana Cruz Velásquez, Sandra Marcela Durán Chiappe, María Consuelo Martín Cardinal, Jenny Maritza Pulido González

© Mari Carmen Díez Navarro

Primera edición, 2021

ISBN impreso: 978-628-7518-04-9

ISBN PDF: 978-628-7518-06-3

ISBN ePub: 978-628-7518-05-6

doi: <https://doi.org/10.17227/op.2021.8063>

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Miguel Ángel Pineda Cupa

Edición

Yaneth Lizarazo

Corrección de estilo

Marcela Londoño

Diseño y diagramación de interiores y cubierta

Fotografía de cubierta

Enseñar a jugar

San Antonio de Palmito, Sucre, Colombia.

UDS Mundo Infantil, 2016.

Imageprinting

Impresión

Fechas de evaluación: 24-09-2020/29-09-2020

Fecha de aprobación: 30-11-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

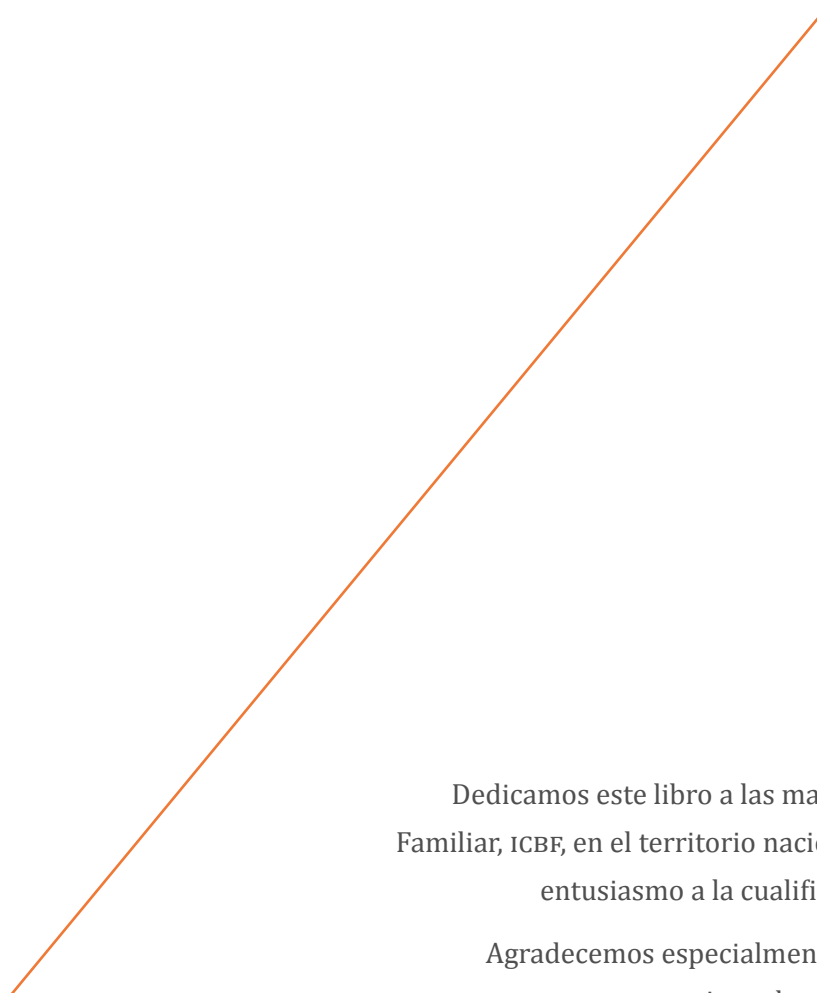
Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

Todas las fotografías incluidas en este libro cuentan con la autorización de sus autores para disponer de sus derechos patrimoniales, así como con los debidos consentimientos informados obtenidos durante el proceso de registro. Así, la fuente u origen de todas las fotografías corresponden al Contrato Interadministrativo n.º 1459, establecido entre la UPN y el ICBF.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores.



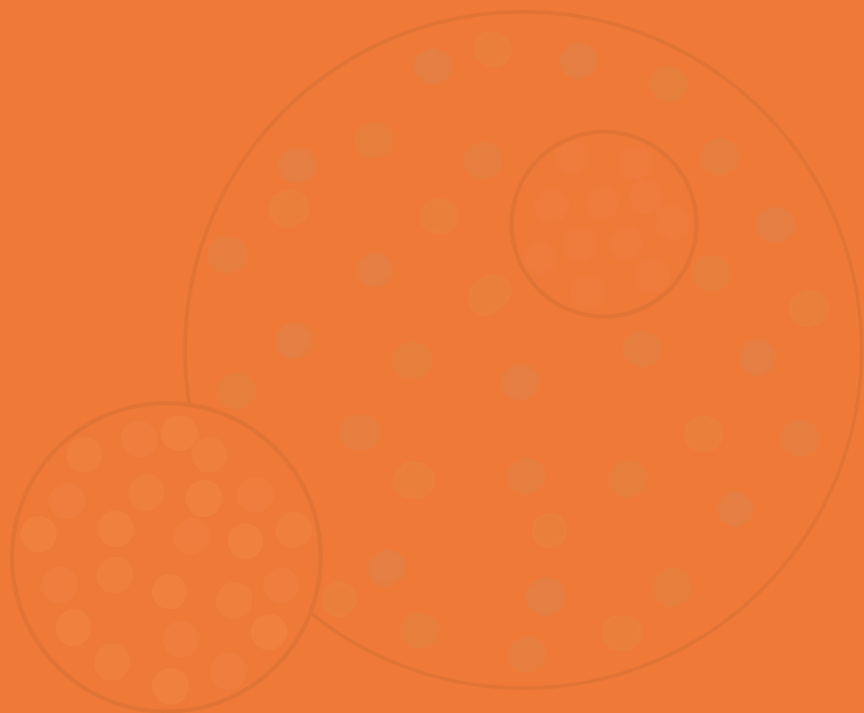
Dedicamos este libro a las maestras y maestros del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, en el territorio nacional, quienes contribuyeron con su apertura, sabiduría y entusiasmo a la cualificación de las prácticas pedagógicas en Educación Inicial.

Agradecemos especialmente a los niños y niñas del territorio nacional, quienes nos mostraron, sin ambages ni tapujos, la fuerza vital del juego para su desarrollo.

Gracias, también, a la Universidad Pedagógica Nacional y al Centro de Investigaciones, CIUP, por permitirnos explorar una mirada fotográfica del juego, en la que pudimos desarrollar nuestras capacidades creativas, narrativas e interpretativas.

Me gustaría que recordáramos que el oficio del niño es jugar, curiosar, disfrutar, hablar, aprender, moverse, cantar, fabular, inventar... y por tanto, les diéramos lugar, tiempo y permiso para este ser niños que es su tarea principal.

VICENÇ ARNAIZ Y MARI CARMEN DÍEZ, *Infancias. Educar y educarse*



CON TE NI DO

17 **Prólogo**

17 El oficio del juego

25 **Introducción**

35 **Capítulo 1**

Lo más jugado en el territorio nacional

39 **Lo que aconteció en el territorio**

39 Juegos de exploración

41 Juego pre-simbólico

43 Juegos simbólicos

45 Juegos de construcción

48 Juegos con el cuerpo

50 Juegos de puntería

52 El juego de la ronda

55 **Capítulo 2**

El rol del maestro y agente educativo que acompaña las experiencias de juego

58 **Lo que aconteció en el territorio**

58 Maestras y agentes educativas con una actitud lúdica

63 Maestras y agentes educativas con plena disponibilidad
corporal

66 Maestras y agentes educativas con amplias capacidades
de sensibilidad e interacción

70 Maestras y agentes educativas con capacidad creativa

72 Maestras y agentes educativas que reconocen el acervo
lúdico y tradicional de las comunidades

Capítulo 3

75

Los ambientes que provocan experiencias de juego

78 Lo que aconteció en el territorio

79 Ambientes para esconderse

81 Ambientes para recorrer

83 Ambientes para descubrir

85 Ambientes para moverse

87 Ambientes para explorar

89 Ambientes para sentir

91 Ambientes para representar

Capítulo 4

93

Los objetos que intervienen en las experiencias de juego

96 Lo que aconteció en el territorio

96 Objetos que invitan a descubrir

99 Objetos para simbolizar

102 Objetos que convocan

105 Objetos que potencian el disfrute del movimiento

106 Objetos que permiten el tránsito de la exploración a la experimentación

108 Objetos sonoros que acompañan el juego

110 Objetos que hablan del territorio

112 La maestra y los objetos

Capítulo 5

115

Divulgación pública de la documentación pedagógica

118 ¿Por qué un domo geodésico?

Capítulo 6

125

Reflexiones sobre el camino recorrido

127 En relación con la apropiación del tipo de modalidad de la investigación

128 Aportes de la investigación a los procesos de acompañamiento pedagógico de maestros y agentes educativos

130 Aportes de la investigación en relación con la comprensión del lugar que ocupan el adulto, los objetos y los ambientes en las interacciones de juego en la educación inicial

131 Aportes de la investigación a la licenciatura en Educación Infantil

133 **Epílogo**

134 **Referencias**

ÍNDICE DE IMÁGENES

- Foto 1.** (Portada) Enseñar a jugar 1
- Foto 2.** Recorriendo caminos con el cuerpo 35
- Foto 3.** Explorando y descubriendo con el Cesto de los Tesoros 40
- Foto 4.** El cuerpo, vehículo principal en el juego de exploración 40
- Foto 5.** Asomarse al mundo 42
- Foto 6.** Las posibilidades de esconderse que hay en una sábana 42
- Foto 7.** Como si la caja fuera el vagón de un tren 43
- Foto 8.** El juego del bus para viajar por Colombia 44
- Foto 9.** Jugar a la cocina y ensayar diferentes recetas 45
- Foto 10.** Jugando para elaborar el mundo adulto 45
- Foto 11.** La torre más alta la construimos entre todos 46
- Foto 12.** Construir y destruir para volver a construir 47
- Foto 13.** Vivir el placer del vértigo, un juego de vaivén en la llanta 48
- Foto 14.** El juego corporal de atravesar túneles con aros 49
- Foto 15.** El placer de guardar el equilibrio 49
- Foto 16.** Lanzar de manera precisa para lograr encestar 50
- Foto 17.** Atinar y tumbar los bolos 51
- Foto 18.** Una ronda para ti, para mí y para todos 52
- Foto 19.** Rueda que rueda, ronda que ronda 53
- Foto 20.** Armando la escenografía 55
- Foto 21.** La maestra cómplice del juego 59
- Foto 22.** ¿Dónde están? 60
- Foto 23.** Implicándose en el juego 61
- Foto 24.** El maestro al mismo nivel 62
- Foto 25.** Tiempo para contenerse 63
- Foto 26.** La maestra como sujeto lúdico 64

- Foto 27.** La maestra que disfruta el juego 65
- Foto 28.** Cuando el gesto llama 67
- Foto 29.** Jugando en mundos posibles 68
- Foto 30.** Acompañar el juego con su ser corporal 68
- Foto 31.** Involucrándose en la esfera lúdica 65
- Foto 32.** Lo que la maestra comunica 69
- Foto 33.** Lo que la maestra potencia con el juego 69
- Foto 34.** Lo extraordinario de lo cotidiano 70
- Foto 35.** Tiempos para observar y contemplar 71
- Foto 36.** La maestra que teje el vínculo con la familia 72
- Foto 37.** Cuando jugar es confiar 73
- Foto 38.** Señales para el juego 75
- Foto 39.** Un ambiente para esconderse 79
- Foto 40.** Refugio 80
- Foto 41.** Recorridos en el suelo 81
- Foto 42.** Recorridos en el pasto 82
- Foto 43.** Recorridos en espiral 82
- Foto 44.** Zona para descubrir 83
- Foto 45.** Disponer para descubrir 84
- Foto 46.** Territorios para moverse 85
- Foto 47.** Soportes para el movimiento 86
- Foto 48.** Configuración variada para el movimiento 86
- Foto 49.** Ambientes estéticos para la exploración 87
- Foto 50.** Acceso libre para explorar 88
- Foto 51.** Listos para explorar 88
- Foto 52.** Puntos de encuentro sensorial 89
- Foto 53.** Cruce de sensaciones 90
- Foto 54.** Lugares que guardan misterios 91
- Foto 55.** Vitrina de oportunidades simbólicas 91
- Foto 56.** La expectativa por lo que acontecerá con el objeto 93
- Foto 57.** Un mar de colores 97
- Foto 58.** Lo que no todos pueden ver 98
- Foto 59.** Objetos de la cultura 99
- Foto 60.** Cubiertos por la tela: un proyecto común 100
- Foto 61.** Un objeto con gran versatilidad 101

- Foto 62.** Objetos desestructurados para ensamblar 102
- Foto 63.** Una caja para jugar juntos 103
- Foto 64.** Una fortaleza 104
- Foto 65.** Circular a través de los aros 105
- Foto 66.** Objetos para experimentar 106
- Foto 67.** Objetos para explorar 107
- Foto 68.** El ritmo de lo cotidiano 108
- Foto 69.** Objetos y ritmos inesperados 109
- Foto 70.** Los objetos como mediadores de la cultura 110
- Foto 71.** Objetos del territorio 111
- Foto 72.** Construyendo mundos posibles 112
- Foto 73.** El sentido del caos 113
- Foto 74.** Caminos para el juego 113
- Foto 75.** Entrada a los retratos del juego. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 115
- Foto 76.** Armado de la estructura (1). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 118
- Foto 77.** Armado de la estructura (2). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 119
- Foto 78.** El domo va tomando forma (1). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 119
- Foto 79.** El domo va tomando forma (2). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 119
- Foto 80.** El domo que contiene y alberga (1). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 120
- Foto 81.** El domo que contiene y alberga (2). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 120
- Foto 82.** Un domo que invita. Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 120
- Foto 83.** Los tejidos del umbral (1). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 120
- Foto 84.** Los tejidos del umbral (2). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 121
- Foto 85.** Atravesar y recorrer la estructura. Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 121
- Foto 86.** Una estructura que comunica. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 121
- Foto 87.** La mirada atenta. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 121
- Foto 88.** La imagen que atrae. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 122
- Foto 89.** Transitando por los territorios del juego. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 122
- Foto 90.** Permanecer y contemplar. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 122
- Foto 91.** Observando los registros del juego. Socialización Universidad Pedagógica Nacional 122
- Foto 92.** Preguntas e interacciones (1). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 123
- Foto 93.** Preguntas e interacciones (2). Socialización Universidad Pedagógica Nacional 123
- Foto 94.** Otra perspectiva. Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 123
- Foto 95.** Nuevos lentes para observar el juego. Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 123
- Foto 96.** El juego y sus colores 125

Agradecimientos especiales

Al equipo de maestros de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes durante el año 2016 participaron como coordinadores pedagógicos en cada una de las regiones del territorio nacional en donde se desarrolló el proyecto Fiesta de Lectura, en el marco del contrato interadministrativo n.º 1459 en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

A los tutores pedagógicos, que participaron como dinamizadores del proceso de cualificación y acompañamiento situado de maestras y agentes educativas en cada una de las instituciones de educación inicial de los diferentes municipios focalizados en el territorio nacional.

A Eliana Constanza Quevedo Prieto, por su participación como profesional y contratista en la investigación realizada durante el 2018, la cual es referente para este libro y quien contribuyó con la curaduría técnica del repositorio fotográfico, el diseño y producción de la instalación del domo geodésico para la exhibición de la documentación pedagógica y la diagramación de la primera propuesta del manuscrito.

A Karen Celis Bedoya por su colaboración en el proceso de corrección y edición digital de imágenes de las fotografías seleccionadas para esta obra.

Prólogo

El oficio del juego

El oficio del juego es complacer

hacer vivo lo inerte

sacar flores del yermo.

El oficio del juego es divertir

hacer nuevos los sueños

volver danza el latido.

El oficio del juego es disfrutar

hacer ser lo imposible

volver bueno lo malo.

El oficio del juego es sorprender

hacer útil el miedo

volver la paja en oro.

El oficio del juego es rescatar

hacer princesa al alma

volver rey al mendigo.

El oficio del juego es liberar

hacer dulce lo amargo

volver risa lo triste.

Me han pedido que prologue este libro y he aceptado gustosamente la invitación porque en él se habla del juego, mi fiel amigo, mi aliado, mi admirado compañero. Y también se habla de la escuela, lugar en el que he pasado tantos buenos momentos, tanta sensación de vida, tantos vínculos con los niños y las niñas, tantas curiosidades que se han convertido en aprendizajes, tantos sentimientos que se han vuelto cálidos encuentros.

Los niños me han enseñado que jugar es un lenguaje secreto, un código, un camino; que se parece a soñar, a imaginar, a disfrutar; que tranquiliza, espabila y embelece la cotidianidad; que pone en relación el “piso de abajo” afectivo con “el piso de arriba” cognoscitivo, y la creatividad con el deseo de crecer y ser dichoso. De hecho, en mi recorrido personal y profesional he visto a muchos niños jugando y he podido constatar la fuerza y la dulzura que contiene el juego, la alegría y el equilibrio que proporciona, el encuentro con los otros que genera, la curación que aporta, la imaginación que despliega y el saber que acumula.

Eso sí, para que un niño juegue tiene que haber vivido momentos muy especiales con sus padres o cuidadores, ratitos de llenarse de ilusión, de cariño, de gozo compartido y también ratitos de ausencia, en los que ha de buscar el modo de entretenerse y ha de inventar acciones que le ayuden a esperar. Tiene que haber recibido permiso para pasar el tiempo en esas peripecias: chupar, toquetear, manipular, apilar, construir, acariciar. Tiene que haber tenido sonrisas y aplausos ante su jugar incansable. Y será desde ese jugar apasionado desde donde podrá ir cogiendo costumbre de estar consigo mismo, de repetir sus preferencias, de buscar soluciones a los pequeños problemas no resueltos y de cambiar creativamente la realidad circundante.

Es tan bonito ver jugar. A los bebés que se miran atentamente los dedos de la mano, que tiran los juguetes para ver cómo suenan, que canturrean interminablemente su “ajo, ajoooooo”. A los caminadores recientes que se lanzan desaforados a tocarlo y a chuparlo todo, tanto si es coche, como muñeco o cuento. A los ordenados personajes de dos añitos que abren y cierran los cajones y las puertas, que arrastran carros, que chutan sus primeros goles. A los opositores niños de tres años que se hacen ver con sus carreras y oír con sus gritos de extensión y apropiación del territorio. También a los soñadores de cuatro años que ejercen y disfrutan de sus juegos simbólicos, en los que pueden ser otros y ensayar la vida, cambiarla o vestirla de rojo, según su gusto y manera. Y a los razonadores de cinco años que curiosean, investigan y aprenden de la realidad y de los libros, que ordenan sus ideas y sitúan sus sentimientos, mientras van recorriendo caminos desde la magia hasta la lógica, desde la soledad al encuentro con los otros, desde los juegos libres a los de acuerdos y reglas colectivas.

Y es que el juego aporta libertad, placer, seguridad, autonomía y salud. Permite elaborar procesos al propio ritmo para así abrir paso a la creación, a la simbolización, al aprendizaje y a la socialización. Posibilita el camino a lo nuevo, a lo flexible, al cambio, a la imaginación. Cuando un niño está jugando, crea, inventa y disfruta, al utilizar un lenguaje simbólico que lo da a conocer, lo muestra, lo destapa y nos permite saber en qué anda ocupado internamente, qué está elaborando, qué desea o qué teme. Y cuando un niño no juega, lo que hay que pensar es que algo no está discurriendo bien en su desarrollo.

Sin embargo, en estos momentos el juego está puesto en cuestión, tanto en las familias, como en las instituciones educativas y en el ámbito social. Se ha ido colando la idea de que jugar es una pérdida de tiempo, que hay que darse prisa en aprender, que es importante adquirir conocimientos para ir bien en los estudios, para situarse socialmente, para triunfar. Y eso ha hecho que se vayan hurtando tiempos y espacios al juego, y cambiándolos por otras actividades como hacer muchos deberes o aprender inglés. Apenas se dan los juegos de calle, se han sustituido por actividades extraescolares. Todo ha pasado a ser una disciplina más, añadida a las múltiples obligaciones que rodean a los niños. Van a clases de plástica, de música, de deporte, y todo va quedando controlado, pautado, sujeto, de modo que el auténtico juego libre de los niños se nos escapa entre los dedos.

Por otra parte, la irrupción de las pantallas ha incidido en el abandono del juego liberador, placentero y natural, que es consustancial al niño. No olvidemos que esta cultura digital y de la imagen invita a la vida sedentaria y a la pasividad, lo que pone en marcha solo lo visual y lo auditivo, y no una posición integral, mucho más saludable para quien está creciendo y estructurando psiquismo y personalidad.

Lo bueno sería ser niño con permiso para jugar, moverse, preguntar, curiosear, acercarse a los demás. Ser niño para crecer despacito, un día detrás de otro, gozando del placer que da jugar y de la confianza de los mayores puesta en que jugando se crece, se aprende y se goza, porque jugar es saludable y previene dificultades. Sabemos que se aprende mejor si se está satisfecho, contento y feliz, así que devolvamos a nuestros niños la suerte de poder jugar, la suerte de poder ser niños.

Por eso es tan importante este libro, en el que se escudriña a fondo el juego, se reivindica su vigencia y se aboga por su recuperación como una actividad que tiene fin en sí misma y no solo como un medio para alcanzar placer, relación o conocimiento. El texto pretende constatar la realidad actual en torno al juego, dar especificidad a la etapa, generar reflexión en los educadores y lograr cambios en las prácticas cotidianas de juego de las aulas de educación infantil.

Quisiera destacar que este texto nace de la constatación de una necesidad, de una falta, de un agujero en la formación y en la dinámica de trabajo de las escuelas de pequeños. Y desde ahí explica cómo las autoras han ido investigando, sugiriendo y probando, desde la situación concreta del territorio, hasta la implementación de estrategias de acompañamiento a las maestras y demás agentes educativos, de cara a intentar lograr que el juego tenga el relevante lugar que le corresponde, como actividad seria y profunda que estructura y equilibra el desarrollo integral de los niños.

Crear un libro titulado *Retratos del juego en Colombia. Miradas desde la documentación pedagógica* debe haber sido como lanzarse a una aventura. Muy bien resuelta, por cierto, y en la que se facilitan al menos dos lecturas complementarias: la que ofrecen las imágenes, dando pistas y sugerencias para abrir paso a los juegos, y la lectura de los textos, en los que se explica la investigación en su conjunto y se fundamenta todo el contenido.

Las fotografías, que tienen un lugar muy importante en el libro, funcionan como hilo conductor y nos llevan de la mano al tema. Van acompañadas de

títulos, a modo de pequeños relatos, que harán posible la identificación positiva con las microhistorias y que ayudarán a entrar en sintonía, así como a vincular relatores y espectadores. Son significativas, hermosas y están llenas de fuerza, de manera que llegan directamente al interior de quien las mira, despertando sentimientos de estima hacia los juegos de los niños y las cuales resultan ser fieles portavoces de las infancias.

La selección de las fotos está muy bien hecha, incluyendo imágenes que presentan a los niños con diversos objetos de juego, en ambientes organizados para jugar, en relación con los demás niños y en relación con los maestros. Y al contemplarlas se puede entrever que no solo ha habido una cuidada selección, sino también un análisis y una interpretación, fundamentado todo ello en unos presupuestos teóricos en los que se apoya el trabajo de investigación y documentación realizado. Estos referentes se reflejan con claridad y exactitud en el texto, y pueden resultar de mucho interés para el lector, por su acierto y rigurosidad, por considerarse desde varias perspectivas: filosófica, sociocultural, psicológica, biológica y educativa.

Las autoras se han planteado recoger el “aquí y ahora” del juego en las escuelas infantiles para conservar la memoria, para mostrar la intencionalidad de las propuestas de las maestras, para validar que al documentar se hace cultura, para imprimir identidad a la etapa, y para cohesionar los relatos dándoles un significado plenamente humano. Podría decirse que documentar es una manera de atrapar la vida para poseerla y poderla pensar. Y que el trabajo de documentación pedagógica ha de basarse en unos parámetros claros para no hacer una recogida de información a ciegas, sino un registro de datos que resulte útil para reflexionar, analizar y plantearse cambios en la experiencia cotidiana, como ocurre en este caso.

El libro tiene dos vertientes perfectamente entrelazadas. Una habla del juego como eje del desarrollo de los niños y otra explica el valor de la investigación y la documentación en la educación infantil. A lo largo de la lectura de los seis capítulos que lo componen podemos hacernos una idea bastante ajustada del valor del trabajo de investigación realizado y de las repercusiones que el acompañamiento a las maestras supusieron para conseguir cambios reales en las prácticas cotidianas en los centros educativos.

Al principio, según cuentan las autoras, en las escuelas infantiles había poco juego y algunas tensiones en torno a este tema, que era valorado como menos importante que el aprendizaje. Los espacios eran lugares en los que se instalaban decoraciones estereotipadas y no sitios pensados para que el juego floreciera y se enriqueciera. Se usaban objetos neutros, con poca calidez y capacidad evocadora. Sin embargo, después del acompañamiento formativo, se fueron implementando otras propuestas: juego heurístico, cesta de tesoros, utilización de otros espacios útiles que aumentaban las posibilidades de jugar, introducción de objetos con mayor potencial lúdico que eran posibles portadores de historias y representaciones.

El primer capítulo empieza por hablar de “lo más jugado”, detallando diversos tipos de juegos, como: los de exploración, los simbólicos, los de construcción, los corporales, los de ronda, los de puntería. El segundo aborda el papel de las maestras y demás agentes educativos que han de acompañar las experiencias de juego con su actitud lúdica, su disponibilidad corporal y afectiva, sus interacciones sensibles y abiertas, su capacidad creativa y su respeto a las manifestaciones tradicionales de la cultura de

las diversas comunidades. En los capítulos tercero y cuarto se describen ambientes idóneos para provocar experiencias de juego y que conviene que sean variados y que estén pensados para esconderse, recorrer, descubrir, moverse, explorar, sentir y representar. También se describen objetos que podrían intervenir en el juego y que invitarían a descubrir, a simbolizar, a potenciar el disfrute del movimiento, a permitir el tránsito de la exploración a la experimentación, objetos que hablan del territorio, que convocan y acompañan sonoramente al juego.

En el capítulo cinco se habla de la divulgación pública de la documentación pedagógica y se narra un modo de exponer al exterior la investigación realizada, plasmándola en un “domo geodésico”, que aporta belleza, claridad, visibilidad y explicaciones que informan al espectador del tema a transmitir. Las autoras plantean la difusión por medio del domo pensando en un público perteneciente al mundo de la educación. Aquí yo sugeriría que se pensara también en una difusión más abierta, de cara a la ciudadanía en general, porque la desaparición del juego supone una pérdida importante a nivel emocional y cultural para todos y no estaría de más hacerlo saber. Y, por último, en el capítulo sexto, se exponen unas interesantes reflexiones sobre el camino recorrido.

A lo largo de la lectura del texto se percibe la necesidad de procurar un ambiente evocador, de enriquecer los espacios en la escuela y de facilitar objetos sugerentes para jugar. También del tiempo, el permiso y la complacencia para poder hacerlo en la escuela, a fin de destacar que el juego es un eje central para el desarrollo de los niños. Como así es, efectivamente, en cualquiera de sus modalidades. Pero además se propone huir de lo estandarizado, favorecer el juego espontáneo, el invento, la creatividad y la puesta en juego de la expresión de los sentimientos que se despiertan en el proceso de crecer y en los tantos avatares que trae consigo la socialización.

A este juego espontáneo que nombran las autoras y que es un juego sin consignas, abierto y nuevo, personal y fundante, en mi escuela le llamamos juego libre y consideramos que proporciona un espacio de libertad y expresión imprescindible para la evolución integral de los niños pequeños. Las autoras lo dicen así: “hay que apropiarse del aula para jugarla”, y es con esta frase contundente como se manifiesta su deseo de reconocer el aula como el lugar de los niños y el juego como su herramienta básica de aprender y disfrutar.

Esta parte del libro me ha remitido inevitablemente a mi propia experiencia, en la que el juego libre, el juego psicomotor y las conversaciones con los niños y las niñas me abrían la puerta a escucharlos, conocerlos, comprenderlos, descubrir sus peculiaridades y acompañar sus procesos. En mi clase, de niños y niñas de cuatro o cinco años, utilizábamos dos horas a la semana para que jugaran libremente con todo el material de que disponíamos. O bien en soledad, o bien con los compañeros y en el lugar del aula que les parecía mejor. Las únicas consignas establecidas consistían en que no hubiera agresiones y que, al terminar el rato, el material volviera a su lugar.

Durante la sesión de juego libre yo observaba a cada niño, a los pequeños grupos que formaban y al grupo entero, y tomaba nota de lo que estaba ocurriendo, en plan esquemático, pero útil y claro, haciendo unos pequeños círculos, dentro de los cuales anotaba los nombres de los niños que jugaban juntos y fuera consignaba el

juego en el que estaban implicados. Lo hacía dos veces o tres por sesión, porque tanto los grupos como los juegos iban cambiando a lo largo del tiempo y así tenía constancia de varios momentos, que venían a ser como retratos de minuto reveladores de los acontecimientos del grupo.

Además, añadía otro tipo de anotaciones en las que recogía reacciones, actitudes y demás incidencias que consideraba de interés. No de todos los niños, sino de los que me parecían necesarios en cada ocasión. Si algún niño o niña rompía el juego de otros, si no jugaba, si repetía siempre el mismo juego, si se dedicaba a discutir en vez de jugar, si solo aceptaba dirigir el juego... A veces alguno de los niños requería una observación más minuciosa por alguna problemática que estaba atravesando y yo anotaba detalles en el cuaderno de observaciones individuales. Me servía para intentar entender y analizar su comportamiento, para pensar en mi actitud hacia él en mis intervenciones, para explicarles a los padres lo que hacía o dejaba de hacer y, en fin, para acompañar su recorrido.

En general en estas sesiones de juego libre había un ambiente activo pero calmado, salvo en las ocasiones en que algún niño o varios estaban inquietos por acontecimientos grupales, sociales o familiares. Para mí, las sesiones de juego libre eran muy reveladoras. Ahí podía notar los intereses, preocupaciones, roces, conflictos, la tolerancia (o intolerancia) a la frustración, el grado de seguimiento de las normas, las dificultades, los sentimientos, las ilusiones... Cuando en mi clase tocaba juego libre, tanto los niños como yo sabíamos que lo que ocurriría en el tiempo dedicado a esta actividad sería algo significativo para todos. Algo del orden del placer, de mostrar identidades, de conocerse unos a otros, de hacer presentes los intereses o conflictos y los intentos de resolución, así como las estrategias de funcionamiento de cada uno. Cada cual se dirigía al espacio, juguete o compañero que mejor se adecuaban a su situación, a sus elaboraciones particulares, a su necesidad de ensayar, resolver, o disfrutar. Y allí surgían sus deseos o sus malentendidos a borbotones, sin premeditación, sin compromisos.

Metida en añoranzas, gracias a las buenas artes de las autoras de este libro sensible y sugestivo, voy a recurrir a mis diarios de clase para referir algunos instantes de juego libre de los tantos que he vivido con la idea de que a través de ellos se pueda vislumbrar la variedad, la riqueza y la vitalidad que contienen los juegos libres de los niños.

Aixa se acuesta en el suelo y se tapa con los pañuelos y los disfraces y anuncia: "¡Cuidado, no piséis aquí, que hay una muerta!". Pasa toda la sesión quieta y oculta. Al terminar le pregunto cómo había estado y por qué había jugado así. Me contesta que "quería saber cómo se sentían los muertos al estar tan quietos y sin ver nada". A partir de ese día, en el juego libre, aparecieron uno o varios muertos y yo pude ver que ese tema estaba en el ambiente y convendría irlo comentando cuando viniera bien.

Un grupo de cuatro niñas y un niño recogen manteles, platos, vasos y demás cacharrería de la cocina de clase y se disponen a ponerlo todo en el suelo delante de la pizarra. Les pregunto qué pasaba, pues estaba alarmada por el desmontaje tan grande que están haciendo y me explican que harán un pícnic y que luego lo devolverán todo a su sitio. Me retiro y ellos extienden los manteles, preparan

la puesta en escena de todo el material y se ponen a jugar animadamente y muy divertidos. Al terminar todo queda bien organizado.

Isabela deja de jugar con las amigas cuando su bebé tiene unos seis meses y va haciéndose notar más en la dinámica familiar. Entonces ella inicia un juego que consiste en dar de mamar a un muñeco, hacer que eche el aire ruidosamente, cantarle y hacerle mimos. Y acabado el ritual de alimentación y cariño, agarrarlo por un pie y darle grandes golpes contra la pared. Los demás niños, al ver esto la primera vez, vinieron a avisarme que “Isabela estaba enferma y enfadada, porque estaba golpeando a un muñeco”. Tras un momento de indecisión, opté por decirles lo que creía que estaba pasando: “¿Os acordáis de que Isabela tiene un bebé? Pues eso la tiene un poco inquieta y celosa, por eso no le dicho nada al ver lo que hacía. Creo que es mejor que le pegue al muñeco y no al bebé, ¿no os parece?”. Dijeron que sí y continuaron jugando. Después de unos dos meses, Isabela volvió a jugar con su grupo de compañeras, abandonando el juego ritualizado y agresivo que tan bien expresaba sus sentimientos ambivalentes hacia el hermano. El juego la había calmado.

Iris se fabrica una especie de nido con telas en el que se mete y desde ahí mira jugar a los demás. Alexis se acerca y le dice si puede pasar. Ella no le contesta (es muy tímida), pero le hace sitio y él se mete al nido muy contento. Hacen como si fueran pájaros. Sin hablar apenas, piando y dando voladitas de tanto en tanto. Me alegra este rescate de Alexis y que Iris le haya aceptado la compañía. A ella le cuesta entrar en relación. Buen encuentro.

En el rincón de los disfraces hay una pelea. Dos niños tiran de una capa negra con todas sus fuerzas. Voy a ver qué pasa para prevenir males mayores. Sin soltar la capa, cada cual explica que “él la había cogido antes”. Les pido que me den la capa y que busquen juntos alguna tela o pañuelo que les pueda servir. Luego sorteo entre los dos la capa del conflicto. El perdedor protesta y se disgusta. Chispazos narcisistas, tan corrientes y cotidianos que no llegan a sobresaltarme.

Pienso que dejar entrar el juego libre en las escuelas infantiles es ponerse realmente del lado de los niños, reconocer sus herramientas de aprendizaje, disfrute y relación, darles lugar. En muchas escuelas infantiles ya se está haciendo uso del juego, pero no para la libertad, el equilibrio y el placer, sino para que su fuerza medie en los aprendizajes. Con frecuencia se inicia la actividad con estas palabras de la maestra: “Vamos a hacer un juego” y luego resulta que el “juego” era un simulacro de ejercicio que llevaba a clasificar, contar o aprender algo. Seamos valientes y llamemos a las cosas por su nombre: si es juego, a jugar. Y si es trabajo, a trabajar, que tampoco pasa nada.

Me ha gustado leer en este libro que el cuerpo forma parte de cualquier juego, de ahí el gran valor del juego como estructurador de la personalidad. Me ha gustado que las autoras alerten sobre el hecho de que el juego se está tornando invisible, tapado por el peso y la insistencia de los contenidos curriculares. Me ha gustado que se hable de los objetos desestructurados como valiosos por su potencial lúdico al ser evocadores, cotidianos, abiertos y prestos a cualquier modalidad de juego.

Me ha gustado que se diga que las maestras se han de “poner en juego” con su actitud disponible y su acogida incondicional a los juegos de los niños para facilitar la expresión de los sentimientos y el logro de un clima grupal cohesionado y claro. Me ha gustado que se especifiquen funciones significativas del rol de las educadoras: “la maestra ha de otorgar sentido al aparente caos”, “ha de animar a los niños a construir

mundos posibles”, “ha de ir reconociéndose con un saber sobrevenido de su identidad cultural, su experiencia y su trayectoria profesional”. Y que en la medida en que favorezca el juego, “se hará más sensible y eso es importante, porque el juego posibilita leer el mundo y habitarlo”.

También me ha gustado tropezarme con las brillantes y sentidas palabras de varios amigos, que han sido citados en el texto, como Vicenç Arnáiz, Ange Ruiz, Javier Abad, Alfredo Hoyuelos, M. Antonia Riera, Pepa Òdena, Tere Majem y Gema Paniagua. Era como si fuera por la calle y me los fuera encontrando.

Y me han gustado las conclusiones, que hacen pensar en un equipo que estrena creativas maneras de investigar y resignificar, que desea profundizar en la tarea de acompañamiento a los procesos de los niños, que intenta provocar un diálogo de saberes, que añade las perspectivas ética y estética a los análisis de las interacciones sobrevenidas por la acción de jugar, que quiere lograr que los educadores se consideren sujetos portadores de un saber que han de sentir en su propia piel, y que reivindica el juego como expresión libre, espontánea y seria. Es decir, un grupo de personas que tienen claro su deseo de cambiar las prácticas en las escuelas infantiles, dándole al juego espacio y consideración, porque tienen clara su trascendencia y quieren otorgarle el lugar de honor que le corresponde.

Desde el balcón de este prólogo agradezco a las autoras su trabajo y recomiendo la lectura del libro a todo el que quiera aprender a convivir con los juegos de los niños en sus aulas de educación infantil, que, con toda seguridad, se tornarán más humanas, más vitales, más creativas y alegres.

Muchas gracias a Sandra, a Consuelo, a Erika y a Jenny.

Mari Carmen Díez Navarro

Maestra, psicopedagoga, asesora de docentes

carmendiez.com

Introducción

Este libro es producto de la investigación desarrollada durante el 2018, por un grupo de profesoras de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes por más de veinte años hemos venido acompañando las prácticas de educación inicial de las maestras en formación y en ejercicio, con el único propósito de reconocer y comprender aquellos saberes y experiencias que se construyen y reconstruyen en la cotidianidad de los niños y niñas.

Durante este tiempo, nos hemos hecho preguntas que permitieron ahondar cada vez más en lo que significa la educación de la primera infancia y las principales actuaciones de los niños de 0 a 5 años. Nuestras inquietudes centrales han transitado por lo que sucede con el juego, el cuerpo y el movimiento en la primera infancia, por los rituales en la educación inicial, por el diseño de ambientes para potenciar diferentes experiencias y por las formas como las maestras acompañan las propuestas que se desarrollan para los niños de 0 a 5 años.

Para la investigación que dio origen a este libro, nuestro principal insumo fueron los resultados del proyecto de extensión llevado a cabo en el año 2016, en el marco del contrato interadministrativo No. 1459 en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recorrimos el territorio nacional con un proceso de formación sin precedentes en la Universidad Pedagógica Nacional, pues teníamos el gran reto de cualificar a 6560 agentes educativos de 20 departamentos y 375 municipios focalizados por el posconflicto. Esta experiencia de cualificación y acompañamiento nos permitió reconocer que los procesos de acompañamiento construidos desde el diálogo de saberes, el respeto y la escucha brindan posibilidades para reflexionar y transformar las prácticas de los maestros.

El recorrido por el país y la gran cantidad de información fotográfica nos mostraron las distintas maneras de ser maestro y maestra, las formas de ser niño y niña, y las principales actuaciones de la infancia articuladas al juego, al arte, a la literatura y a la exploración del medio.

Pensamos entonces en un libro dedicado a las maestras de educación inicial, en el que se conjugaron, a través de documentaciones, las imágenes sobre las prácticas relacionadas con el juego y las reflexiones en torno a los tipos de juegos más practicados en el territorio nacional, al lugar del adulto en el juego, a los ambientes que se pueden diseñar para potenciar el juego y a los objetos con los que juega la infancia del país.

¿Y por qué hacer un libro de documentación pedagógica?

La importancia de hacer un libro sobre documentación se expresa en nuestro interés por conservar la memoria de los acontecimientos, hechos, realidades,

momentos y situaciones de juego de los niños. De alguna manera interesa tener la evidencia de lo sucedido. Este ejercicio, en general, no se realiza al azar, hay una intencionalidad, un foco que orienta el contenido y la forma de la documentación, en el caso de este libro fueron las prácticas de las maestras relacionadas con el juego, a partir de procesos de cualificación y acompañamiento.

El acto de documentar está marcado por concepciones, intereses y prioridades. El objeto de la documentación, la selección de imágenes que se hace, la organización y presentación, muestran una concepción de infancia, del maestro, de la educación. En el acto de documentar se construye cultura, “una cultura de la infancia que requiere una escucha afinada y matizada, una escucha hacia el otro, pero también hacia uno mismo” (Bonás, 2011, p. 54).

En este sentido, desde la perspectiva reggiana, la documentación pedagógica se concibe como:

una forma narrativa, una comunicación intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien la lee, un momento de reflexión y de conocimiento. Los lectores pueden ser los colegas, los niños, los padres y cualquiera que haya participado o quiera participar en este proceso. Un material abierto, accesible utilizable, es decir legible. (Rinaldi, 2011, p. 96)

Hacer un libro desde documentaciones, implica no solo organizar los registros fotográficos de forma sistemática y metódica, sino crear todo un dispositivo que genere y suscite la reflexión. En la medida en que como manifiesta Hoyuelos (2007) se da una cierta distancia del trabajo realizado, se establecen relaciones creativas y coherentes entre los ideales teóricos y la práctica educativa, entre nuestra declaración de principios y nuestro actuar.

Según Dahlberg, Moss y Pence (2005): “la documentación nos indica algo de cómo hemos construido al niño y cómo nos hemos construido a nosotros mismos como pedagogos” (p. 234). En este sentido la documentación es considerada un relato que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico.

Esperamos que este libro se convierta en una valiosa oportunidad para el debate abierto y democrático, la construcción del saber pedagógico de manera colectiva o, como manifiestan Dahlberg et al. (2005), la posibilidad de diálogo y negociación acerca del trabajo pedagógico, en donde se da visibilidad y legitimidad a las maestras, los niños y niñas y las instituciones de primera infancia.

Nuestras intenciones con este libro están enfocadas, por una parte, a brindar posibilidades a los maestros en formación y en ejercicio para una práctica reflexiva y crítica frente a los discursos dominantes en educación inicial, que permean y ejercen poder en los maestros y sus actuaciones y por otra, resaltar el papel de la documentación pedagógica para darle voz e identidad a las instituciones y sus actores.

Este último elemento cobra especial importancia en nuestro medio puesto que a la educación inicial se le asignan contenidos, formas de trabajo e intencionalidades fuera de su campo y especificidad, buscando que sea el momento previo al

siguiente nivel, la escala que prepara para la escuela primaria. Por lo tanto, la documentación, favorece la identidad de la educación inicial, puesto que muestra lo que hacen los niños y las niñas, sus procesos en el desarrollo más que unos productos homogeneizantes y homogeneizados.

Un libro sobre documentación es una ventana que deja ver la construcción del saber pedagógico, dado que rescata las acciones pedagógicas y sus manifestaciones en las que los niños y niñas expresan, dicen, actúan y transforman. Estas huellas son testimonios de la experiencia vivida que permiten reflexionar, debatir, cuestionar lo que se hace y visibilizar con los diferentes actores educativos el saber pedagógico. Este saber es compartido y reconstruido de modo colectivo, lo cual le da su valor como fuente de empoderamiento de los maestros del ámbito de la educación infantil.

¿De qué manera la documentación es una oportunidad para reconocer las infancias y sus manifestaciones lúdicas?

Como se señalaba antes, la documentación como registro que se hace público da vía al reconocimiento de los niños y niñas como protagonistas del proceso educativo. En la documentación mediante los registros fotográficos, se recoge su voz y, por lo tanto, permite que se le dé valor a sus diferentes manifestaciones, lo que hacen, dicen, sus descubrimientos, expresiones y juegos.

En la documentación, seguimos señales y huellas que los niños y niñas nos muestran en su afán por conocer y comprender el mundo, vamos tras la pista de elementos casi imperceptibles que exigen una gran complejidad interpretativa y, como manifiesta Bonás (2011), al visibilizar y explicitar esas señales se realizan mayores y mejores comprensiones sobre el funcionamiento de la mente humana.

Por tanto, exige una atención centrada en los sujetos, implica un cambio de giro en la mirada, que tiende a centrarse únicamente en el maestro y en los productos. Cuando hay una disposición para documentar, no se busca hacer una pancarta en la que se exhiben resultados, sino ante todo, comprender cómo se llega a estas conquistas, conocer los caminos recorridos, los atajos.

Hacer visible lo invisible, como el juego y sus diferentes manifestaciones, cuando un niño o niña juega, no queda un resultado visible de su acción; la documentación pedagógica permite recoger ese aquí-ahora del juego, el valor que tiene en sí mismo.

De esta manera, la documentación adquiere el carácter de conservación, de registro, en el que se deja una huella de las manifestaciones lúdicas de los niños, como una forma de hacerlos visibles, de reconocer sus potencialidades. En este caso, no se buscaba hacer una fotografía-espectáculo, se pretendía más bien captar imágenes reales de lo que sucede con los niños y las niñas. No se trataba de crear una escena artificial, por el contrario, una imagen espontánea como el juego mismo.

El juego de los niños adquiere trascendencia, merece ser fotografiado en todo su esplendor y riqueza. En la medida que se deja huella, se describe e interpreta, se le está dando un lugar en la cultura. Reconociendo, a su vez, los contextos culturales, políticos, y sociales, en los que surgen estas manifestaciones.

En ese sentido, las imágenes que se encontrarán en el libro son un intento por mostrar las acciones, las interacciones, el uso y transformación de los objetos y el espacio, y por captar esa emoción propia del juego, capturar los gestos, las posturas, las señales que según Hoyuelos (2006), son las pistas de los sentimientos, deseos y placer que experimentan los niños. Imágenes que dignifican a los niños y niñas en sus juegos, que muestran sensibilidad, escucha, asombro y curiosidad.

En definitiva, la documentación pedagógica como estrategia estética recurre al potencial creativo del que documenta, a su capacidad para componer, armonizar y comunicar visualmente, pero también desde lo político a su compromiso con darle voz a las infancias, de una manera elocuente y digna.

¿Qué importancia tiene la narrativa en el acto de documentar?

Desde siempre la humanidad ha contado historias usando los medios a su alcance, desde las pinturas rupestres hasta los medios digitales, como una forma de dejar huella, comprender y recrear la realidad. Siciliani (2014), retomando a Bruner, plantea que narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo:

El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. (p. 48)

Se evidencia, así, la fuerza del relato como medio de cohesión y consolidación de vínculos entre las personas. De otra parte, en los últimos años, ha cobrado mucha más importancia el arte de contar historias, en los campos de la política (Richard, 2011) y la educación (Rodríguez Illera y Londoño, 2009), entre otros; debido a su poder de seducción y encantamiento.

Este poder de seducción estética de las narraciones, en palabras de Hoyuelos (2007), permite a los otros entrar en sintonía y resonancia con el relator y su historia. Por su parte, la documentación como testimonio narrativo es un lenguaje universal, que permite conectarse con las experiencias pedagógicas narradas, otorgarles sentido y ser plataforma de inspiración para enriquecer sus propias prácticas.

Además, como forma relatada, la documentación pedagógica, aunque tenga una intencionalidad clara, puede ser fuente de diferentes interpretaciones por parte del espectador. Así como al escuchar o leer un relato, cada persona le va atribuyendo a

los personajes y situaciones un matiz particular desde sus propios lugares de enunciación, contextos y realidades educativas.

En la documentación pedagógica, las imágenes fotográficas se convierten en textos visuales y se enriquecen con narraciones escritas que enarbolan la riqueza de la experiencia. Lo anterior se constituye en un conjunto armónico que rescata los detalles, las secuencias, las aventuras, descubrimientos, conquistas de los héroes-niños, los conflictos, las soluciones y los desenlaces. Y como todo relato, debe tener un título, que invite, encante y llame a sumergirse en su lectura interpretativa; a diferencia de un informe técnico, en el que no se le da cabida a la creatividad e imaginación del autor, y solo se recurre a descripciones o explicaciones de carácter formal verificable.

Las narraciones que acompañan las imágenes de cada capítulo reciben el nombre de microhistorias, entendidas como: “formas de captar, en fotografías y grabaciones de palabras de los niños, una síntesis que da la esencia del contexto y las estrategias que estos usan y, más importante aún, un sentido más profundo de lo que está aconteciendo” (Vecchi, 2013, p. 211).

Las microhistorias están basadas en episodios breves e implican no solo escuchar situaciones sino captar una secuencia fotográfica muy precisa. El texto que acompaña las imágenes no debe reducirse a formular un eslogan, ni frases hechas, corresponde a elaboraciones propias e interpretaciones situadas en el contexto de la experiencia y en el campo de profundización focalizado por el maestro. Esto implica sobrepasar una fría descripción y tener tanto tópicos claros de observación y registro como una fundamentación teórica que permitan hacer la selección de las imágenes y la elaboración de la narración.

Esta modalidad en el ciclo de 0 a 3 es muy útil, pues permite evidenciar los procesos de desarrollo, las acciones, las interacciones, los retos y las conquistas, en un momento en que se privilegia la comunicación no verbal, kinestésica y proxémica. En la documentación podemos registrar con las imágenes aquellas acciones de los niños que no dejan huella visible, como un gesto, una sonrisa, un movimiento (Hoyuelos, 2007). En este sentido, es importante resaltar que la documentación no es un producto acabado: “... no cierra puertas, no descubre verdades únicas, sino que abre posibilidades y amplía nuevos horizontes hacia respuestas que, de repente, y de nuevo, se pueden inventar” (Bonás, 2011).

¿Cómo fue el proceso metodológico para llegar a las categorías que configuran los capítulos del libro?

Esta investigación de corte cualitativo se ubica en el enfoque hermenéutico interpretativo. La hermenéutica proviene de la expresión griega *hermeneúcin* que significa el arte de interpretar para comprender los sentidos y significados; en este caso particular, el que los maestros, agentes educativos y niños y niñas otorgan al

juego en las instituciones educativas y centros de desarrollo infantil. Al respecto, Gadamer (1993) manifiesta que la disciplina que se ocupa desde siempre de comprender el sentido interno de los textos es la hermenéutica y señala que, el lenguaje es el medio por el cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro a partir de un proceso de interpretación.

En palabras del autor “la hermenéutica tiene tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación. Estos contribuyen a la comprensión de la hermenéutica más como un saber hacer que requiere de una particular finura del espíritu, que como un método disponible” (p. 378).

Este enfoque que guio el horizonte metodológico de este estudio concentró los esfuerzos del equipo investigador en la lectura analítica e interpretativa del material fotográfico, pues se concibe la fotografía como un tipo de lenguaje visual, y como huella testimonial de experiencias que dan cuenta de diferentes acontecimientos situados en contextos particulares y que son portadores de multiplicidad de sentidos y significados.

De este modo, el proceso analítico de la imagen fotográfica es el resultado de una construcción en la que intervienen procesos de registro, selección, depuración, agrupación, organización, clasificación, codificación, interpretación y resignificación, los cuales, además de constituirse en memoria de lo acontecido, posibilitan espacios potentes para lecturas analíticas y la reflexión.

Reconocer de esta forma la fotografía como una construcción social, permite re-significar el documento fotográfico y explorar en él su potencialidad como fuente de investigación cualitativa, en tanto esta no se reduce a una herramienta o a una técnica, y se convierte en cambio, en un marco de comprensión, interpretación y análisis, en este caso, para entender las presencias del juego en la educación inicial desde las prácticas de las maestras.

A continuación, de manera muy breve, se describe la ruta que dio origen al libro:

- Revisión de actas e informes del proceso de acompañamiento: se retomaron los archivos digitales correspondientes a los informes y a las evidencias fotográficas que el equipo de tutores pedagógicos realizó durante el proceso de cualificación, en el marco del proyecto de extensión “Fiesta de la Lectura”.
- Identificación y selección de registros y evidencias fotográficas, específicamente relacionados con el juego como actividad rectora de la educación inicial: una vez identificados los respectivos informes y actas de acompañamiento relacionadas con el juego, se procedió a seleccionar aquellos registros fotográficos que tenían una composición relevante y una cierta contundencia en su contenido visual. De esta forma, se eligieron las imágenes

más reveladoras, relevantes y significativas no solo en términos de armonía visual, sino también, en el contenido mismo de la experiencia que buscaba presentarse. La selección se hizo teniendo en cuenta los siguientes niveles de relevancia:

- Relación del niño y la niña con los objetos de juego
 - Relación del niño y la niña con el ambiente y el espacio en donde se desarrolla la experiencia de juego
 - Interacciones niño-niño en el contexto de experiencia lúdica
 - Interacciones niño-maestro en experiencias de juego
-
- Clasificación de las fotografías por categorías deductivas (a qué juegan, con quién, cómo y con qué juegan los niños y niñas en el territorio nacional) en una base de datos que contempló las siguientes variables: número de registro, departamento, municipio, nombre de la unidad de servicio, fecha en la que se realizó el registro fotográfico, descriptores de la fotografía.
 - Construcción y definición de descriptores de las fotografías seleccionadas: a partir del proceso de lectura en profundidad de cada categoría con sus respectivos registros fotográficos, se procedió a escribir textos cortos que sintetizaran los elementos más relevantes con respecto al contexto particular de la experiencia de juego fotografiada.
 - Análisis e interpretación del contenido visual e identificación de aspectos recurrentes para la definición de categorías inductivas: con los textos preliminares de descriptores del contexto de juego de la experiencia registrada en las fotografías, fue posible identificar rasgos comunes y puntos de conexión entre registros, lo que dio origen a las categorías emergentes que hacían alusión a los tipos de juegos, al lugar del adulto en el juego, al ambiente y los objetos que potencian el juego en la infancia.
 - Curaduría técnica del repositorio fotográfico seleccionado, de acuerdo con criterios propios de la composición visual de las imágenes y su pertinencia temática.

- Agrupación de registros por categorías inductivas y organización temática de la documentación: los elementos recurrentes permitieron una reorganización de los registros por categorías y subcategorías.
- Creación de las composiciones narrativas dinámicas: una vez organizadas las agrupaciones, se procedió a construir las microhistorias para cada grupo de fotografías de cada categoría.

Así entonces la ruta expuesta da paso a la contemplación de las prácticas y saberes de las maestras de educación inicial, que después de un ejercicio de formación y acompañamiento se transforman en experiencias de juego, las cuales brindan posibilidades de reflexión y se convierten en referente para pensar otras propuestas de trabajo pedagógico con la infancia.

Capítulo

1

Lo más jugado en el territorio nacional



Recorriendo caminos con el cuerpo
Colosó, Sucre, Colombia. uds Mi Divino Niño, 2016.

El juego en la primera infancia es la posibilidad que tienen los niños y las niñas de leer el mundo, de elaborar y reelaborar su realidad, de entender cómo funciona, de relacionarse con otros, niños o adultos; es la posibilidad de experimentar, de resolver problemas, de ensayar, de cometer errores. A través del juego, la infancia comprende la sociedad y la cultura en la que está inmersa y para ello, los niños y las niñas necesitan de espacios y tiempos para el juego, por ejemplo necesitan jugar a la familia, al médico o la enfermera, a la profesora, al policía y a todos aquellos referentes simbólicos que se encuentran en el entorno en que se desarrollan. Cada vez que estos juegos son jugados y recreados, les permiten entender quiénes son ellos, lo que hacen, sus interacciones, su lugar en la sociedad, los problemas que enfrentan y cómo los resuelven, entre otros asuntos propios de su contexto.

Existen características que definen el juego desde su naturaleza misma y es imperante mencionar aquí algunas de ellas. En primer lugar, se encuentra la libertad que dentro del juego posibilita tomar decisiones para elegir a qué jugar, cómo, dónde, con qué; aquella para identificar y proponer soluciones para los problemas propios del juego, de qué manera superar los retos y cómo diseñar estrategias, incluso se está en libertad de dejar o regresar al juego cuando así se desee y de repetir una y otra vez lo que genera placer. Así que como expresa Caillois (1986) cualquier actividad, experiencia o propuesta, que posea una estructura o que inhiba la espontaneidad, no se puede considerar un juego.

Una segunda característica está relacionada con el *placer*, placer por descubrir, por crear, imaginar, experimentar, interactuar, placer por superar los obstáculos, comunicarse y expresar sus miedos, temores, emociones y conflictos (Ruiz de Velasco y Abad, 2011), y una tercera característica tiene que ver con que en el juego no hay certezas pues los resultados no están predeterminados ni se conocen con anticipación (Caillois, 1986).

Adicionalmente, es importante reconocer que en los documentos de política pública en educación inicial, desde el 2010, también se ha insistido en la importancia del juego como estructurante del desarrollo integral de la infancia y de dejar jugar a los niños de manera libre y espontánea. Sin embargo, en muchas de las instituciones es lo que menos ocurre, pues el juego cada vez es más invisible y se ve opacado por el afán de la enseñanza de los “contenidos de las disciplinas escolares”. Sobre todo a partir de los 4 años, momento en el que todo se empieza a tornar distinto y con alguna frecuencia se menciona que ya están muy grandes para jugar y hay cosas más importantes como leer y escribir (descifrar y codificar el código del alfabeto), aprender números, hacer tareas... (Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, 2018). Pese a que, a los niños de 0 a 3 años se les dan más “permisos” para jugar y son más los pretextos para incluir el juego en las diferentes actividades cotidianas, en ocasiones no es potenciado o enriquecido quizás porque faltan referentes claros para saber cómo jugar con los bebés.

En el contexto anterior es donde cobra relevancia el acompañamiento al maestro en los procesos de cualificación, pues este es fundamental para construir desde sus prácticas y discursos las maneras en las que se potencie el juego en sus prácticas y se le otorgue el lugar privilegiado como el escenario más genuino que tiene la infancia, para construirse, expresarse, comunicarse y relacionarse. Compartir con el maestro opciones distintas para jugar, a partir de ambientes diseñados y objetos cotidianos que favorezcan el juego como fin en sí mismo, más que como medio, implica construir con el maestro referentes suficientes en los que se puedan inspirar, para planificar experiencias de juego en las instituciones.

Algunos de los referentes que podrían ser importantes para diseñar procesos de acompañamiento a maestros y maestras están estrechamente relacionados con las diferentes perspectivas desde las cuales se ha estudiado el juego: la perspectiva filosófica con Platón, Aristóteles y Schiller, quienes consideran que el juego es la oportunidad para acercarse al conocimiento del mundo y de las cosas; la perspectiva socio-cultural que, con referentes como Martha Glanzer (2000), Huizinga (1954/1987) y Caillois (1986), posiciona el juego articulado a la cultura, como lo señala Huizinga (1954/1987): "... no se trata... del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego" (p. 8). Lo interesante de estas dos perspectivas es que nos muestran la importancia del juego como un fin en sí mismo, pues lo elevan al nivel de las manifestaciones de la cultura, lo cual nos permite pensarlo desde sus posibilidades expresivas y comunicativas. Esta mirada robustece el debate del juego como estrategia, pues para quienes lo han estudiado desde esta perspectiva, él mismo tiene reconocimiento como experiencia, como dimensión cultural y social que brinda posibilidades al niño y a la niña para constituirse en relación con los otros sujetos y objetos de la cultura, para "leer" el mundo y significarlo, y para comprender cómo funcionan y se organizan los tiempos, los espacios, los rituales, las creencias, los saberes de una comunidad en particular y de la sociedad en general.

La perspectiva psicológica, con referentes como Piaget (1982), Freud (1981), Vigotsky (1988), Bruner

(1986), Linaza y Maldonado (1987), ha realizado aportes para pensar el juego y su contribución en el desarrollo de los niños. En cuanto a la perspectiva psicoanalítica, es pertinente destacar el trabajo de D. W. Winnicott (1993), quien introduce dos conceptos clave para pensar el juego: la experiencia y el espacio potencial. "El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego" (p. 135). Pensar el juego como experiencia implica reconocer lo que se constituye en memoria, que se hace piel, cuerpo y conocimiento. El concepto de experiencia cultural es muy potente, pues comprende el juego como una actividad primordial con la cual el sujeto alcanza el conocimiento en toda su amplia dimensión social, cognitiva y afectiva. Cuando un niño juega con fichas de construcción, trozos de madera, cajas de diferentes tamaños, cada pieza se convierte en un pedazo de mundo que, al unirlo con otros, conforma bohíos, aldeas, tribus, edificios, bicicletas, barcos, carros... y a ese mundo con cada experiencia se le añaden detalles, que va complejizando y evidencian sin lugar a duda, sus transformaciones en torno a su forma de ver la realidad y estar en ella.

Desde una perspectiva biológica, Maturana (1993) afirma que:

La convivencia amorosa materno/infantil en el espacio de total aceptación corporal del juego, constituye en sí una epigénesis que lleva a los niños a un vivir espontáneo en el respeto por sí mismos y por los otros, en la autonomía del actuar desde sí, sin miedo a desaparecer en la colaboración. La matriz relacional en que los niños aprenden en este vivir relacional, es el fundamento del pensamiento reflexivo que nos permite soltar todas las certidumbres y salir de todas las trampas culturales que niegan la reflexión, a la vez que nos abre el camino para que el amar opere como lo que es, el fundamento inconsciente que nos lleva a recuperar el bienestar en el convivir en la biología del amor. (p. 134)

Para finalizar, se encuentra la perspectiva educativa, con autores clásicos de la pedagogía como Fröbel (1913) y Decroly y Monchamp (1932) quienes aportaron de manera importante para pensar el juego en la educación desde los espacios, los tiempos y los

materiales. En las dos últimas décadas ha venido bajando para reconocer el juego como fin en sí mismo, aquí será importante resaltar el trabajo de Michelet (2002), Mari Carmen Diez (2017), Malajovich (2000) y Durán (2019), quienes defienden el juego como actividad primordial que posibilita crear, construir, transformar, significar y resignificar el mundo, experimentar en él, hallar sentido, participar proponer y reconocer al otro distinto, pero complementario.

Lo que aconteció en el territorio

Al llegar a las instituciones de educación inicial en el marco del proceso de cualificación y acompañamiento, contrario al pensamiento del equipo, lo que menos ocurría en la cotidianidad de la infancia era el juego y no porque las maestras desconocieran su importancia, sino quizás porque no sabían qué tipo de experiencias, vivencias o actividades de juego se podrían desarrollar. Esto reducía el juego a utilizar un canasto con objetos y juguetes mezclados que se volcaban sobre el piso, para que los niños los pudiesen manipular, mientras que las maestras podían dedicarse a otras labores.

El proceso de acompañamiento se centró en la observación y el diálogo con tutores pedagógicos, maestros y agentes educativos en torno a las preguntas a qué y cómo juegan los niños en los diferentes momentos del desarrollo y de acuerdo con las posibilidades que ofrece cada contexto. Con estas preguntas se construyeron propuestas conjuntas para reconocer los tipos de juegos y las características que los definen según los hitos y particularidades del desarrollo.

Es importante subrayar que, a partir de los ejercicios de acompañamiento a los maestros, se reconocen sus saberes, experiencias y trayectorias, y se logra disipar las tensiones y los miedos que existen alrededor del juego, así se inicia un proceso en el que se descubre su potencial social y cultural, desde el diseño de experiencias y ambientes que permiten identificar y comprender el potencial y el mejor aprovechamiento de las propuestas por desarrollar.

Así, la experiencia compartida con maestras y agentes educativos brindó la posibilidad para reconocer en cada uno de los tipos de juego que se presentan a continuación —y que surgieron del ejercicio de análisis e interpretación— oportunidades para leer el mundo, elaborar y reelaborar la realidad y entender su lugar desde el contexto social y cultural en el que se desenvuelven los niños y las niñas de cada territorio.

Juegos de exploración

Explorar los objetos y el ambiente con el cuerpo y los sentidos

Estos juegos tienen como finalidad el descubrimiento y el potenciamiento de los sentidos y del movimiento. Como es sabido por todos, los bebés para conocer el mundo lo prueban, lo huelen, lo escuchan, lo toman en sus manos, lo tocan. La pregunta que moviliza las acciones y el movimiento del bebé cuando se acerca a los objetos es: ¿qué es esto? y para responder a esta pregunta, necesita de espacios y tiempos que permitan explorar las características propias de cada objeto y de cada ambiente. Para ello se ha pensado en dos estrategias: cesto de tesoros y juego heurístico (Goldschmied y Jackson, 2007), como posibilidades de explorar, manipular, combinar objetos entre sí, ensayar, probar, descubrir, repetir... a partir del acercamiento a objetos cercanos y cotidianos de materiales como madera, mimbre, metal, objetos naturales con los cuales el niño pueda experimentar por sí mismo peso, temperatura, forma, color, tamaño, sonido...

Hay otros juegos que son fundamentales en los bebés y son los denominados juegos de crianza (Calmels, 2018), los cuales centran su acción en el propio cuerpo; el cuerpo como objeto y motor del jugar durante el primer año y en compañía de adultos cercanos. Calmels hace una clasificación de estos juegos: los juegos de sostén, los juegos de ocultamiento y los juegos de persecución.

Los juegos de sostén están relacionados con la capacidad de brindar por medio del cuerpo del adulto, bases seguras para ejecutar acciones viscerales tales

como sostener, arrullar, mecer, girar, elevar, trepar... Estos juegos tienen que ver con experiencias lúdicas que son posibles con el contacto corporal. El tacto es fundamental para construir confianza a partir de ese cuerpo que sostiene y apoya.

Los juegos de ocultamiento centrados en esconderse y ser descubierto, se pueden ocultar personas u objetos y aportan a la capacidad de atención en tanto se trata de una búsqueda a través de la percepción visual y de la escucha del cuerpo que se oculta o se pierde de vista para luego aparecer.

Finalmente, los juegos de persecución situados en tres roles primordiales: el que persigue, el perseguido y el refugio que son fundamentales para entender las diferencias de roles y para empezar a comprender la realidad y la ficción a través del perseguido y el que persigue.

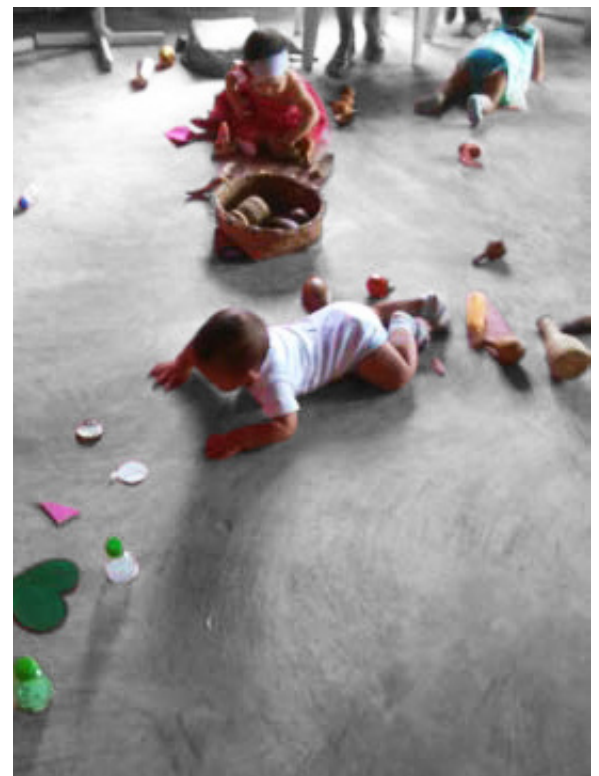
Malajovich (2000) expresa que con este tipo de juegos el bebé explora y descubre en primer lugar su cuerpo y en segundo lugar aprende disfrutando de las interacciones, sin un objetivo concreto, se juega solo por el placer mismo que genera en el bebé.

“

La estrategia del “cesto de los tesoros” permite a los bebés explorar los objetos: tocarlos, probarlos, escucharlos y empezar a descubrir sus propiedades.



Explorando y descubriendo con el Cesto de los Tesoros
Colosó, Sucre, UDS La esperanza. Nueva Ilusión, 2016.



El cuerpo, vehículo principal en el juego de exploración
Colosó, Sucre, UDS La esperanza. Nueva Ilusión, 2016.

Juego pre-simbólico

Aparecer y desaparecer, construir y destruir, meter y sacar: contrastes con sentido y significado

El juego pre-simbólico es un tipo de juego que sirve de plataforma y motor para la adquisición de la función simbólica y antecede al juego simbólico. En el juego pre-simbólico el niño o la niña, a través de su cuerpo y el movimiento, expresa sus elaboraciones y comprensiones sobre lo que siente y vive, sobre lo que necesita, así, establece relaciones con el mundo exterior y se comunica con él (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Estos juegos también permiten elaborar y reelaborar angustias, miedos y conflictos relacionados con la ausencia-presencia del adulto cercano y contribuyen a estructurar las relaciones espacio temporales.

Los juegos pre-simbólicos más frecuentes son los siguientes:

- **Juegos de destruir:** el significado simbólico de este juego está directamente relacionado con el deseo de separarse y ser uno mismo; progresivamente se afianza la identidad y la capacidad de elegir y decidir.
- **Juegos de placer sensoriomotor:** en estos juegos el niño se siente el “dueño” de su cuerpo al aventurarse y arriesgarse a ensayar nuevos movimientos y experimentar los límites entre el equilibrio y el desequilibrio. Acciones como tumbarse a sí mismo, caer intencionalmente, levantarse, saltar en profundidad, correr, deslizarse, girar sobre su propio eje, rodar en diferentes superficies, contribuyen a su mejor desenvolvimiento psicomotor y al desarrollo progresivo de su autonomía.
- **Jugar a envolverse:** representa manifestaciones de protección y búsqueda de bienestar; posibilita la creación de sensaciones de cuidado y protección.
- **Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar:** en estos juegos, se evidencia el placer por desordenar y organizar de acuerdo con sus deseos y pulsiones, donde se hace evidente la intención de transformar y recrear el espacio a través de los objetos y actuaciones como: alinear, dispersar, agrupar, apilar, amontonar, construir, destruir, trasladar, llevar, traer, entre otras; aporta a la curiosidad, a la pregunta, a la investigación y al desarrollo del pensamiento científico.
- **Jugar a esconderse:** este tipo de juego deja ver de qué manera el niño y la niña representan la ausencia y la presencia, el estar y el no estar, la unión y la separación, contribuyendo así a consolidar la permanencia psíquica y simbólica de los objetos.
- **Jugar a ser perseguido:** está relacionado con el juego de esconderse, también con la carrera y la sensación vertiginosa de la velocidad, como una manera de conquistar el espacio y con ello la posibilidad de ser dueño del cuerpo y de sus propias acciones, de facto, esto tiene que ver con el hecho de ganar independencia del adulto.

Asomarse al mundo

Tarquí, Huila, Colombia. UDS Fami Urbano, 2016.



“

“¿Dónde estás?” “¡Aquí estoy!”
El juego de aparecer y desaparecer, un reto que desde bebés ayuda a descubrir la magia de esconder y hallar objetos, lugares, amigos y adultos cercanos.



Las posibilidades de esconderse que hay en una sábana

Puerto Libertador, Córdoba, Colombia.
UDS Los Enanitos, 2016.

Juegos simbólicos

Representar el mundo y transformar realidades

- *El juego del “como si...”*. Según Piaget (citado por Ruiz de Velasco y Abad, 2011), el juego simbólico se origina en la aparición, desarrollo y evolución de la función simbólica. En estos juegos la pregunta que permanentemente se hacen los niños es: ¿qué puedo hacer con esto?, y con ella se ven enfrentados a grandes retos y desafíos, como pensar qué se puede hacer con la caja, la tela, la pelota... En este proceso de importante plasticidad cognitiva es posible considerar otras maneras, otros usos, diversas funciones e interacciones con un mismo elemento; el niño transfiere a los objetos una importante carga afectiva y emocional, lo que le permite enriquecer su capacidad simbólica para recrear otros significados, por ejemplo la caja se convierte en un tren, un barco o un bus. Dentro del juego simbólico podemos encontrar otras formas de juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

“

El juego del “como si” permite aproximarnos a las maneras como los niños y las niñas “leen” el mundo; jugar a la familia, al veterinario o ir de viaje en bus, son experiencias de mundo que ayudan a comprender el lugar que tiene cada quien en la sociedad.



Como si la caja fuera el vagón de un tren
Montería, Córdoba, Colombia.
uds Villa Melisa, 2016

- *Juego proyectado*: es un juego en el que se da vida a los objetos, con una importante mediación del lenguaje oral como evidencia también de la apropiación social y cultural de su lengua materna, la cual nutre y acompaña la acción de jugar con verbalizaciones, frases, oraciones y expresiones que poco a poco se articulan con mayor fluidez para describir lo que acontece en simultáneo en el campo lúdico. Este juego, generalmente, se evidencia en solitario, es decir en una atmósfera íntima del niño y los objetos. También consiste en proyectar en los objetos las acciones que el niño desea realizar haciendo que otros las hagan por él, por ejemplo con los muñecos o los títeres de dedo a quienes se les da vida en una situación determinada.
- *Juego de representación de roles*: donde existe una preocupación por la imitación exacta de lo real, se caracteriza por ser un juego social y cooperativo, en el que se reconfiguran los roles de los adultos, las situaciones vividas y sus interacciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Esta tipología de juego, a diferencia del juego proyectado, el lenguaje no solo acompaña la acción de jugar, también se anticipa a su planificación y robustece el guion dramático que desencadena la trama de los acontecimientos que personifican los protagonistas. Indiscutiblemente es una manifestación exuberante de la capacidad que tienen los niños para hacer del campo lúdico, un escenario que es dinámico, que se transforma y enriquece paulatinamente gracias al desarrollo de su función simbólica.

Vigotsky (1988) manifiesta que este tipo de juego en donde se evocan situaciones y personajes que no están presentes en el momento posibilitan el desarrollo del pensamiento abstracto, a su vez afirma que el juego simbólico potencia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y está en el origen de la imaginación y la creatividad. Cuando un niño juega al supermercado hace representaciones mentales a partir de lo que conoce del espacio particular, de los objetos que lo caracterizan, de lo que allí acontece, de las interacciones... para luego concretar el juego, el ambiente, los roles y las situaciones.

“Yo quiero ser bombero y yo peluquera y, entonces, yo seré el chef”. Jugar los roles de la cultura permite comprender cómo funciona la sociedad en la que se está inmerso. “¿Te gustaría un delicioso cabrito o una pepitoria?”



El juego del bus para viajar por Colombia
Cimitarra, Santander, Colombia. UDS Los Periquitos, 2016.



Jugar a la cocina y ensayar diferentes recetas
Puerto Parra, Santander, Colombia. UDS Pitín Olivia, 2016.



“ En el juego los niños representan el mundo de los adultos: acostar los niños, preparar la comida en familia y contestar las llamadas urgentes son labores de cada día.

Jugando para elaborar el mundo adulto
Montería, Córdoba, Colombia. UDS La Granja, 2016.

Juegos de construcción

46

Posibilidad de inventar y crear el mundo

Estos juegos están presentes y permanecen durante toda la infancia, pues son esenciales para explorar, asimilar y comprender las propiedades físicas de los objetos, tales como el color, los tamaños, las formas, las dimensiones, longitudes, proporciones, y pesos. También son muy importantes para representar y miniaturizar el mundo; con las fichas, los bloques, los ladrillos, y demás elementos compactos con diferentes posibilidades de unión, encaje o ensamble, se disponen como dispositivos al servicio de la creatividad e ingenio de los niños, haciendo posible planificar la acción de construir y jugar con lo construido. Los juegos de construcción permiten estructurar el pensamiento a partir de la resolución de problemas que conciernen a la pregunta sobre cómo figuras geométricas planas y en volumen pueden representar personajes, lugares y situaciones de la vida cotidiana. El juego de construcción se centra en la creación de obras de tipo

arquitectónico, esto se puede observar cuando el niño juega a ubicar un objeto sobre otro, detrás, delante o debajo para hacer una composición con un cierto sentido y significado para él.

Jugar e investigar con el volumen, con el vacío, las líneas rectas, la arquitectura, para construir casas, edificios, puentes, caminos, ciudades, pequeños y grandes entornos, carreteras con bloques de madera, plástico o cajas de cartón y con materiales desestructurados en tamaños medianos y pequeños. Jugar a manipular, experimentar y descubrir de manera libre y espontánea las correspondencias, clasificaciones y seriaciones. Jugar con el espacio y la geometría: “dibujar” rectas y diagonales con cajas y cubos, hacer hileras y torres que inviten a explorar el piso, las paredes, y el espacio en general.

“ Construir la torre más alta, destruirla y volver a construir otra con cimientos más firmes, solo es posible probando, cometiendo errores, resolviendo problemas y construyendo estrategias.



La torre más alta la construimos entre todos
Ocaña, Norte Santander, Colombia. UDS Niños y niñas construyendo futuro, 2016.

“

Pensar y planear lo que se quiere construir, seleccionar las fichas que sirven para lo que se está pensando, iniciar la construcción y ubicar cada pieza en el espacio y de la manera más precisa para que todo quede mejor de lo planeado.



Construir y destruir para volver a construir

Carmen del Darién, Chocó, Colombia. UDS Los Traviesos, 2016.

Juegos con el cuerpo

48

Juego y movimiento: complementos esenciales en la vida infantil

El juego corporal, en particular, es una necesidad de la infancia y le ayuda a desarrollarse a nivel global. Cuando un niño juega con su cuerpo, aprende a conocerse mejor, se da cuenta de sus capacidades y limitaciones motoras, moviliza el pensamiento, experimenta emociones y descubre la importancia de las relaciones sociales. Además, aprende a controlarlo. El movimiento lo lleva a reconocer información sensorial, tónica y sensoriomotora, de tal manera que fortalece el conocimiento de sí mismo, de su entorno, de los objetos, del tiempo y de los demás. El juego corporal le permite adaptarse a la realidad, le ayuda a expresarse y a relacionarse con los compañeros y adultos a través del movimiento.

Los juegos con el cuerpo y el movimiento reconocen el cuerpo como lenguaje que brinda posibilidades de comunicación, expresión e interacción. Los juegos de persecución, escondite o puntería son esenciales para construir estrategias en las que se resuelven problemas propios de cada juego, se enfrentan desafíos y retos motores, comunicativos, sociales y cognitivos.

Finalmente, es importante insistir en que el cuerpo siempre está presente en todos los tipos de juego y en cada uno es evidente la articulación entre movimiento, pensamiento y emoción.

“Mecer el cuerpo un, dos, tres en el columpio o la llanta otra vez. En los juegos de vaivén se trabaja el equilibrio del cuerpo en suspensión.”



Vivir el placer del vértigo, un juego de vaivén en la llanta

Ayapel, Córdoba, Colombia. UDS Mis pequeños sabios, Sonrisas mágicas, Mundo de colores, Ángeles del saber, Algodones de colores, 2016.

“ ¡A que no me atrapas! En los juegos de persecución, los niños conquistan diferentes movimientos y desplazamientos que les permiten alcanzar su objetivo.



El juego corporal de atravesar túneles con aros
Tolú, Sucre, Colombia. UDS Creciendo Felices, 2016.



“ Los recorridos son más amenos si puedo jugar a inventar caminos con objetos y luego recorrerlos con el cuerpo de diferentes maneras.

El placer de guardar el equilibrio
Ricaurte, Nariño, Colombia. UDS Plaza Sésamo, 2016.

Juegos de puntería

50

Observar, apuntar y atinar

Aquí el cuerpo y el juego entran en diálogo a través de la coordinación dinámica general y visomotora y la precisión para conseguir el objetivo perseguido. Los juegos de reglas son variados según Caillois, para efectos de este apartado se hace referencia a los de competencia (agón) y de azar (alea). En estos juegos empieza a cobrar una importancia única el otro como aquel que en su actuar afecta o impacta las propias acciones; cobra importancia el turno, la anticipación, los roles, los tiempos, el espacio, el problema que plantean juegos como por ejemplo el fútbol, la golosa, el ajedrez, el parqués y el tejo.

La observación en un punto fijo, la ubicación del cuerpo para poder atinar en el tablero con precisión, la astucia y acertado direccionamiento para lanzar un artefacto, el posicionamiento de la unidad corporal en un campo de juego o en espacio delimitado, la concentración y finalmente el tablero o la cancha que anuncia por sí misma si la acción tuvo el efecto deseado, son los ingredientes de los juegos como bolos, rana, dardos y de todos aquellos en los que apuntar y dar en el blanco es la meta.



Lanzar de manera precisa para lograr encestar

La playa, Norte de Santander, Colombia. UDS Campeones, 2016.



Atinar y tumbar los bolos

La playa, Norte de Santander, Colombia. UDS Campeones, 2016.

El juego de la ronda

52

Parte fundamental de la tradición lúdica de los territorios de todo el país

La ronda refleja la cultura, el momento histórico, las concepciones de infancia, de mujer y de sociedad; narra historias, maneras de ser y de estar en el mundo. La ronda como posibilidad de acercarse a las creencias y costumbres de los territorios en determinados momentos. La ronda como ritual y como productora de sentidos y significados a partir de los aconteceres que se tejen en el territorio.

Este tipo de juego potencializa los vínculos entre adultos y niños, además de favorecer una serie de habilidades articuladas con aspectos como la música,

la danza, el lenguaje, el cuerpo y el movimiento, y las emociones. Experimentar las melodías propias y los ritmos con el cuerpo, vivir la tradición oral a través de este tipo de juegos es la posibilidad de escuchar la voz de diferentes generaciones en una misma ronda.

El placer se expresa en el goce y el disfrute por lo que representa una ronda, por lo que se conoce acerca de los territorios, por las conquistas que se logran cuando se danza al ritmo de un estribillo y por la gra-titud que se ve representada en las sensaciones y emociones vividas con los otros y con el entorno.

“

Ronda que ronda,
todos con la cinta
alrededor y sin
que se enrede es
mucho mejor.



Una ronda para ti, para mí y para todos

Sampués, Sucre, Colombia. UDS Pequeñines, 2016.



Rueda que rueda, ronda que ronda
Sampués, Sucre, Colombia. UDS Pequeñines, 2016.

Capítulo

2

**El rol del maestro
y agente educativo
que acompaña
las experiencias de juego**



Armando la escenografía
Sincelejo, Sucre, Colombia. UDS Semillas de Amor, 2016.

Desde la perspectiva del fortalecimiento del desarrollo de la infancia, la educación inicial propende por generar y disponer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a dinamizar sus estructuras de pensamiento, moverse en libertad, expresarse en diversas formas del lenguaje, alcanzar progresivamente su autonomía y construir interacciones afectivas seguras y estables que contribuyan a un desarrollo integral armónico.

En consecuencia, el rol del maestro para la primera infancia plantea, en lo profesional, diferentes retos, puesto que su labor va más allá de su capacidad intelectual para planificar, realizar propuestas, dinamizar ambientes y provocar experiencias; implica también sus capacidades como sujeto emocional y afectivo, por medio de las cuales se consolida la plataforma de sus relaciones y el acompañamiento intencional de cada uno de sus temores, incertidumbres, conquistas, alcances y logros.

Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, conocer sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y generar desde allí, rutas posibles para permitirles construir significados del mundo emocional, objetual, social y cultural que los rodea.

En este sentido, las prácticas pedagógicas dentro de la educación inicial establecen un reconocimiento protagónico a la calidad de las interacciones entre el adulto y el niño; entendiendo por interacciones, los

diferentes momentos en donde acontecen encuentros de proximidad, empatía y comunicación verbal, no verbal o corporal, entre los sujetos que constituyen la experiencia pedagógica.

En la educación inicial, los niños y las niñas demandan de modo particular un adulto- maestro con disponibilidad corporal, física y emocional para aprovechar las experiencias significativas en “situaciones lúdicas”. Esto implica, según Calmels (2018), otorgar al otro un lugar, aún previo a que este lo pueda ocupar plenamente, sin exigencias o demandas; en cambio, acompañando su involucramiento y conquista del escenario lúdico de manera gradual y según su propio proceso de asombro y descubrimiento.

Desde este punto de vista, para el trabajo pedagógico con la primera infancia resulta preponderante para el maestro, en primer lugar, reconocerse como sujeto emocional, lúdico y corporal, para que de acuerdo con este redescubrimiento de sí mismo, logre resignificar sus propias concepciones sobre el niño y la niña como sujetos singulares y diversos. En este sentido, este tipo de reflexiones deben ser atravesadas no solo por los discursos académicos, sino sobre todo por la piel del maestro, por vivencias con intensidad, placer, goce y disfrute, por experiencias ricas en movimiento, juego y desfogue de su energía y vitalidad, como cuerpo que siente, expresa y vive.

En segundo lugar, su disponibilidad para construir lazos afectivos y emocionales, que le permitan acercarse, involucrarse, sensibilizarse y ser cómplice

con los actos comunicativos privilegiados de la primera infancia, en donde, indiscutiblemente, el juego y el movimiento constituyen su principal actividad rectora, por medio de la cual conoce su entorno objetual y social y aprende a relacionarse con él.

En este marco, el maestro de primera infancia ha de resignificar de modo permanente su experiencia y ello exige un proceso transformador de las maneras como observa, escucha, provoca y acompaña las experiencias de los niños y las niñas, de tal forma que pueda admirar el asombro, las preguntas, las búsquedas y la incertidumbre. Se trata entonces, como lo plantea Riera (2015), de una presencia activa y reflexiva, capaz de sentir con receptividad y respeto lo que les acontece y sucede momento a momento y en sus propios ritmos.

Acompañar a los niños y las niñas, le implica al maestro liberarse de prejuicios y estereotipos, para ajustarse y acomodarse continuamente a sus procesos de desarrollo, entendiendo que es un sujeto en continuo cambio. Así, reconocer la infancia, supone reivindicar el lugar protagónico del juego como lenguaje constitutivo de su existencia y como escenario de posibilidad, como *ámbito estético* y, en palabras de Hoyuelos (2006), como un territorio que configura la génesis y la biografía de nuestra propia identidad.

Lo que aconteció en el territorio

Al iniciar el recorrido por el territorio nacional se encuentra que el juego no es acompañado por el adulto, quizás porque no se conocen las distintas maneras de acompañar y potenciar los tipos de juego que desarrollan los niños y niñas de primera infancia. En las visitas se encuentran juegos en los que la presencia del maestro o agente educativo es muy tenue, casi invisible.

Después de casi tres meses, la mayoría de las maestras y agentes educativos empiezan a descubrir formas de acompañar las diferentes experiencias de

juego que proponen en su práctica pedagógica desde una presencia atenta, estable y cercana. Las interacciones se tornan mucho más cercanas desde la observación y la disponibilidad lúdica y corporal del adulto-maestro quien planifica y provoca las experiencias de juego.

Maestras y agentes educativas con una actitud lúdica

Descubren el espíritu del maestro

Maestras y agentes educativas con una actitud lúdica relevante y caracterizada por sus capacidades expresivas y manifestaciones espontáneas de deseo, alegría, goce, disfrute, placer y complicidad, que las involucra activamente en las experiencias de juego con los niños y niñas. En este sentido, Calmels (2018) considera que una actitud lúdica es una predisposición, que se convierte en un deseo legítimo de ingresar a un campo lúdico y entrar en diálogo con el otro a través del juego, brindándole importancia a permanecer en la interacción. Este diálogo es posible gracias a una presencia corpórea activa, por medio de la cual el niño se pueda relacionar plenamente con el adulto y encontrar una participación conjunta, en donde lo actitudinal constituye una base sobre la cual el juego es posible.

Así, aunque el niño manifiesta en general una disposición y deseo natural propio por jugar, el maestro asume la complicidad de enseñar a jugar para adentrarse juntos en el campo lúdico y experimentar su libertad y el seno de su rigor. En palabras de Soto y Violante (2015), el acto de jugar presupone tanto una actitud lúdica como un “diálogo lúdico”, el cual también demanda de “marcos de significación compartida” entre los jugadores, dado que el juego solo se produce si los jugadores quieren y aceptan jugar. Cuando el maestro enseña a jugar, construye con el niño rituales, preludios, preámbulos y diferentes formatos característicos de las estructuras que otorgan identidad y sentido a las diferentes tipologías de juego.

“

Disfrutar, expresar emociones con libertad, ser espontáneo es permitirse jugar el juego y que este recobre vida en el maestro y enriquezca el campo lúdico.



La maestra cómplice del juego

Puerto Libertador, Córdoba, Colombia. UDS Niños de Dios, 2016.



¿Dónde están?
Puerto Libertador, Córdoba, Colombia.
uds Niños de Dios, 2016.

“

Compartir, acompañar y asombrarse con lo que se descubre en el juego, permite al maestro sumergirse y comprender el potencial de su capacidad simbólica.



Implicándose en el juego
Montería, Córdoba, Colombia.
UDS Mis Bellos Genios, 2016.

“ La actitud lúdica del maestro no es una actuación, ni una simulación o simulacro, es una vivencia genuina y está integrada a su ser y estar con otros y por medio de los otros; así, progresivamente, identifica y reconoce sus propias potencialidades lúdicas.



El maestro al mismo nivel
Carmen del Darién, Chocó, Colombia
UDS Ayuda a los Niños, 2016.

Maestras y agentes educativas con plena disponibilidad corporal

Exploran sensaciones y posibilidades del movimiento

Establecen una proximidad y diálogo tónico con los niños y niñas por medio de su disponibilidad, postura corporal, presencia, movimientos, acercamientos y distanciamientos. Esta disponibilidad corporal implica referirse a la presencia del cuerpo en sus diversas manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto visual y el contacto físico, la actitud postural, la voz, el silencio, el arrullo, el susurro, etc. Implica esencialmente, reconocer y disponerse a sí mismo y para otro, el cuerpo como objeto, lenguaje y motor para la acción de jugar (Calmels, 2018).

Jugar deja señales en el cuerpo y, en este sentido, las interacciones tónico-emocionales y físicas que el adulto realiza junto con el niño como reír, gritar, asombrarse, arrodillarse, acostarse, correr, perseguir, buscar, saltar, trepar, lanzar, recibir, rodar, trepar, girar o deslizarse disponen el cuerpo en sus múltiples manifestaciones para entrar en comunicación y expresarse.

La interacción corporal del adulto en relación con el niño en una atmósfera lúdica implica un “acuerdo tónico” que pone a prueba la plasticidad corporal de quienes participan; puesto que el jugar con el cuerpo conduce a revivir patrones posturales y de locomoción originarios de la especie humana, principalmente sobre las superficies, como reptar, rodar, gatear, desplazarse en cuadrupedia, , extenderse, contraerse, relajarse, tensionarse, contener, soltar, retener, recibir o rechazar.



“ Ocultarse, aparecer, desaparecer, enrollarse, perseguir, ser perseguido y transitar de la relajación a la turbulencia.”

Tiempo para contenerse

Galaras, Sucre, Colombia. Encuentro de formación de agentes educativos, 2016.



“

Vivir y sentir la turbulencia y las múltiples sensaciones viscerales permite reconocernos y vivir el cuerpo habitado. Asimismo, identificarnos como sujetos lúdicos y corporales.

La maestra como sujeto lúdico

Galeras, Sucre, Colombia. Encuentro de formación de agentes educativos, 2016.

“ La acción de jugar no es exclusiva de los niños y niñas, los adultos y el maestro también necesitan permitirse disfrutar el juego y el movimiento en primera persona.



La maestra que disfruta el juego

Galeras, Sucre, Colombia. Encuentro de formación de agentes educativos, 2016.

Maestras y agentes educativas con amplias capacidades de sensibilidad e interacción

66

A través del lenguaje no verbal, por medio de las miradas, el tacto, el tono y la intensidad de la voz, los gestos, las sonrisas y el sostén, se brinda seguridad y confianza. El adulto que se implica en la experiencia de juego del niño tiene la capacidad de interactuar sin juzgar, permitirse y aceptar la expresión libre de sus emociones, dar sostenimiento, inspirar a nuevos retos y provocar el potenciamiento favorable de su desarrollo. Paniagua y Palacios (2005) consideran que la sensibilidad que un maestro tenga hacia los niños, es decir, su capacidad de escucha y de interpretar adecuadamente sus señales emocionales, implica un alto nivel de empatía: no solo por la manera en cómo se entiende al niño, sino que en cierta medida, comprenderse y sentir con él. En particular, en experiencias de juego, implicaría que el maestro pueda alegrarse por sus logros y conquistas, comprender sus temores y frustraciones, sentir sus inseguridades y propender por su seguridad.

En este mismo contexto, Aucouturier (citado por Ruiz de Velasco y Abad, 2011) considera relevante la postura del adulto ante el juego, expresando una actitud disponible, empática pero no invasiva y se refiere a factores clave para una mejor calidad en este tipo de interacciones. Entre estos, se encuentra la capacidad del adulto por tener una *autoconciencia emocional*, que implica estar atento a los acontecimientos que suceden en el campo lúdico de los niños, pero sin necesidad de implicarse con prejuicios valorativos, directivos o normativos que restringen los procesos naturales del desarrollo de su autonomía.

Otra de las capacidades está referida a proyectar un rol que brinde *seguridad física y afectiva*, que implica estar disponible cuando los niños demanden ayuda para superar un reto motor; y también cuando se encuentren en diferentes vicisitudes emocionales que reclaman una afirmación, que puede ser en palabras

cálidas y convincentes de ánimo, apoyo y motivación, o gestos afables, que son necesarios para continuar con su proceso de exploración y autodescubrimiento.

En esta vía, se considera en el mismo criterio de importancia la *empatía tónica*, cuya capacidad se expresa en la presencia intelectual, afectiva y corporal del adulto, para ponerse en el lugar físico, espacial, mental y emocional del niño, con el fin de percibir y hacer lecturas de la manera en cómo se siente; y tener la sintonía adecuada para saber esperar el desarrollo de sus propios ritmos, y de no incurrir en anticipaciones o aceleración precoz que obstaculicen o interrumpen la acción expresiva y espontánea.

En este marco de interacciones, recobra lugar el acompañamiento del maestro, también en situaciones de tensión o caos que se presentan en espacios de interacción lúdica, en donde los niños se enfrentan de manera frecuente a resolver conflictos con sus pares. El adulto puede contribuir a la resolución asimétrica de dichos conflictos, e intervenir oportunamente en situaciones que representen un peligro o un riesgo fuera de proporción para sus capacidades y salvaguardar la integridad física de los niños.

Teniendo en cuenta lo anterior, es un reto para la maestra y las agentes educativas *ponerse en juego* y permitirse transitar a la incertidumbre, a la ambigüedad y entregarse al descubrimiento, a las pasiones, a los deleites, a la turbulencia, al caos, a las frustraciones, a la ensoñación; capacidades que solo se pueden comprender en proceso de inmersión profunda dentro del campo lúdico de los niños y las niñas, y que hacen parte de su exuberante riqueza y su condición dinámica, como plantea Fajn (2017), es parte del torbellino, del movimiento, del tiempo que se invierte para su progresiva apropiación y conquista.



“

Observar, escuchar, proponer sin necesidad de controlar, respetar y comprender sus propios ritmos, hacen de la experiencia lúdica una oportunidad para que el maestro reconozca las conquistas de su proceso de desarrollo.

Cuando el gesto llama

Ocaña, Norte de Santander, Colombia. UDS El Dorado, 2016.



Jugando en mundos posibles

Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. UDS Travesuras, 2016.



Mirarse, acercarse, alejarse, inclinarse, extenderse, tumbarse, agacharse, arrodillarse, acostarse, son posturas que le permiten al maestro vincularse y generar en la experiencia lúdica un encuentro consentido.

Acompañar el juego con su ser corporal
Galeras, Sucre, Colombia. UDS Nuevo Amanecer, 2016.



“ El lenguaje no verbal de la mirada, la sonrisa, el tacto y los gestos, se convierten en los textos simbólicos que armonizan y otorgan vitalidad a las manifestaciones espontáneas del espíritu del juego.

Lo que la maestra comunica
Tolú Viejo, Sucre, Colombia.
UDS El Paraíso, 2016.

Lo que la maestra potencia con el juego
Tolú Viejo, Sucre, Colombia. UDS Cariñositos, 2016.



Maestras y agentes educativas con capacidad creativa

70

Crear, proponer y provocar

En este ámbito, es importante resaltar las diversas maneras e intencionalidades que tienen las maestras para crear, proponer, provocar y generar espacios y oportunidades para el juego, especialmente con recursos del entorno y objetos propios de su territorio.

Lo anterior conduce a una resignificación del rol del maestro frente a la apropiación del espacio vital que se comparte en la cotidianidad con los niños y las niñas, pues este 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. En relación con esto, Abad (2006) señala que el espacio no es neutro y los educadores también están en las capacidades de generar ambientes físicos propicios para sus intereses y el desarrollo de experiencias pedagógicas que impliquen retos, conquistas y desafíos; espacios para sostener el deseo, la curiosidad, la libertad de movimiento y el juego generador de múltiples interacciones con el cuerpo, con los objetos, los espacios, consigo mismo y con los otros.

“

El juego en la infancia se abre paso como acontecimiento vital de su existencia, y cuando el maestro intencionalmente dispone ambientes para que este tenga lugar, lo cotidiano puede convertirse en un acontecimiento extraordinario.



Lo extraordinario de lo cotidiano

Sincelejo, Sucre, Colombia. UDS Los Sabaneritos, 2016.



“

Reconocer las capacidades, ritmos propios y otorgar el tiempo suficiente en las diversas situaciones de juego, favorecer una situación real de contexto para la toma de decisiones autónomas.

Tiempos para observar y contemplar

Tolú, Sucre, Colombia. uDS Creciendo Felices, 2016.

Maestras y agentes educativas que reconocen el acervo lúdico y tradicional de las comunidades

72

Él juega, tú juegas, nosotros jugamos

En este ámbito, convocan y vinculan a la familia para participar activamente en encuentros lúdicos y experiencias significativas de juego entre padres e hijos. De acuerdo con Soto y Violante (2015), los escenarios de educación inicial deberían ser el espacio donde los juegos tradicionales se recreen, se transmitan y continúen viviendo en la memoria de los niños. Un maestro que reconoce, por tanto, al niño y la niña como sujetos culturales propenderá por recuperar y rescatar esta memoria, a partir de un trabajo intencional de indagación con las comunidades, abuelos y padres, sobre las riquezas culturales (populares, folclóricas, tradicionales y ancestrales), con el fin de enriquecer los intercambios lúdicos entre las familias y tener un repertorio de juegos propios del contexto y la cultura de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, reconocer el contexto familiar, barrial y comunitario, le permite al maestro ser un puente generacional (Fajn, 2017) y entablar diálogos lúdicos, con los repertorios de juego que se

han transmitido generacionalmente, pero también, tener una apertura sensible y de bienvenida a lo que los niños y las niñas reinventan, rediseñan y recrean, a partir de sus propios descubrimientos lúdicos, y que hacen parte de la circulación de un saber que recobra sentido y rigor en una dinámica de consensos colectivos.

En este sentido, es importante comprender la relación que existe entre el juego y el acceso del niño a su cultura; pues cuando se sumerge en un campo lúdico, también se juega la cultura, para apropiarse, significar y simbolizar. Por tanto, el sistema lúdico de cada cultura, compuesto por el conjunto de juegos, juguetes y tradiciones lúdicas, se convierte en el telón de fondo y escenario para jugar el juego. Calmels (2018) plantea cómo el juego tradicional es un *reservorio lúdico* que guarda la memoria colectiva de una comunidad y contribuye al sentido de pertenencia, tanto individual como colectivo y, de esta misma forma, preserva su identidad.

“

Favorecer las relaciones e involucrar a las familias en las experiencias de juego con los niños y las niñas propicia el reconocimiento del acervo lúdico tradicional de los diferentes contextos.



La maestra que teje el vínculo con la familia
Montelíbano, Córdoba, Colombia. UDS El Tambo, 2016.



Cuando jugar es confiar

El Playón, Santander, Colombia. UDS Luz de Esperanza, 2016.

Capítulo

3

Los ambientes

que provocan

experiencias de juego



Señales para el juego

Taraza, Antioquia, Colombia. UDS Los Bulliciosos/Los Títeres/Los Luceritos, 2016.

Como lo plantea Montessori (1991), el ambiente no es la simple cobertura de la acción pedagógica, es lo que la sostiene. Este, crea las condiciones para que la acción pedagógica transcurra, de tal forma que es necesario planear y estudiar su organización y diseño. Cuando se hace referencia al ambiente se entiende como el espacio físico, con sus características de orden arquitectónico, articulado a una cierta configuración de elementos dispuestos, que generan acciones, emociones, sentimientos, interacciones y relaciones, entre el espacio, los objetos, las personas.

El ambiente refleja la concepción de infancia, el rol del maestro y las intencionalidades pedagógicas. Así lo manifiestan Cabanellas y Eslava (2005):

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 (...). (p. 173)

De esta manera, en el diseño de los ambientes para la educación inicial, se requiere por parte de los maestros “ponerse en los zapatos” de los niños, para comprender cómo habitan el espacio que los rodea, su percepción de este, qué los cautiva, en dónde se detienen. Es necesario estar atentos a los detalles del

espacio, que pueden impulsar diversidad de acciones en los niños y a partir de allí enriquecer lo existente, mediante la distribución del mobiliario, la disposición de objetos, el aprovechamiento de los rincones, del techo o las paredes. Tampoco hay que olvidar la riqueza del terreno exterior, la topografía, los elementos de la naturaleza, que con nuevas configuraciones y combi-nándolos con objetos no estructurados pueden contribuir a hacer de la experiencia de habitar el espacio todo un desafío motor, cognitivo y social.

En el diseño del ambiente, hay que tener presente el sentido estético que se quiere promover, al jugar con los contrastes, los colores, la cantidad y disposición de los objetos, siguiendo el principio de “menos es más”. Así mismo, recordar que diseñar ambientes no significa decorar, va más allá de arreglar el aula para que se vea bonita. Hay que estudiar en detalle las cualidades del espacio y sus posibilidades pedagógicas.

Ahora bien, en relación con el diseño de ambientes para el juego: se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego que surge espontáneamente, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes se podría ver como la creación de una esfera mágica del juego (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permita a los niños y niñas desplegar todo su potencial de imaginación, creatividad y deseo de transformación (Durán y Martín, 2015).

Así que, el diseño que se orienta de modo específico a favorecer el juego recoge las características de este en los diferentes momentos del desarrollo infantil, entendiendo que los ambientes creados para los bebés no pueden ser iguales que para los niños de 5 años.

Estos ambientes responden a los intereses de los niños, son una provocación inicial, que luego seguramente será transformada en función de las acciones que surgen de ellos; en tal sentido, los ambientes son flexibles y pueden combinar elementos fijos y elementos móviles, configuraciones que le permitan a cada niño encontrar su lugar.

De otra parte, en estos diseños para el juego es indispensable pensar en la organización de los elementos, de forma que se creen posibles recorridos, estructuras con espacios llenos y vacíos, abiertas y cerradas, anchas y estrechas. Espacios para la acción y para el reposo, para compartir y para estar solo. De tal forma que puedan surgir diferentes tipos de juego e interacciones.

En ese sentido, Hoyuelos (2005) nos propone:

comprender la necesidad de estos escenarios y generar espacios dinámicos que acojan y alberguen la necesidad primaria del ser humano de construir paisajes que puedan albergar las huellas de su propia actividad. Un espacio que sea un terreno de juego, de aventura y de exploración. (p. 142)

Los ambientes diseñados para potenciar el juego buscan enriquecer y complejizar esas manifestaciones lúdicas espontáneas de los niños. Así que el diseño del ambiente implica un trabajo previo de observación detallada de la forma y contenido del juego infantil, para desde allí, recurriendo a elementos y características del entorno, proponer los ambientes.

Entonces, si se observa, por ejemplo, que los niños transitan por un lugar que tiene un piso en baldosas y ellos no simplemente caminan sino que intentan pasar sin tocar el borde o saltando de una en una; sería interesante demarcar el suelo con otras figuras o diseños de forma que ese transcurrir se convierta en un mayor reto a nivel motor, cognitivo y social, en la medida que

los niños pueden también construir sus propias reglas para este tránsito lúdico.

De acuerdo con lo anterior, para emprender esta tarea de transformar los espacios, los educadores desarrollan nuevos modos de percibirlos, se van sintiendo “dueños” del lugar, se lo apropian, se atreven... y como lo plantea Clara Eslava (2017):

Juguemos nosotros con el aula, con sus cuatro paredes, apropiémonos de ellas, incorporémoslas a nuestro mundo demoliendo las paredes de ladrillo del aula convencional: ¿Y si fueran transparentes? ¿Y si fueran cortinas? ¿Y si fueran pizarras? ¿Y si fueran multicarpas? ¿Y si fueran nuestras? (p. 174)

Lo que aconteció en el territorio

Uno de los desafíos más importantes en el proceso de cualificación y acompañamiento a maestros y agentes educativos fue el de brindar posibilidades para el trabajo pedagógico alrededor del diseño de ambientes para potenciar el juego. Cuando inició el proceso eran muy frecuentes los espacios saturados de “decoraciones” con estereotipos predefinidos sin aparentes intencionalidades o aquellos donde parecía que quienes menos los habitaban eran los niños y las niñas, porque el espacio no comunicaba lo que allí ocurría.

A partir del proceso de acompañamiento, los maestros y agentes educativos empiezan a descubrir los diferentes tipos de ambientes para que los niños los habiten, de acuerdo con su funcionalidad y potencialidad. Se empiezan a proponer experiencias en los diferentes lugares (patio, calle, aula y pasillos) aprovechando los recursos que brinda cada contexto y lo que tienen a su alcance en términos de materiales y objetos cercanos a la cotidianidad de los niños y a las características arquitectónicas de las instituciones de educación inicial.

Ambientes para esconderse

Ocultarse de la mirada adulta

Especialmente diseñados para satisfacer el deseo de permanecer oculto, contenido en la intimidad y alejado por unos momentos de la mirada del adulto.

Estos ambientes pueden ser contruidos para albergar un juego simbólico, como la casa o la cueva; o un juego pre simbólico, en el que el deseo de esconderse se manifiesta en la búsqueda de lugares pequeños, cubiertos, ocultos, los cuales generan gran emoción y se constituyen en juegos de esconderse y aparecer, entrar-salir, acciones complementarias que contribuyen a la construcción de la identidad (estoy-no estoy, yo-no yo) (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Los ambientes para esconderse pueden ser contruidos, a partir del mobiliario existente, junto con elementos que permitan cubrirlos, como telas, colchonetas, o también aprovechando estructuras naturales como los árboles o características arquitectónicas como un rincón o el hueco de una escalera.

“

Crear miniespacios con pocos elementos, que permitan estar y no estar, salir y entrar. Un refugio propio con techos, puertas y ventanas, para jugar uno al lado del otro sin ser vistos.



Un ambiente para esconderse

Valencia, Córdoba, Colombia. UDS Mundo de Colores, 2016.



Refugio
Refugio Pamplona, Norte de Santander, Colombia. UDS Agrupados Cacota, 2016.



Ambientes para recorrer

Diferentes superficies, niveles y formas hacen del recorrido toda una aventura

Inscriben un límite en el espacio, con diferentes configuraciones, en dos y tres dimensiones. Se vive el placer lúdico de la repetición, siguiendo el recorrido una y otra vez. Recorridos que evocan aquellos juegos de seguir al otro (capitán), que propone diferentes rutas, obstáculos y acciones desafiantes que superan los propios miedos. Recorridos marcados por las huellas de los otros, que no impiden una nueva experimentación. Los espirales, los laberintos, las líneas son posibles formas que se reproducen con ayuda de elementos para ser recorridos y, por qué no, transformados.

Los recorridos nos remiten al andar, al deambular... a los itinerarios lúdicos como actividad infantil válida por sí misma. Son juegos de acción sobre el territorio, que permiten su apropiación (Eslava, 2005).

“

Diseños que guardan un equilibrio y armonía, en donde el cuerpo se arrastra, sube, baja, circula, va y vuelve.

Recorridos en el suelo

Puerto Libertador, Córdoba, Colombia. UDS Saltarines, 2016.





Recorridos en el pasto

Pamplona, Norte de Santander, Colombia. uds Agrupados Cúcuta, 2016.



“ Seguir el paso, encontrar el centro, devolverse, detenerse, ir a un lado, ir hacia el otro y volver al punto de partida.

Recorridos en espiral

Yarumal, Antioquia, Colombia. 2016.

Ambientes para descubrir

Organización, armonía y sentido estético para descubrir por sí mismo

Estos ambientes responden a la necesidad de los niños de descubrir por sí mismos el mundo que los rodea. Se dispone una variedad de objetos, cuidadosamente seleccionados, al alcance de los niños, los cuales invitan a comparar, ensayar, probar, resolver problemas, asombrarse con los hallazgos y comprobar hipótesis, a través de acciones como meter y sacar, llenar y vaciar, apilar, organizar en serie, rodar o equilibrar. Acciones que se llevan a cabo con gran concentración y satisfacción (Goldschmied y Jackson, 2007).

Este juego de descubrimiento que se da en estos ambientes especialmente diseñados, “(...) tiene su propia lógica interna (...) una cosa lleva a la otra en un agradable proceso de descubrimiento, que a la vez conduce a la práctica y el desarrollo de la habilidad” (Goldschmied y Jackson, 2007, p. 123).



“

Las paredes, el suelo, el techo y el rincón son los soportes para disponer múltiples oportunidades de descubrimiento. Es posible probar, ensayar, apilar, comparar, introducir y resolver problemas.

Zona para descubrir

Tadó, Chocó, Colombia. UDS Mi Casita de Amigos, 2016.



Disponer para descubrir

Pitalito, Huila, Colombia. uds Creciendo con Amor, 2016.

Ambientes para moverse

Desafiar el equilibrio, la altura y el peso

Son escenarios que en su configuración abierta y múltiple permiten a los niños moverse en libertad, a su propio ritmo, descubriendo sus posibilidades de movimiento de manera autónoma. Esto implica, como lo propone Szóke (2016): “que el adulto deja tiempo y espacio al niño, no interviene de manera directa en sus movimientos y juegos, deja que éste desarrolle su actividad autónoma libremente, siguiendo su propia imaginación.” (p. 41).

Son disposiciones y estructuras polivalentes que garantizan la seguridad y el placer de moverse en el espacio, balancearse, rodar, girar, deslizarse, movimientos centrados en sí mismo que provocan sensaciones vestibulares y contribuyen a la construcción de la conciencia de sí. “Y también otros juegos tales como equilibrarse, saltar al vacío, reptar, caminar, trepar, correr, empujar, lanzar acciones dirigidas hacia el exterior que favorecen el placer de la competencia motriz en el espacio” (Aucouturier, 2018, p. 71).

Estos ambientes se configuran con material reciclable, como las llantas dispuestas de manera que desafíen el equilibrio y la locomoción. O empleando elementos que habitualmente existen en las instituciones, como los aros o los bloques de goma espuma, pero dispuestos de forma tal que provoquen nuevos movimientos, retos y conquistas.

“

Transformar el patio, la zona verde, el aula con materiales duros, blandos, fijos, móviles para sortear obstáculos, atravesar estrechos pasadizos, balancearse, subir, bajar, lanzar, y lanzarse con gran disfrute y emoción.



Territorios para moverse

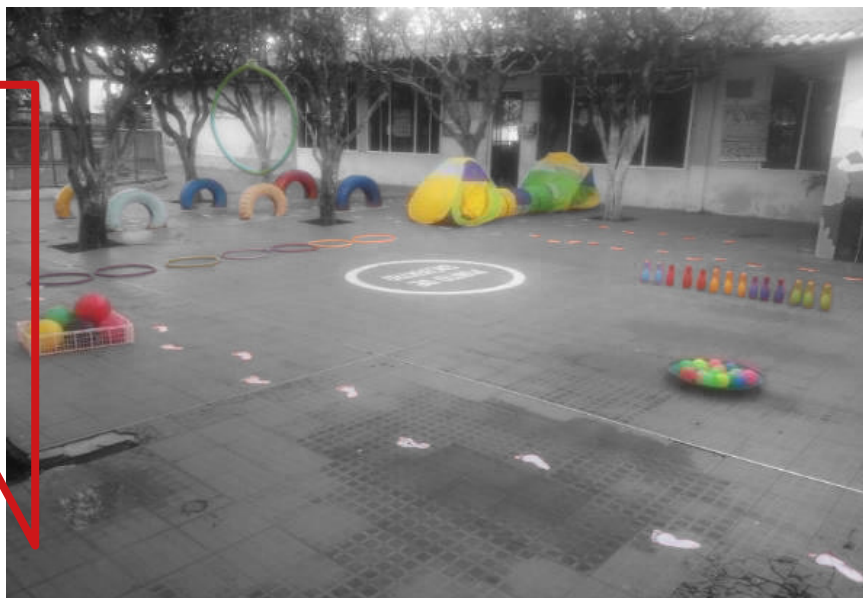
San Antonio, Sucre, Colombia. UDS Rafael Paternina, 2016.



Soportes para el movimiento
Galeras, Sucre, Colombia. UDS Las Marías, 2016.

“

Diseños que subvierten el orden establecido, colorean y enriquecen el espacio de cemento y le permiten a cada niño explorar sus posibilidades de movimiento.



Configuración variada para el movimiento
Cimitarra, Santander, Colombia. UDS Periquitos, 2016.

Ambientes para explorar

Oferta al alcance de los niños

En estos escenarios el niño reconoce las propiedades de los objetos, aprende lo que puede hacer con ellos y da rienda suelta a la curiosidad mientras juega (Tardos, 2014). La creación de tales ambientes alimenta el interés espontáneo por explorar y permite dar respuesta a la pregunta que se hacen los niños: ¿qué es esto? Así:

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. Actúan sin temor a equivocarse, a través del ensayo/ error y repiten las acciones las veces que quieren y necesitan (...). (Edo, Blanch y Anton, 2016, p. 72)

De esta manera, los materiales que componen estos centros de exploración se van cambiando en la medida que los niños van reconociendo los objetos, para suscitar nuevas reacciones y desarrollar la capacidad de asombro.

Los juegos exploratorios son fundamentales para el conocimiento del mundo, por tanto, las condiciones espaciales y el tiempo dedicado a estos debe ser un factor presente en la educación inicial. Una condición importante de estos ambientes es la presentación inicial que responde a criterios estéticos, de orden y cercanía a los intereses y características de los niños.

Los niños pasan de estos juegos exploratorios a los juegos de experimentación, en los que la pregunta que se hacen es: ¿qué puedo hacer con esto? (Bonastre y Fusté, 2007) Los ambientes que favorecen estos juegos estarán conformados por elementos que permitan investigar y construir hipótesis, poniendo en relación, combinando y cambiando las cosas a través de la acción.

“

El brillo y el colorido de un mismo objeto ofrecido para explorar sus múltiples posibilidades.

Ambientes estéticos para la exploración
Yarumal, Antioquia, Colombia
(cierre de diplomado). 2016.





Acceso libre para explorar
San Antonio, Sucre, Colombia. UDS Mundo infantil
Mi segundo Hogar, 2016.



En espacios cerrados o abiertos, la disposición de los elementos invita a manipular y reconocer libremente, explorando sus diferencias.



Diversidad de elementos agrupados en diferentes configuraciones, ubicados en el suelo al alcance de los niños, se ofrecen de manera estética y llamativa para explorar.

Listos para explorar
Galeras, Sucre, Colombia. UDS San Andrés, 2016.



Ambientes para sentir

Un solo lugar, muchas sensaciones

Lugares para despertar los sentidos y disfrutar las sensaciones que producen los objetos en el cuerpo. Estos contextos construidos con un material atrayente y estético invitan a sentir los contrastes y matices a través de una experiencia sensorial: “(...) con valores sensitivos diferentes de forma que cada uno pueda sintonizarse según las características individuales” (Hoyuelos, 2005, p. 177).

Estos ambientes aprovechan las características del espacio interior y exterior como la luz, la sombra, el aire, la naturaleza con sus olores y texturas particulares, de tal manera, que se brinde a los niños la oportunidad de sentir su entorno plenamente.

Aquí habría que preguntarse: “¿Qué paisajes cromáticos, microclimas, aromas, formas, luces pueden contribuir al aprendizaje de los niños? ¿Cuáles son las cualidades sutiles del espacio que hacen crecer a una comunidad de aprendizaje?” (Cavallin, Quinti, Rabotti y Tedeschi, 2017, p. 194). Lo que implica atender a los pequeños detalles del espacio y a los elementos que este contiene, estudiando las posibilidades de provocar una experiencia sensorial diversa.

“

Desde las alturas cuelgan telas que se oyen, se tocan, se sienten. Nuevos escenarios para despertar los sentidos, que transforman el aula y el patio creando lugares de encuentro sensitivo.



Puntos de encuentro sensorial
Ayapel, Córdoba, Colombia. UDS
Pies gigantes, Pececitos de Colores,
Carruseles Alegres, 2016.



“

Enredarse,
desenredarse,
envolverse,
sintiendo el
viento pasar a
través de las
telas.

Cruce de sensaciones

Montería, Córdoba, Colombia. UDS Villa Melissa, 2016.

Ambientes para representar

Escenarios cálidos que acogen sentimientos

Escenarios del como si, donde los niños se identifican con otros recreando escenas vividas y por vivir. En estos ambientes hay una representación de situaciones en las que se pueden enlazar: “(...) breves secuencias de acciones: dar de comer a un bebé, hacer de madre que saca a pasear al hijo, preparar una comida (...)” (Edo, Blanch y Anton, 2016, p. 77).

En tal sentido, los materiales que se incluyen en estos ambientes y su disposición deben responder a los intereses y deseos de los niños, y estar elaborados de manera tal que permitan múltiples usos e interpretaciones. Una banca de madera puede ser más versátil que una cocinita de plástico, para este caso.

Se pueden disponer elementos que se relacionan con la vida cotidiana —la casa, la familia— o con los oficios, profesiones y situaciones del entorno social y cultural, sin dejar de lado la posibilidad de representar escenas fantásticas producto de su imaginación.



“

Se transforma el aula en la sala, el comedor, la cocina, el cuarto con un diseño llamativo que juega con los colores, la luz y la sombra.

Lugares que guardan misterios

Ayapel, Córdoba, Colombia. UDS Mi Bella Infancia, Mis Ovejitas, Una Nueva Esperanza, Mis Angelitos, 2016.



Vitrina de oportunidades simbólicas

Montería, Córdoba, Colombia. UDS Goticas de Amor, 2016.



Capítulo

4

Los objetos

que intervienen

en las experiencias de juego



La expectativa por lo que acontecerá con el objeto
Ocaña, Norte de Santander, Colombia. CDI El Dorado, 2016.

Hablar de los objetos en el juego y, de manera concreta, del juego en la educación inicial, se convierte en una invitación para entender que con estos se hace posible la construcción de plataformas para la exploración, la experimentación y la elaboración de universos simbólicos que tienen vida en la acción de niños y niñas sobre los mismos, y quienes a la vez son transformados en razón de la mirada contemplativa, el tacto, el gusto, el olfato, el sonido que les demanda nuevas posturas corporales, distintos desplazamientos, en sentido estricto, desafíos múltiples acompasados y enriquecidos por objetos cotidianos.

El movimiento es acción y según Aucouturier (2018) “si el movimiento se detiene, la vida se detiene” (p. 25). Siendo ello así, los objetos se constituyen en dispositivos que invitan a preguntarse por ellos y como necesidad frente a dicha respuesta, a moverse. Desde el bebé que comienza progresivamente a descubrir su cuerpo y el cuerpo de su madre como objetos de juego hasta la transformación de una caja en una nave espacial, encontramos el especial interés por conocer los elementos y ajustarlos a las necesidades particulares.

Así, en la observación de las maneras en las que niños y niñas interactúan con los objetos, es posible reconocer la complejidad que va ganando este proceso, sincronizándose con las necesidades y oportunidades de movimiento, del deseo por ver más, explorar, experimentar y conocer las posibilidades de su cuerpo en interacción con distintos elementos y en diferentes escenarios. Desde este punto de vista, podría pensarse en tránsitos marcados por la observación, el conocimiento a través de la manipulación, el contacto corporal y la contemplación que, según Bajtin (2005), es

activa y productiva, entrelaza y ordena la realidad, para acercarse a acciones de imágenes mentales que paulatinamente constituyen la permanencia del objeto y luego a simbolizaciones mucho más estructuradas.

Al respecto, es importante advertir que dichas interacciones con los objetos no responden a cursos lineales e inequívocos, más bien, a modos autónomos para descubrirlos, conocerlos, disfrutarlos y transformarlos.

Los objetos comportan también relaciones de orden afectivo y cognitivo que cristalizan el imperioso deseo por descubrir, por capturar en los materiales la evocación de lo amado, lo anhelado. La acción sobre estos traduce las palabras aún no pronunciadas y de allí la necesidad de observar las maneras en las que niños y niñas, se sienten seducidos e interesados por entablar contacto y contemplación con el objeto. A decir de Brailovsky (2012), “los objetos tienen voz. Conservan la elocuencia de las palabras que no decimos, actúan como espejo de nuestros rostros últimos” (p. 20).

En el contexto de esta investigación, hacemos alusión a materiales desestructurados, sin un propósito definido en el ámbito lúdico, como lo son tubos de cartón, cajas, telas, trozos de madera, semillas, recipientes, entre otros. Todos materiales cotidianos, sin mayor límite que el deseo de niños y niñas por actuar sobre estos y que enriquecen la experiencia sensorial en razón de su escasa uniformidad, de la multiplicidad de formas, texturas, colores, olores, y tamaños, además, se diferencian de los productos de plástico u otros materiales sintéticos, los cuales son en esencia homogéneos y de acuerdo con Goldschmied y Jackson (2007), excesivamente presentes en la vida de la infancia.

De este modo, la manipulación de los objetos, mediada por sus conquistas psicomotrices, tales como: prensar, palpar, levantar, acercar, degustar, probar, morder, golpear, agitar, entre otras, se constituyen en punto de partida para la construcción de conceptos, relaciones, asociaciones, hipótesis, hallazgos e invenciones, todos estos procesos mentales absolutamente complejos que pueden pasar inadvertidos para muchos pero que representan transformaciones gigantescas que cristalizan el desarrollo infantil.

Actuar sobre los objetos implica a su vez aprender su uso social e inventar distintas posibilidades, nuevos mundos. De allí la importancia de procurar en los ámbitos de la educación inicial, objetos sensorialmente atrayentes, que motiven búsquedas, que respondan a la necesidad que tienen niños y niñas por comprender su mundo, su territorio, que los lleven a conocer los materiales que hablan de él, de su cultura y del contexto que habitan.

Es posible entrever, cómo los objetos desestructurados pueden ser transformados en juguetes gracias a la imaginación de niños y niñas y estos, a su vez, en soportes para enriquecer el juego.

Lo que aconteció en el territorio

Al inicio del proceso de acompañamiento, para las maestras y agentes educativos, los objetos preponderantes en las interacciones con los niños eran neutros o parte de las dotaciones homogéneas que algunas instituciones proveen a los centros de desarrollo infantil,

como estándar de materiales para los más pequeños y pasaban inadvertidos aquellos elementos de su alrededor, como cajas, tapas, telas, rollos de cartón, hojas y semillas.

A medida que transcurría el proceso, la mirada del maestro estaba más atenta a las posibilidades de los objetos del contexto y de aquellos que marcan la cotidianidad de los niños y niñas. Se agudizaron los sentidos para comprender que los objetos son portadores de historias y tienen un gran potencial lúdico, por ello, al finalizar se encontraron una amplia variedad de experiencias a través de las cuales los objetos tienen vida en la escuela infantil. Entre estas, es relevante hacer alusión a:

Objetos que invitan a descubrir

Objetos cotidianos que al ser modificados potencian la comparación de materiales, densidades, tamaños, formas, olores, colores y demás propiedades en procura de encontrar nuevas posibilidades de juego. Así, por ejemplo, la estrategia del cesto de los tesoros, a la cual se hizo referencia páginas atrás, promueve oportunidades reales para elegir, rechazar, comparar, contemplar, transformar y transformarse en interacción con el objeto. En niños y niñas más grandes, jugar a descubrir a través de la interacción con los objetos, facilita, siguiendo a Bonastre y Fusté (2007) “la estructuración del pensamiento y del lenguaje” (p. 69). Ofrecen innumerables posibilidades para la acción, enunciación y construcción de relaciones de acuerdo con sus propios ritmos, intereses, crecimiento físico y mental.

“ Observar, diseñar, experimentar, indagar o sorprenderse a través de la transformación de objetos desestructurados que irrumpen en lo cotidiano y motivan diferentes interrogantes y búsquedas.



Un mar de colores

Cérteguí, Chocó, Colombia. UDS Los Benjamines, 2016.



Lo que no todos pueden ver

Ocaña, Norte de Santander, Colombia. CDI El Dorado, 2016.

“ Contemplar horizontes que se construyen desde una atmósfera de juego y que da lugar al deseo de indagar, contrastar, sorprenderse, a través de la disposición de objetos cotidianos, versátiles, revestidos de una aparente simplicidad.

Objetos para simbolizar

Elaboración del mundo adulto

El juego con cajas, telas o trozos de madera se constituyen en plataformas para la construcción de refugios, escenarios, atuendos, etc., para asumir roles, entregándose a la evocación de lo vivido, la elaboración del presente o la proyección de lo anhelado. Entre estos objetos se ubican también las muñecas, muñecos, peluches que ilustra el propio universo emocional y cognitivo de niños y niñas, quienes depositan en estos lo que ocurre en su entorno y expresan sentires que por lo general no se manifiestan verbalmente. Como lo indica Michelet (2002), “la muñeca juega un papel de transferencia sobre el cual se apoya el niño para construir su afectividad” (p. 83).

Disponer objetos para simbolizar atiende a la necesidad fundamental de favorecer en la infancia bases que enriquezcan el placer de ser otro, de jugar como si, de cimentar mundos posibles a partir de la proyección del propio yo y de la interacción con los otros en un ciclo constante de representación, transferencia e imitación.

“

Recordar, actuar, simbolizar con juguetes y objetos del territorio que potencian procesos de identificación y comprensión del mundo de los adultos.



Objetos de la cultura
Coloso, Sucre, Colombia.
UDS Mi Segundo Hogar, 2016.



Cubiertos por la tela: un proyecto común
Sincelejo, Sucre, Colombia. CDI San José, 2016

“Tela: objeto cotidiano que abre la puerta a contactos, interacciones, sensaciones o simbolizaciones que construyen universos creativos, placenteros, retadores, profundos.”



“ Desplazarse, esconderse, ingresar, salir, representar y compartir con los otros alrededor de la aparente simplicidad de una caja se presta a distintos desafíos y oportunidades.

Un objeto con gran versatilidad

Tolú, Sucre, Colombia. UDS Mis Pequeños Genios, 2016.

Objetos que convocan

Construcción de proyectos comunes

Simbolizar a través de la construcción de escenarios para el juego puede ser un acto solitario que se enriquece y potencia al jugar con el otro, pues se piensa en el proyecto que se emprende y toma forma en las distintas construcciones que emergen del juego infantil. Podría, entonces, atribuirse a los objetos de juego una función relacional, entendida como los vínculos que se tejen entre el niño y los materiales y, frecuentemente, median el juego con otras personas. Aquí, la palabra emerge como condición recurrente para la organización de los elementos, la toma de decisiones y la resolución de problemas; el cuerpo manifiesta la confianza en el otro, en el proyecto que se emprende, en el mundo que se elabora. Así, los objetos se resignifican, invitan a ser observados, tocados, dispuestos: necesitan de la acción de los otros para revestirse de sentido en el marco de una intención compartida.



Objetos desestructurados para ensamblar
Tierra Alta, Córdoba, Colombia.
UDS Genios de Ilusión, 2016.

“ Jugar con otros, llegar a acuerdos, emprender un proyecto para habitar y transformar el espacio a través de cajas, trozos de madera o colchonetas.



Una caja para jugar juntos
Venadillo, Tolima, Colombia.
uds Mis Venadillos II, 2016.

“

Vivir con el otro la acción sobre los objetos. Objetos que se resignifican, que invitan a ser observados, tocados, dispuestos, que necesitan de la acción de los otros para revestirse de sentido en el marco de una intención compartida.



Una fortaleza

Tolú Viejo, Sucre, Colombia. CDI Emanuel, 2016.

Objetos que potencian el disfrute del movimiento

Estos objetos permiten el placer de reconocer las capacidades del cuerpo, balancearse, perder y recuperar el equilibrio, sostenerse, inclinarse, extenderse y replegarse. Movimientos que invitan a pensar, a cuidar de sí mismo, de los otros. Uno de los objetos relevantes en esta subcategoría es la pelota, a la que Fröbel (1913) definió como el primer Don.

Para Michelet (2002), este objeto “tiene como función la estructuración de la personalidad del niño” (p. 80), en tanto posibilita la simbolización de diversos objetos, la ausencia y la presencia cristalizadas en su movimiento, la relación con el entorno, así, la pelota “reunirá a los niños alrededor de numerosas formas de juego” (p. 81).

Esta primera figura considerada por Fröbel como universal, y con la que niños y niñas tienen contacto desde sus primeros días de vida a través de diferentes versiones (por ejemplo, ubicada en forma de móvil sobre la cuna), inspira objetos como bombas y aros, susceptibles de convertirse en desafíos de orden psicomotor para quien juega con ellos. Estos, además, develan la profunda relación entre la dimensión motriz, emocional y cognitiva, así como las posibilidades que desde la educación inicial merecen ser promovidas para vivir el cuerpo en sus manifestaciones (Calmels, 2018) y darles cabida en las instituciones educativas que trabajan con la primera infancia.

“

Telas, aros, bombas, pelotas que invitan a moverse, a pensar, a vivir el placer del movimiento y también, a cuidar de sí mismo y de los demás.

Circular a través de los aros
Pitalito, Huila, Colombia.
UDS Creciendo con Amor, 2016.



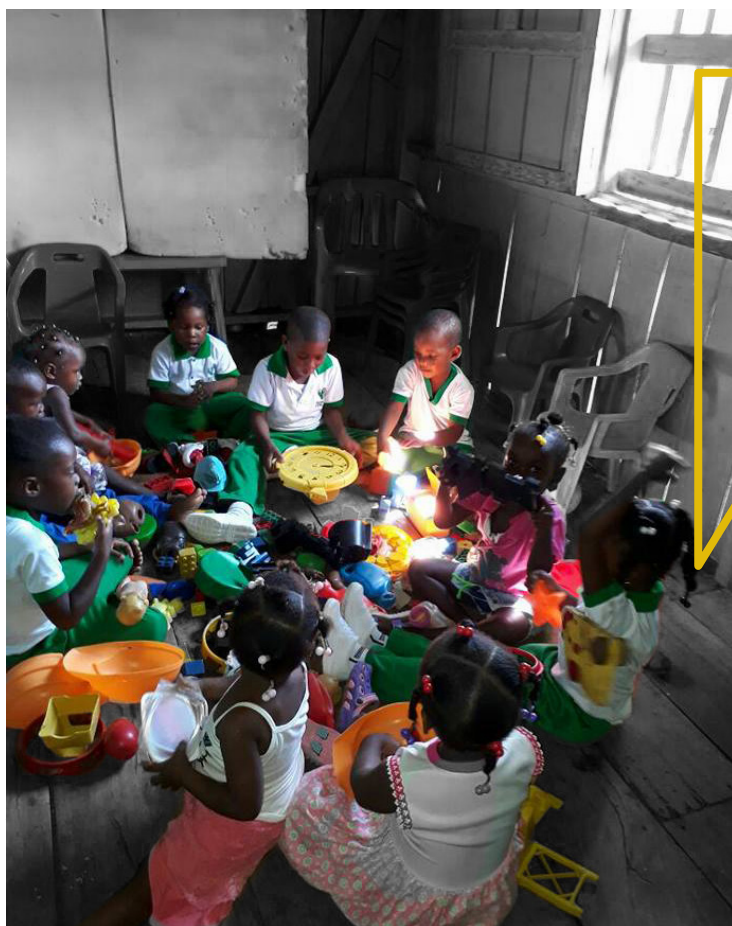
Objetos que permiten el tránsito de la exploración a la experimentación

Los objetos al ser manipulados posibilitan tanto el descubrimiento de sus características como sus propiedades y al ponerlos en contacto con otros, favorecen la construcción de relaciones, hipótesis, nuevos interrogantes. Reunir, separar, llenar, vaciar, apilar, hacer sonar, medir, comparar, oler, armar, desarmar y ensayar son acciones que según Michelet (2002), abarcan tareas sensorio-motrices, lógico matemáticas y asociativas, mediadas por el interés y la imaginación.

La curiosidad se convierte en motor que catapulta la intervención sobre los distintos materiales para transformarlos y transformarse a sí mismo en el juego, imponiendo desafíos que gradualmente van encontrando rutas para su conquista, algunas veces solo, en otras oportunidades, observando a los demás, imitando sus acciones o contemplando sus iniciativas.

La selección de los objetos ha de tener presente que estos no posean “una finalidad lúdica preestablecida, pero que sean fácilmente combinables entre sí: objetos recuperados de la naturaleza, recolectados en casa, en el comercio o en la industria” (Majem y Òdena, 2001, p. 43). El juego heurístico enriquece lo enunciado y además acrecienta las posibilidades de entregarse de forma tranquila y contemplativa al juego con objetos.

(Calmels, 2018) y darles cabida en las instituciones educativas que trabajan con la primera infancia.



“ Disponer de una gran variedad de objetos desestructurados al alcance de niños y niñas, potencia su capacidad de elegir, comparar, relacionar, entregarse contemplativamente a estos y vivir procesos de exploración y experimentación.

Objetos para experimentar

Carmen del Darién, Chocó, Colombia.
UDS Los Pitufos, 2016.



Objetos para explorar
Galeras, Sucre, Colombia. UDS San Andrés, 2016.

Objetos sonoros que acompañan el juego

Estos son cómplices de las exploraciones infantiles que progresivamente encuentran movimientos, ritmos, armonías y ruidos. Tarros, tapas, ollas que se van modificando para recordar eventos observados, vividos y también, estimulando el juego del como si, fundando una orquesta o, simplemente, irrumpiendo la sonoridad usual de la escuela infantil a través de una atmósfera en la que se hace partícipe a los otros.

El objeto “es un apoyo sólido que toma todo su valor cuando acompaña, refleja y simboliza las costumbres, comportamientos, aprendizajes e intercambios” (Michelet, 2002, p. 79). La sonoridad, la exploración y el juego se abren paso a través de objetos del territorio que se habita y desencadenan posibilidades de comprensión del mundo y la cultura.

“

El sonido que aparece con tarros, madera, tambores, ollas, tapas y cucharones; el silencio que los convoca.



El ritmo de lo cotidiano

La Plata, Huila, Colombia. UDS Creciendo juntos, 2016.



Objetos y ritmos inesperados
Coloso, Sucre, Colombia. UDS María Hilda, 2016.

Objetos que hablan del territorio

Hablan de los lugares que se habitan, de las prácticas que son relevantes en el territorio, de lo que desea ser expuesto. Como lo señala Jaulin (1981): “El objeto refleja una práctica social y cultural, constituye una suerte de nudo de relaciones, lugar de interacción de los individuos y de universos en cuyo seno ellos inventan su vida” (p. 207). Los objetos comportan lo que determinado grupo social considera importante, necesario o característico. Expresan cualidades del territorio que se habita, de las relaciones que los seres humanos establecen con él, de las posibilidades para arraigarse o no en determinado lugar.

Los objetos que llegan a la escuela infantil visibilizan el espacio que se cohabita, lo que es autóctono, pero también, lo foráneo, las urdimbres culturales que nos hacen diferentes y por ello valiosos, de allí la preponderancia de ofrecer un mundo rico en experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas y corporales, en las que los objetos se constituyan en columnas estructurales para que niños y niñas accedan al conocimiento de distintas formas de ser y estar. Como lo indica Michelet (2002), “el niño elabora su personalidad imitando, construyendo, manipulando, experimentando, en otras palabras, asegurando por medio de su juego su apropiación del mundo” (p. 88).



“

La exploración y el juego se abren paso a través de objetos del territorio que se habita y desencadenan posibilidades de comprensión del mundo y la cultura.

Los objetos como mediadores de la cultura

Ayapel, Córdoba, Colombia. UDS Mi Bella Infancia, Mis Ovejitas, Una Nueva Esperanza, Mis Angelitos, 2016.



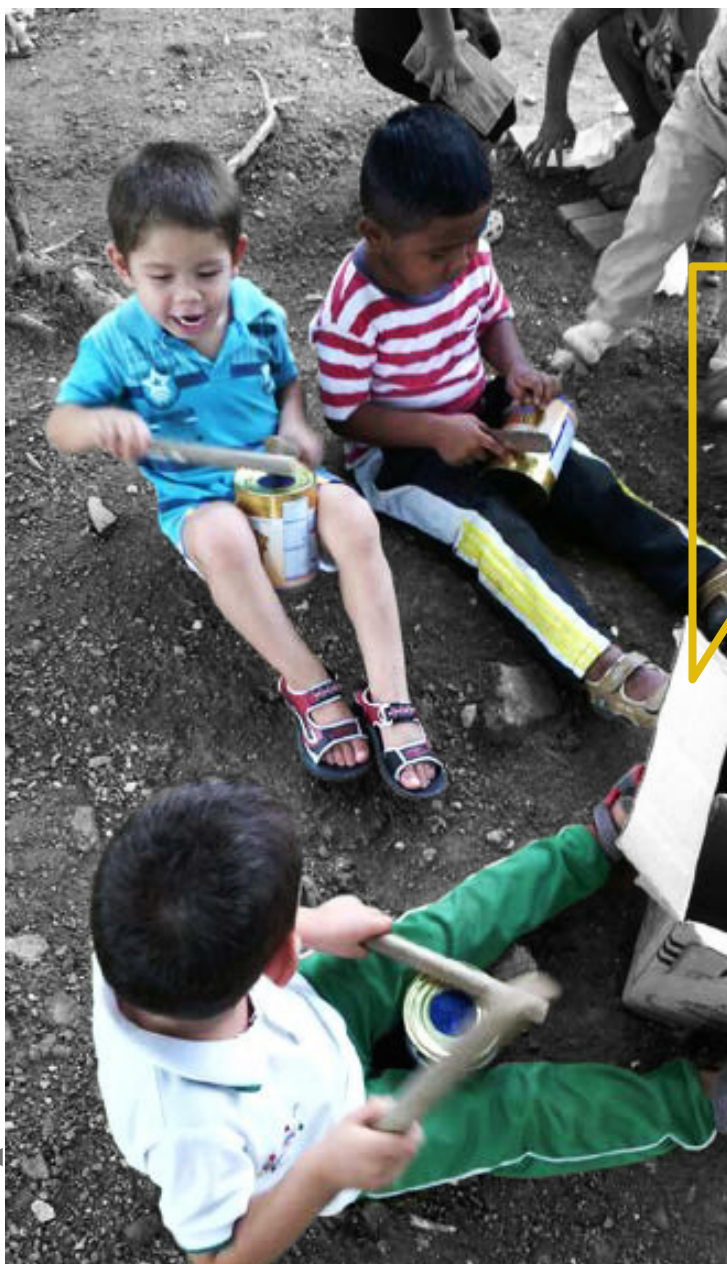
Objetos del territorio

Coloso, Sucre, Colombia. uds Rafael Paternina, 2016.

La maestra y los objetos

Objetos dispuestos con sentido, con el interés de incentivar búsquedas y enriquecer el juego valiéndose de materiales desestructurados. Cajas, tapas, sillas, objetos cotidianos, aparentemente vanos, a los cuales se recurre para proponer experiencias de juego, simbolización, construcción y entrega a una esfera lúdica. Con la disposición de objetos por parte del adulto, “el niño aprende a descubrir mejor su entorno y a organizarlo” (Michelet, 2002, p. 87). Con los objetos cotidianos, niños y niñas exploran, juegan o construyen proyectos en un aparente caos al que le otorgan sentido en complicidad con la maestra que planea, incita, acompaña, observa y propone nuevas experiencias.

Para ello, es esencial la mirada vigilante, atenta a las posibilidades que ofrece el entorno, a la consecución de nuevos elementos que enriquezcan las experiencias previas y desencadenen nuevas iniciativas.



“ Tarros, trozos de madera, tiras de papel que ofrece la maestra para que niños y niñas exploren, jueguen y construyan proyectos en un aparente caos al que le otorgan sentido.

Construyendo mundos posibles
Quibdó, Chocó, Colombia. Hogar Infantil Mi Segundo Hogar, 2016.



El sentido del caos

Sincelejo, Sucre, Colombia. CDI Doña Ángela, 2016.

“

Cajas, tapas, sillas: objetos cotidianos, aparentemente vanos, a los cuales recurre la maestra para proponer experiencias de juego, simbolización, construcción y entrega a una esfera lúdica.



Caminos para el juego

San Pablo, Bolívar, Colombia. UDS Los Pitufos, 2016.

5

Capítulo

Divulgación pública de la documentación pedagógica



Entrada a los retratos del juego. Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018

En el marco de esta investigación-creación, la cual se circunscribe en una modalidad que se orienta al desarrollo de propuestas en relación con el diseño, las artes visuales y las manifestaciones del juego y el movimiento en la primera infancia, se propone hacer aportes al desarrollo de conocimiento desde la práctica pedagógica, susceptible de transmitirse con el mismo rigor académico, más allá de su campo respectivo.

En esta perspectiva la investigación-creación pretende posicionar lenguajes no convencionales, en este caso particular la vinculación de la imagen y la fotografía como universo semántico, por medio del cual es posible dar lugar a obras, objetos o productos con valor estético en los que se toma como objeto la experiencia de los investigadores en los territorios.

Como resultado, la investigación creó una instalación modular móvil efímera, para la exhibición de la documentación pedagógica denominada “Retratos del juego en Colombia” la cual se presenta como un producto tangible y simbólico, resultado de un proceso intencional de lectura reflexiva en diferentes contextos del país sobre la cultura de la infancia en relación con las manifestaciones y conquistas lúdicas. Este repositorio de registros visuales fue posible gracias a un proceso de cualificación y acompañamiento a diferentes modalidades de atención integral a la primera infancia y unidades de servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.

Tal proceso de cualificación y acompañamiento reveló una importante resignificación de prácticas y movilización de creencias con respecto al sentido del juego como actividad rectora de la educación inicial y

su protagonismo en el potenciamiento del desarrollo de las niñas y los niños. Este valioso proceso de reivindicación del juego como experiencia vital y constitutiva de la infancia se mostró por medio de la recopilación de los diferentes registros visuales que se produjeron en la provocación de experiencias, las cuales, en un diálogo de saberes entre tutores pedagógicos, maestras y agentes educativos en ejercicio, permitieron posicionarlo en la cotidianidad de los diferentes centros e instituciones.

Este acontecimiento pedagógico cumple en gran medida su propósito cuando se puede divulgar a los diferentes públicos que potencialmente son sus interlocutores directos o indirectos, como por ejemplo agentes educativos, maestras en formación, maestras en ejercicio y actores involucrados en la implementación de políticas públicas y programas dirigidos a la primera infancia y la educación inicial tanto a nivel distrital como nacional. En consecuencia, y bajo la responsabilidad de cumplir este importante cometido, se realizaron diferentes presentaciones públicas de la documentación pedagógica, que se convierte hoy en un referente inspirador para maestros y maestras interesados en comunicar intencionalmente el saber de su experiencia docente.

En este marco, documentar las experiencias pedagógicas y los acontecimientos que en ellas son posibles, significa dejar plasmada una memoria colectiva, un acto testimonial de un recorrido, y una evidencia física, material y estética. Dicha evidencia se narra, en este caso, de forma visual a partir de los diferentes registros fotográficos que adoptan el estatus de imagen, con el potencial de comunicar el proceso de

cualificación y acompañamiento pedagógico mencionado, como un campo de conocimiento con identidad propia.

Desde esta perspectiva, y a partir de los significativos aportes de Hoyuelos (2007), la documentación se constituye en un enfoque de trabajo pedagógico y de reflexión sobre la práctica educativa, que brinda la oportunidad intencional para pensar cómo los niños y las niñas construyen su acción y procesos complejos para conocer y relacionarse con su entorno. En este sentido, un proceso de documentación pedagógica no se limita únicamente a transmitir o dar cuenta de una experiencia o proceso vivido, se trata también de proyectar, diseñar y construir —en diversos formatos— un producto público que le permita a un determinado tipo de espectadores, sumergirse en la memoria viva y visible del proceso.

La producción de las narrativas que acompañan las huellas testimoniales de esta documentación pedagógica transitó por un proceso de socialización, que demandó del grupo de investigación proyectar, planificar, diseñar y disponer de un montaje tipo instalación, por medio del cual fuese posible la puesta en escena de los diferentes registros fotográficos seleccionados con tal sentido.

El concepto de instalación, bajo el cual es concebido el proceso de socialización, se circunscribe en los planteamientos de Ruiz de Velasco y Abad (2011) quienes la definen como un espacio simbólico que está planificado con un sentido arquitectónico y estético, de tal manera que se pronuncia a sí misma, y transmite de manera implícita un sentido, un mensaje y una atmósfera con intencionalidad de ser habitable, percibida, que permite a los espectadores involucrarse en un ambiente que les brinde la posibilidad de sumergirse con y a través de los sentidos en un diálogo que supere el acto contemplativo sobre la imagen.

¿Por qué un domo geodésico?

En el proceso de proyectar de forma intencional un diseño para la exhibición de la Documentación Pedagógica, se seleccionó la estructura espacial definida como

domo geodésico en correspondencia con el sentido metafórico de brindar un contexto global y enriquecido sobre la presencia del juego en la educación inicial y vivenciar la armonía entre los diferentes ángulos: tipos de juego, objetos, ambientes y rol del maestro, cada uno con una solidez propia pero con una estrecha relación entre sí que permite sostener esta presencia.

De este modo, una instalación efímera se configura en este caso como un ambiente dispuesto que reúne las posibilidades del espacio; tanto en sus componentes estructurales y físicos, como por los componentes relacionales y simbólicos, que invitan al encuentro y la habitabilidad, trascendiendo lo físico y tangible, para dar paso a la creación de significados más amplios y potentes, pues esta estructura se encuentra físicamente dispuesta y relacionalmente abierta, para acceder con libertad, dejar huellas, dialogar, preguntar, cuestionar y salir de forma voluntaria.

Este tipo de estructura modular fue seleccionada por su pertinencia arquitectónica y simbólica, para armonizar las características y condiciones del espacio físico de los posibles escenarios de socialización con el propósito de hacer del proceso una experiencia que lograra trascender una exhibición pasiva, para lograr provocar en los diferentes públicos una observación contemplativa y activa frente al contenido de la imagen y su expresión narrativa.



Armado de la estructura (1)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

El proceso de creación tuvo diferentes momentos, entre estos se pueden destacar: el diseño global de la estructura, la selección adecuada de materiales, la planimetría de las piezas, el corte y ensamble geométrico de cada uno de los paneles, la unión hexagonal de la estructura completa, el ajuste y acople de seguridad para su respectiva estabilidad en el espacio.



Armado de la estructura (2)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Para estimar y valorar la cohesión y estabilidad de la estructura, se realizó una prueba piloto de instalación previa a la socialización pública, la cual permitió hacer los ajustes de algunas de las piezas de ensamble, necesarios para garantizar la seguridad y firmeza estructurales.



El domo va tomando forma (1)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

El desarrollo de la composición visual y narrativa en el interior de la estructura del domo también constituyó una fase relevante, con el fin de lograr una disposición espacial intencional en los diferentes planos visuales. Para este proceso fue necesario el diseño de una planimetría geoespacial que permitiera una distribución armónica entre las categorías definidas por la documentación.



El domo va tomando forma (2)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Posteriormente, el proceso de impresión en banner de cada uno de los paneles también implicó un esfuerzo significativo, teniendo en cuenta el debido tratamiento de cada registro seleccionado, que permitiera cumplir con las especificaciones técnicas y calidad de resolución. Estos paneles fueron sometidos luego a un proceso de corte, de acuerdo con los componentes hexagonales y pentagonales de la estructura, para que fuese posible su respectiva instalación dentro del domo.



El domo que contiene y alberga (1)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Las socializaciones fueron concertadas previamente con las instituciones patrocinantes de la investigación. La primera tuvo como escenario la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta socialización se llevó a cabo en el marco de la conmemoración de los 40 años de la Licenciatura de Educación Infantil, la cual contó con la participación tanto de docentes de la Facultad de Educación, egresados de la licenciatura y maestras y maestros en formación, como con funcionarios pertenecientes a instituciones públicas y privadas que trabajan con la primera infancia. A esta exhibición asistieron 120 espectadores.



El domo que contiene y alberga (2)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

La segunda socialización tuvo como escenario la sede de la Dirección General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la cual contó con la participación de diferentes agentes educativas y la mayoría de los profesionales de la Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia.



Un domo que invita

Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

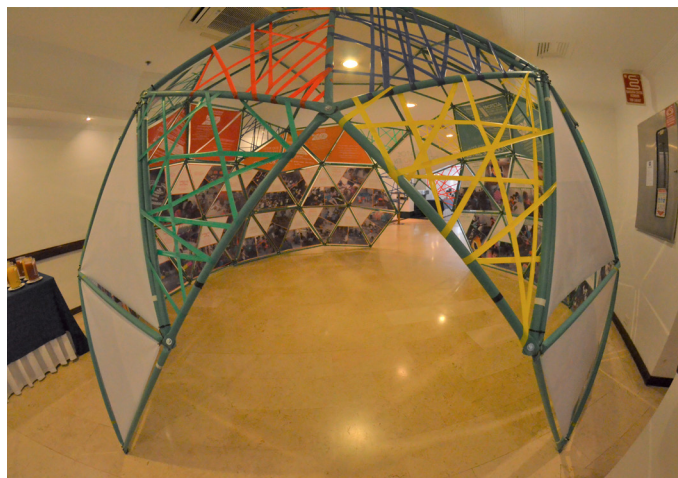
Una instalación efímera que se dispone de modo respetuoso en el espacio, para irrumpir en su cotidianidad y dejar huella memorable a quienes voluntariamente se detienen, ingresan, recorren, observan, contemplan e imprimen sus lecturas e interpretaciones de la experiencia allí documentada.



Los tejidos del umbral (1)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

El domo geodésico, una estructura que armoniza la intencionalidad comunicativa, el diseño y disposición visual de los registros y el sentido estético que convoca, invita, provoca y suscita intereses de lecturas reflexivas sobre la experiencia documentada.



Los tejidos del umbral (2)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Una puesta en escena que dispone un ambiente propicio para la observación y la escucha por medio de las voces de los protagonistas de la experiencia vivida.

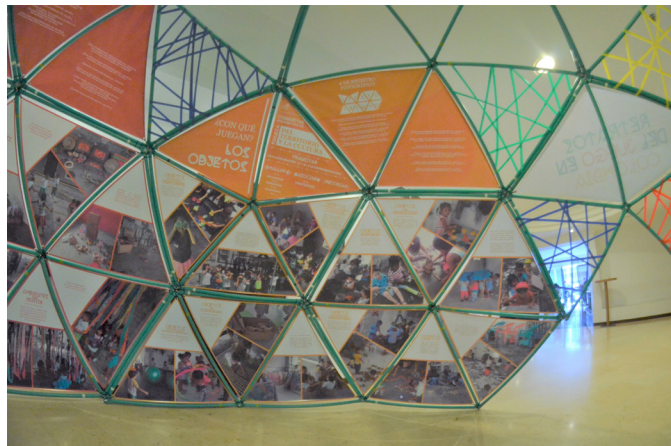
Una entrada que genera curiosidad y un deseo de ingresar a esta estructura. Pasar la frontera de la realidad para llegar a la fantasía del juego.



Atravesar y recorrer la estructura.

Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Cada imagen ha sido seleccionada con un criterio y una intencionalidad de comunicar y consolidar una composición visual, con una apuesta estética que permita identificar secuencias y articulaciones entre los diferentes paneles.



Una estructura que comunica

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

La composición narrativa de cada una de las microhistorias que articulan el sentido de la documentación se considera una red o trama de sentido, que busca, a partir de un lenguaje atrayente, involucrar al espectador con la experiencia en contexto.



La mirada atenta

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018

Contemplar el juego de la infancia a través de las huellas de la imagen y experimentar su lenguaje simbólico que se expresa en la exuberancia de sí mismo.



La imagen que atrae

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Habitar la tridimensionalidad del espacio y el placer de jugar y moverse en libertad, para pensar, crear e imaginar mundos posibles.



Permanecer y contemplar

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Las múltiples miradas y diversas posibilidades de lecturas y de interpretaciones de los espectadores entretienen sentidos entre sus propias experiencias y la memoria del registro visual.



Transitando por los territorios del juego

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Acceder a un lugar que nos envuelve y llena de la vitalidad del juego. Y del que se sale transformado.



Observando los registros del juego

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Darse la oportunidad de contemplar con la mirada, asombrarse, ser seducido por la imagen, su contexto y profundidad temática permite reconocer el saber de los maestros e inspirar sus propias prácticas.



Preguntas e interacciones (1)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional.
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

“La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura” (Hoyuelos, 2007, p. 8).



Preguntas e interacciones (2)

Socialización Universidad Pedagógica Nacional
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

La documentación supone desnaturalizar la cotidianidad y establecer nuevos marcos de comprensión.



Otra perspectiva

Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

La puesta en escena de la documentación pedagógica dispone de un ambiente provocador para que las maestras puedan entablar un nutrido diálogo de saberes, reconocer, interpretar y escudriñar el trasfondo de cada una de las experiencias de juego documentadas; es una plataforma que contribuye a resignificar, enriquecer e inspirar sus propias prácticas.



Nuevos lentes para observar el juego

Socialización Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Fuente: Eliana Quevedo, 2018.

Capítulo

6

Reflexiones

sobre el camino recorrido



El juego y sus colores

Valencia, Córdoba, Colombia. UDS Niños Triunfantes, 2016.

Esta investigación revela importantes aprendizajes que contribuyen tanto a una mejor comprensión del objeto y campo de estudio en el que se sitúa, como a un mayor rigor metodológico y de tratamiento de la información, para su posterior materialización en una creación artística, por medio de la cual ha sido posible la socialización y difusión académica del conocimiento construido.

Las reflexiones, a continuación, dan cuenta del alcance de los objetivos propuestos y se expresan en cuatro ejes. El primero, referido al proceso de apropiación por parte del equipo con el tipo de modalidad en la que se circunscribe la investigación; el segundo, está relacionado con el análisis de la incidencia de los procesos de acompañamiento en la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas de maestras en ejercicio y agentes educativos en torno al juego como actividad rectora de la primera infancia; el tercero, focalizado en la comprensión del lugar que ocupan el adulto, los objetos y los ambientes en las interacciones propiciadas intencionalmente para la acción de jugar; y el cuarto, enfocado en los aportes que la investigación deja a los procesos de fortalecimiento de la Licenciatura en Educación Infantil.

En relación con la apropiación del tipo de modalidad de la investigación

Durante sus más de quince años de trayectoria investigativa, es la primera vez que el equipo de investigación

incursiona en la modalidad de investigación-creación, lo que ha significado un proceso de reconocimiento y apropiación de otros lenguajes artísticos, en particular la fotografía, como oportunidad para difundir socialmente el conocimiento construido.

De la misma forma, este tipo de apreciación estética y sensible de las experiencias, que diferentes maestras y agentes educativas proponen en diversos contextos para favorecer y enriquecer las interacciones lúdicas de los niños y niñas más pequeños, invita a entablar importantes reflexiones en torno a la relación del juego con el territorio y su identidad cultural.

Para el equipo de trabajo, el proyecto de investigación-creación se constituyó en una oportunidad de poner a prueba sus posibilidades creativas y su capacidad para articular diferentes lenguajes de manera estética y ética, en el proceso de construcción de la documentación pedagógica y su instalación pública. El proceso de categorización de los contenidos visuales permitieron la construcción de micro narrativas que acompañaron cada agrupación de imágenes, la distribución y su disposición, no solo fue un ejercicio que implicaba discriminación teórica y conceptual, sino también la capacidad de crear, relacionar e interpretar, en un marco de asombro y sensibilidad por lo que comunicaban las fotografías en su composición visual. También, desde la ética, el respeto por conservar la identidad y el contexto del retrato, cómo resaltarlo, reconocer las características y exponer con dignidad el quehacer pedagógico de las maestras en relación con el juego.

Importante también destacar cómo las fotografías no fueron imágenes espectáculo o de exhibición artificiales o fabricadas, sino que tuvieron un carácter

natural, situadas en contexto, y capturaron con naturalidad la realidad de las prácticas tal cual se presentaban en ese proceso de acompañamiento.

Como complemento a este lenguaje de la imagen, se incursiona también en el diseño de una obra tipo instalación modular efímera. Una mirada optativa a la experimentación de un ambiente de convergencia entre la documentación pedagógica y la tridimensionalidad en el espacio como un diálogo intencional que permite apreciar el campo del juego como un universo complejo y ampliamente enriquecido por los contextos sociales y culturales de cada uno de los territorios en donde la Universidad Pedagógica Nacional ha tenido presencia y se han llevado a cabo procesos de acompañamiento a maestras y agentes educativos en ejercicio, con un considerable impacto y enriquecimiento pedagógico.

La investigación en su fase de socialización proyectó, planeó, diseñó y desarrolló la puesta en escena de una obra creación efímera tipo domo geodésico, por medio de la cual, los diferentes públicos (estudiantes, maestros y maestras formadores de maestros, maestras en ejercicio de educación inicial, coordinadores y directores de proyectos educativos institucionales) lograron apreciar y hacer lectura de diversas huellas testimoniales, que por medio de la fotografía y sus composiciones narrativas, permitieron sensibilizar e involucrar emocionalmente al espectador con el valor auténtico y complejo de la presencia del juego en la educación inicial.

Estos procesos de socialización, a su vez, generaron en los espectadores una afectación relevante, percibida tanto por su diverso y enriquecido contenido visual, como por su diseño estructural y continuidad gráfica; características que se reflejaron en la apropiación intencional del lenguaje del color, la forma, la dimensión y el posicionamiento en el espacio de cada una de las piezas que conformaron el cuerpo armónico de la exhibición. Tal estructura física y arquitectónica invitaba a hacer una inmersión contemplativa de situaciones reales del acto de jugar de los niños y niñas más pequeños, en diferentes escenarios y unidades de servicio que reflejan la amplia diversidad y riqueza cultural que tenemos como patrimonio nacional.

Aportes de la investigación a los procesos de acompañamiento pedagógico de maestros y agentes educativos

En el marco de los diferentes procesos de acompañamiento a nivel distrital y nacional, en el ámbito educativo institucional, liderados por docentes de la Licenciatura en Educación Infantil durante los últimos años, y en el campo de formación de educadores infantiles de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha constituido un importante repositorio de registros y archivos del proceso de documentación fotográfica que se han realizado en diferentes momentos, en la perspectiva de revelar la memoria pedagógica de tales experiencias.

Por otra parte, las maestras y las agentes educativas que han participado de los procesos de acompañamiento se reconocen como sujetos portadores de un saber constituido por la identidad cultural que caracteriza a cada uno de los territorios del contexto nacional, también por las experiencias de vida que como sujetos individuales han vivido y significado de manera diversa y, por supuesto, por las trayectorias profesionales y laborales que han configurado un acumulado importante, para fundamentar y dar sentido a sus prácticas y al trabajo pedagógico que realizan.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, el proceso de acompañamiento situado, insumo de reflexiones para esta investigación, se convirtió en el puente de interlocución para comprender y acercarse al saber de las maestras, madres comunitarias y agentes educativos, a través de procesos pedagógicos colaborativos. Junto con los tutores pedagógicos responsables del acompañamiento en cada escenario, estos procesos se plantearon intencionalmente para conocer, escuchar y trabajar de modo conjunto, para lograr resignificar y fortalecer la práctica en vivencias pedagógicas reales, que comprometidas con la infancia y respetando y valorando sus ritmos particulares, movilizaron importantes aprendizajes.

En esta vía, el proceso de investigación aportó referentes importantes para el acompañamiento a maestros y maestras en el territorio, desde el diálogo de saberes en el que se reconocieron prácticas y discursos que circulan en el trabajo pedagógico con la primera infancia. Para la investigación, el insumo de las fotografías se convirtió en un interlocutor permanente y en el marco simbólico por medio del cual fue posible reconocer e identificar en el contexto de cada una de las imágenes, las distintas formas de acompañar a las maestras y agentes educativas, y la oportunidad de visibilizar cómo este proceso situado contribuye significativamente al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

De esta forma, es plausible identificar en los registros del proceso de acompañamiento, la manera cómo las maestras se apropiaron de los espacios de encuentros grupales y reflexiones autónomas y el diálogo de saberes con los tutores pedagógicos, para enriquecer y resignificar sus creencias y concepciones acerca de la presencia del juego en la infancia. Las principales afectaciones se evidencian en una clara intencionalidad y mayor posicionamiento pedagógico por parte de las maestras, para reivindicar el juego como actividad rectora en la educación inicial y como experiencia placentera, libre, espontánea y seria, que demanda ser pensada y provocada en diferentes escenarios y ambientes retadores para los niños y niñas.

Este escenario fue muy oportuno para abordar las prácticas de las maestras desde sus propias documentaciones, haciendo un movimiento de resignificación al descubrir sus sentidos y significados. Resultó muy interesante constatar a través de las subcategorías que surgieron, toda la riqueza del hacer de la maestra y los agentes educativos que se potencializa a través de los procesos de acompañamiento *in situ*. Es relevante destacar en estas subcategorías la riqueza del juego, las posibilidades de los ambientes, los objetos, la acción y presencia del docente con todos sus matices en ese estar y ser frente al juego infantil.

Es importante, entonces, afirmar que un proceso de cualificación y acompañamiento no se concibe en la perspectiva *aplicacionista*, en donde supuestos expertos imparten manuales, técnicas o herramientas para ser implementadas. Por el contrario, esta investigación

trasciende esta perspectiva y se sitúa en un enfoque basado en el diálogo de saberes, que permite reconocer las prácticas de los diferentes escenarios educativos e institucionales, con la intención de identificar aspectos que requieran procesos de reflexión particulares y un trabajo estructurado orientado a la resignificación del quehacer profesional de las maestras y agentes educativos. En este marco, se aprecia cómo los procesos de acompañamiento que se desarrollan como extensión social de la universidad, enriquecen la academia y sus posicionamientos conceptuales y, necesariamente, deben ser insumo en trabajos de investigación. También, se ve cómo la investigación y reflexión a partir de estos invita a cualificar futuros procesos de formación y actualización pedagógica, para lograr mayor impacto, según las necesidades propias de cada contexto educativo.

En consecuencia, resulta preponderante preguntarse por el carácter de las instituciones que están liderando estos escenarios para fortalecer el trabajo pedagógico de maestros, maestras y agentes educativos en diferentes modalidades de atención, dada la gran responsabilidad social y política frente a la superación de brechas de inequidad y desigualdad educativa del país y que está acentuada en diferentes regiones.

Es importante destacar que además de las funciones de docencia e investigación, la Universidad Pedagógica Nacional propende por articular su proyección social a la educación superior y demás niveles y modalidades educativas para establecer nexos con la sociedad civil y contribuir a fortalecer su tejido social. Entendiendo esta imperante responsabilidad, los procesos de acompañamiento deberían ser concedidos, desde las diferentes entidades territoriales, a las universidades que cumplan condiciones de mérito académico y amplio reconocimiento en el país, en especial, por programas acreditados de alta calidad, con amplia trayectoria y producción intelectual sobre formación y docencia, así como producción y difusión social de conocimiento en investigación generado a partir de la implementación y gestión de proyectos de extensión.

Aportes de la investigación en relación con la comprensión del lugar que ocupan el adulto, los objetos y los ambientes en las interacciones de juego en la educación inicial

El análisis fotográfico evidenció que, en el proceso de acompañamiento adelantado entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se avanzó con las maestras y agentes educativos en la comprensión del juego en la primera infancia como posibilidad que tienen los niños y las niñas para leer el mundo, ser y habitar en el mundo, estructurar su pensamiento y relacionarse y establecer vínculos con otros pares y adultos significativos. Además, como espacio para experimentar, resolver problemas, ensayar y cometer errores, ya que el juego le permite a la infancia comprender la sociedad y la cultura en la que está inmersa. Así, se avanzó en la comprensión de que la infancia necesita espacios, tiempos y libertad de movimiento que le permitan comprender su entorno objetual, su realidad social y el lugar que representa en ella. Por ejemplo, necesitan jugar a la familia, a la profesora, al policía, al médico (...), para entender quiénes son ellos, lo que hacen, su lugar en la sociedad, los problemas que enfrentan y cómo los resuelven.

Durante el acompañamiento a 20 departamentos y 375 municipios del país, se identificó que pese a que históricamente en educación inicial se ha insistido en la importancia del juego y de dejar jugar a los niños, es lo que menos ocurre en las instituciones, pues el juego cada vez es más invisible y se ve opacado por el afán de la enseñanza de contenidos disciplinares y una acelerada preocupación por su preparación para la educación primaria aunque es pertinente reconocer que a los niños menores de tres años se les dan más “permisos” para jugar y son más los pretextos para incluir el juego en las diferentes actividades cotidianas. A partir de los cuatro años todo empieza a tornarse distinto y con alguna frecuencia se menciona que ya se es muy

grande para jugar y hay cosas más importantes como leer, escribir o hacer tareas.

La investigación no solo develó a qué juegan los niños y niñas del país, cómo juegan, con quién y con qué y en dónde, sino que también, posibilitó reconocer la relevancia del acompañamiento a la maestra en los procesos de cualificación, pues es fundamental construir con ella maneras en las que se potencie el juego en sus prácticas y se le otorgue el lugar privilegiado como el escenario más genuino que tiene la infancia para expresarse, comunicarse y relacionarse. Por ello, es imprescindible acompañar, rodear y compartir con el maestro opciones distintas para jugar, a partir de ambientes diseñados y objetos cotidianos que permitan pensar el juego como fin en sí mismo, más que como un instrumento de aprendizaje.

Ahora bien, para el maestro que trabaja con la primera infancia resulta preponderante reconocerse, ante todo, como sujeto emocional, lúdico y corporal, para que en consecuencia con este redescubrimiento de sí mismo, logre resignificar sus propias concepciones sobre el niño y la niña como sujetos plenamente capaces, singulares y diversos. Así, este tipo de reflexiones deben ser atravesadas no solo por los discursos académicos, sino sobre todo por la piel del maestro, por vivencias con intensidad, goce y disfrute, por experiencias ricas en movimiento, juego y desfogue de su energía.

Acompañar el juego de los niños y las niñas, le implica entonces al maestro liberarse de prejuicios y estereotipos, para ajustarse y acomodarse continuamente a sus procesos de desarrollo, entendiendo que es un sujeto en continuo cambio. Así, reconocer la infancia, supone reivindicar el lugar central del juego como lenguaje protagónico de su existencia y como escenario de posibilidad, como ámbito estético y, en palabras de Hoyuelos y Riera (2015), como un territorio que configura la génesis y la biografía de nuestra propia identidad.

En relación con los objetos, es importante entender un llamado de atención, respecto a las dotaciones de elementos o recursos físicos con las que se han equipado la mayoría de las unidades de servicio, tratándose de materiales que se distribuyen de manera homogénea en el país y muchas veces sin una

formación adecuada para los maestros sobre cómo utilizarlos adecuadamente o disponerlos al servicio de sus propias propuestas pedagógicas.

En esta vía también resulta importante considerar que el maestro y agentes educativos, necesitan establecer criterios de selección y pertinencia, respecto al tipo de elementos, materiales y dispositivos que plantea para la propuesta de ambientes y experiencias pedagógicas. Desafortunadamente, las aulas de los más pequeños se han sobresaturado de elementos industrializados, principalmente de plástico, los cuales resultan en muchas ocasiones ajenos al contexto social y cultural de los territorios y las comunidades.

Asimismo, los ambientes crean ese escenario donde se despliega todo el potencial lúdico de los niños y niñas, dando un lugar concreto al guion que como protagonistas interpretan.

Aportes de la investigación a la Licenciatura en Educación Infantil

En este ámbito es importante destacar que este tipo de investigación, que se consolida a partir de procesos de acompañamiento pedagógico en el país, articula las apuestas pedagógicas y metodológicas en el marco de un proceso de extensión o proyección social de amplia cobertura nacional con la investigación de corte cualitativo desde la Documentación Pedagógica.

En consecuencia, resultan muy significativos los diferentes aportes que esta investigación le permite capitalizar a la Licenciatura en Educación Infantil y a la Universidad Pedagógica Nacional. En primer lugar, y en el marco de la acreditación de alta calidad actualmente vigente, le permite seguir consolidándose como uno de los programas con mayor reconocimiento académico e investigativo en el país y posicionar su liderazgo en el ámbito local, regional y nacional en múltiples procesos referidos a la formación y acompañamiento pedagógico de maestros y agentes educativos para la infancia.

En segundo lugar, la investigación también aporta relevantes construcciones académicas en torno al proceso de acompañamiento, que pone de manifiesto el nivel de corresponsabilidad que tiene la Licenciatura con los propósitos misionales de la Universidad y, en consecuencia, con las demandas y necesidades educativas propias de las realidades socioculturales de las infancias en el país, consolidando procesos que le permiten reconstruir y develar las experiencias significativas y la incidencia que como programa tiene en la movilización de concepciones y prácticas educativas en diferentes contextos del territorio nacional.

En tercer lugar, enriquece la trayectoria investigativa del grupo Educación infantil, pedagogía y contextos, adscrito a la Licenciatura en Educación Infantil y categorizado en B por Colciencias, no solo porque son maestros y maestras integrantes del grupo quienes han acompañado y desarrollado la mentoría de estos procesos en diferentes regiones del país, sino también porque fortalece el aspecto académico de los programas de formación de pregrado, al constituir el juego y sus manifestaciones como eje en la educación infantil, en una de las líneas de profundización para los trabajos de grado (proyectos pedagógicos, sistematizaciones, estados del arte y monografías) para las y los estudiantes de la licenciatura.

Por último, vale la pena hacer referencia al aporte de esta investigación al actual proceso de renovación curricular de la licenciatura, ya que se constituye en experiencia que soporta en buena medida, el trabajo académico del ciclo inicial (tercer y cuarto semestre). Ofrece valiosos insumos para concretar la propuesta de articulación curricular para este momento de la formación de educadores infantiles, la cual se sustenta en la documentación pedagógica como oportunidad para comprender mucho de lo que acontece, en términos de los procesos de desarrollo de niños y niñas, así como del trabajo pedagógico en educación inicial.

Epílogo

Si bien es cierto que en esta obra el juego se convierte en la posibilidad para narrar a través de imágenes fotográficas las historias de la cultura de la infancia, con el fin de construir memorias desde las prácticas docentes y transitar caminos que permitan seguir pensando la formación de maestros y maestras, la investigación y el acompañamiento al profesorado en el territorio nacional, es importante también reconocer que aún quedan realidades por registrar, retratos por descubrir, preguntas por enunciar y testimonios narrativos de lo que acontece en la educación inicial que requieren una voz para ser visibilizados, puestos en diálogo, en interlocución y en debate. El horizonte es inconmensurable, como lo es también la deuda histórica con la educación de niños y niñas en nuestro país, con sus maestras y con los procesos pedagógicos que en este escenario tienen lugar. Se requieren más comunidades académicas, más imágenes, narrativas y voces que contribuyan a hilvanar este necesario tejido.

Con el anhelo de que *Retratos del juego en Colombia* se constituya en un pretexto para construir historia y seguir tejiendo.

Erika, Sandra, Consuelo y Jenny

Referencias

- Abad, J. (2006). *La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana* [Ponencia]. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid.
- Arnaiz, V. y Díez, M. C. (2017). *Infancias. Educar y educarse*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- Bajtin, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bonás, M. (2011). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. En *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 53-57). Barcelona: Octaedro. Red territorial de Educación Infantil Cataluña.
- Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana, 0-3 años*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coordinadoras). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2014). *El espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario: Homo Sapiens.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavallin, I., Quinti, B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las arquitecturas de la educación: el espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 181-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia. En *Más allá de la calidad en la educación inicial* (pp. 229-251). Barcelona: Graó.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, S. y Martín, C. (2015). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación inicial*. Bogotá: Fundación Universitaria-Unimonserrate.
- Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Eslava, C. (2005). Territorios de la cultura infantil. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 137-142). Barcelona: Graó.
- Eslava, C. (2017). Entorno y Educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- Fandiño, G., Durán, S. M., Pulido, J. M. y Cruz, E. L. (2018). Creencias sobre educación inicial en colegios oficiales de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 100-108.

- Fajn, S. (2017). *Jugar en la primera infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freud, S. (1981). *Au-delà du principe du plaisir*. Paris: Payot.
- Fröbel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Hoyuelos, A. (2005). Estrategias de juego en la escuela. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 137-142). Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de L. Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39, 5-9.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro, S. L. Associcio de Mestres Rosa Sensat.
- Huizinga, J. (1954/1987). *Homo ludens* [2ª reimpresión]. Madrid: Emecé.
- Jaulin, R. (Comp.) (1981). *Juegos y juguetes, ensayos de etnotecnología*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- Majem, T. y Òdena, P. (2001). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Malajovich, A. (2000). El juego en el nivel inicial. En A. Malajovic (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 83-95). Buenos Aires: Paidós.
- Maturana, H. (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: JC SÁEZ.
- Michelet, A. (2002). *El juego del niño: avances y perspectivas*. Quebec: Organización Mundial para la Educación Preescolar-OMEP. Unesco.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Richard, E. (2011). Storytelling, narrativas de campaña. Campañas electorales para la presidencia en Colombia, 2010. *Revista Opera*, 11, 129-145.
- Rinaldi, C. (2011). Documentación y evaluación. ¿Cómo se relacionan? En C. Rinaldi, *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender* (pp 86-98). Lima: Norma.
- Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelos y M. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Illera, J. y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. Recuperado de <http://eft.educom.pt>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), 31-59.

Soto, C. y Violante, R. (2015). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

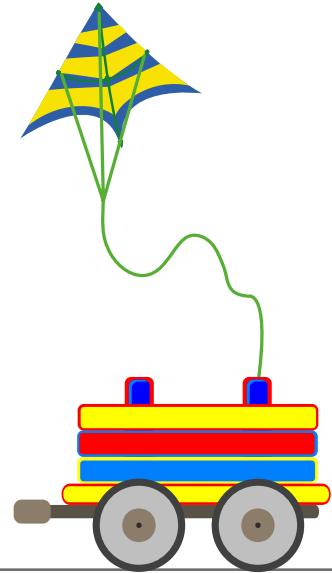
Szóke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. RELAdEI (*Revista Latinoamericana de Educación Infantil*), 5(3), Monográfico Pikler-Lóczy, 41-46.

Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Barcelona: Octaedro.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



Este libro se editó y publicó en Bogotá por la Editorial Universidad Pedagógica Nacional, a
89 años de la publicación de la primera edición del libro
La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos, de O. Decroly y E.
Monchamp.