

HABITAR LA INFANCIA DESDE EL JUEGO

JENSY CALDERÓN OBANDO

Asesor

OLGA LUCIA OLAYA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ
2017**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Habitar la infancia desde el juego
Autor(es)	Calderón Obando, Jency
Director	Olaya, Olga Lucia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 100p
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Palabras Claves	Infancia, Juego, cuerpo, educación inicial, territorio, raíces culturales, arte, experiencia estética, postmétodo.

2. Descripción
<p>Informe de investigación formativa que da cuenta del proceso de sistematización de una experiencia pedagógica en educación inicial que posibilita el reencuentro cultural de los niños y niñas con sus territorios de origen y la configuración de su identidad cultural a partir de escenarios de juego que posibilitan el despliegue de experiencias estéticas en la escuela, con el fin de rescatar no solo su cultura sino intentando conectarla con su nuevo entorno.</p>

3. Fuentes
<p>Abad, J. (2008). <i>Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. (Tesis doctoral)</i>. Obtenido de Eprints: http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf</p>
<p>Abad, J. (2012). <i>Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración</i>. Obtenido de Organización de Estudios Iberoamericanos: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf</p>
<p>Abad, J., & Ruiz, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. <i>La propuesta de las instalaciones. Aula de infantil (77)</i>, 11-15.</p>

- Kumaravadivelu, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. *TESOL Quarterly*(28), 27–47. Obtenido de <http://xa.yimg.com/kq/groups/17728862/530804187/name/La+situaci%C3%B3n+posm%C3%A9todo.docx>.
- Martínez, D. (2011). La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una “nueva era pedagógica”. *Dialnet* (20), 129-138.
- Melo, J. (2006). *Procesos de co-construcción de los proyectos. Del modelo Reggio Emilia a los aportes desde lo local*. En Seminario “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia” *Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia*. Bogotá. Recuperado de: http://530777107603393319.weebly.com/uploads/2/7/0/1/27012272/reggio_pedagoga_de_la_escucha_1.pdf
- Melo, J. C. (3 de abril de 2017). Entrevista con Juan Carlos Melo: la cultura de la primera infancia. (J. Raedó, Entrevistador) Obtenido de <http://www.fronterad.com/?q=bitacoras/jorgeraedo/entrevista-con-juan-carlos-melo-cultura-primer-infancia>
- Ministerio de Cultura (2013). *Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp.6-52. En: <https://es.scribd.com/document/235374903/Lineamiento-de-Cuerpo-Sonoro-Arte-y-Primera-Infancia-2013>
- Sánchez, J., & Yagüe, A. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con b. Kumaravadivelu. *Marcoele*(14), 1-10. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>
- Secretaría de Integración Social (SDIS), Universidad pedagógica Nacional (UPN) y Secretaría de Educación Distrital (SED) (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal: Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf

4. Contenidos

El presente documento da cuenta de cinco momentos presentes en la investigación. El primer momento es la presentación y caracterización de la investigación en la que se expone la pregunta problema ¿De qué manera en juego en la escuela puede convertirse en una estrategia potenciada que dinamice nuevas relaciones entre los niños y niñas y sus raíces culturales? La forma en que busca abordarse dicha pregunta trazando el objetivo general y tomando como curso de acción los objetivos específicos.

Un segundo momento presenta que las experiencias pedagógicas en torno a la sistematización de proyectos de aula en educación inicial que ha desarrollado la investigadora y que se configuran como antecedentes de la presente investigación.

Los referentes teóricos que componen un tercer momento giran en torno al ámbito educativo y desde allí, se plantean como categorías conceptuales que permiten pensar y actuar la primera infancia: 1) el cuerpo como territorio y las raíces culturales, 2) el juego como potencia, 3) la experiencia estética en la escuela. Desde estas categorías se plantea el horizonte metodológico de la investigación cualitativa como sistematización postmétodo, ya que es coherente con el contexto educativo.

La experiencia como proyecto de aula se desarrolla en un cuarto momento y describe el orden en qué surgió el proyecto, la problemática específica de la población, los actores y las acciones de las que se compone en su totalidad la experiencia del proyecto de aula.

Un quinto momento de análisis en el que se hace una lectura de la experiencia a la luz de los referentes teóricos presentando la combinación entre el trabajo teórico y la puesta en escena de las categorías conceptuales que respaldan la investigación.

5. Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo, ya que permite el abordaje de problemáticas sociales que surgen en la interacción humana, en la forma de relacionarse y en la forma que se comprende el mundo a través de dichas relaciones.

Este enfoque resultó pertinente para el estudio del problema, porque permite el abordaje de una ruta metodológica a través de la sistematización postmétodo, que reconoce la reflexión y saberes de una experiencia en el campo educativo después de haber sido llevada a cabo. Se tomaron los aportes de B. Kumaravadivelu, quien, a partir de sus estudios y reflexiones permite una cavilación

de la pertinencia de la condición postmétodo en el contexto educativo colombiano para la sistematización de experiencias educativas.

6. Conclusiones

Ante la responsabilidad social de la educación, es imperativo reconocer a los niños y niñas como sujetos que hacen parte de una cultura, con prácticas sociales que los constituyen, formas de ser y actuar que los hacen diferentes. En este sentido, la educación en primera infancia debe ser una invitación a ser y aprender que puede darse consolidando proyectos que permitan una opción de estar en la escuela, de transitar por ella en espacios de aprendizaje que contribuyan a la interacción, reconocimiento de sí mismo y de los otros en este escenario.

Siendo así, la manera en que el juego en la escuela puede convertirse en una estrategia potenciada que dinamice nuevas relaciones entre los niños y niñas y sus raíces culturales, le implica a la escuela abrirse a la vida y dar opciones de ser y estar que potencien las relaciones de los niños con todos los que los rodean, eso sí, asumiendo el juego como una forma de habitar la primera infancia.

Elaborado por: Jensy Calderón Obando

Revisado por: Olga Lucia Olaya

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

13

02

2018

Tabla de contenido

Introducción	9
Para lo que se propone como curso de acción los siguientes objetivos específicos:	10
La investigación de Proyectos de Aula	12
El cuerpo, el juego y la experiencia estética en la incidencia positiva del desarrollo integral en la Primera Infancia	15
Cuerpo, territorio y raíces culturales	16
El juego como potencia	19
La experiencia estética en la escuela	21
Nos vamos para el mar	29
Planeación del viaje	33
Travesía y bitácora.	36
Acciones en el mar	51
Cierre y Socialización	63
Análisis: un lugar de encuentro que permite potenciar la experiencia y generar nuevos conocimientos pedagógicos	67
La primera infancia en el ámbito educativo	67
El cuerpo como territorio en la reconexión de las raíces culturales	70
El juego como potencia que le permite a escuela abrirse a la vida	75
La experiencia estética en la escuela	83
La sistematización posmétodo	88
Ampliación al posmétodo	92
Método	92
Posmétodo	94
Conclusiones y Recomendaciones	97
Bibliografía	99

Tabla de imágenes

Imagen 1 Formato de Encuesta sociofamiliar.....	29
Imagen 2 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 1.....	30
Imagen 3 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 2.....	31
Imagen 4 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 3.....	31
Imagen 5 Listado de imaginarios para ir al mar	32
Imagen 6 Indagaciones sobre qué es el mar.....	33
Imagen 7 Ruta para llegar al mar.....	34
Imagen 8 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Elaborando los buses para el viaje	35
Imagen 9 Indagación acerca de cómo nadar en el mar	36
Imagen 10 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Elaborando las mochilas para ir al mar.....	36
Imagen 11 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - En los buses que los llevarían al mar.	37
Imagen 12 Bitácoras de viajero y mochilas para el viaje al mar.	37
Imagen 13 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Iniciando la travesía de su viaje al mar.....	38
Imagen 14 De dónde son los padres Foto 1	38
Imagen 15 De dónde son los padres foto 2.....	39
Imagen 16 . Registro de Facatativá en la bitácora de viajero. Foto 1	40
Imagen 17 Registro de Facatativá en la bitácora de viajero. Foto 2.....	40
Imagen 18 Registro de La Vega en la bitácora de viajero	40
Imagen 19 Registro de Villeta en la bitácora de viajero.....	41
Imagen 20 Registro de Guaguas en la bitácora de viajero.....	41
Imagen 21 De dónde son los padres. Foto 3	42
Imagen 22 Registro de Honda en la bitácora de viajero	43
Imagen 23 De dónde son los padres. Foto 4	43
Imagen 24 Registro de La Dorada en la bitácora de viajero.....	44
Imagen 25 Registro de Puerto Salta en la bitácora de viajero.....	44
Imagen 26 Registro de Medellín en la bitácora de viajero	45
Imagen 27 Registro de Santa Rosa de Osos en la bitácora de viajero	45
Imagen 28 Registro de Yarumal en la bitácora de viajero.....	46
Imagen 29 Registro de Tarazá en la bitácora de viajero.....	46
Imagen 30 Registro de Caucasia en la bitácora de viajero	47
Imagen 31 Registro de La Apartada en la bitácora de viajero.....	47
Imagen 32 Registro de Planeta Rica en la bitácora de viajero.....	48
Imagen 33 De dónde son los padres - foto 5.....	49
Imagen 34 Registro de Montería en la bitácora de viajero	49
Imagen 35 Registro de Santa Martha en la bitácora de viajero - Foto 1.....	50
Imagen 36 Registro de Barranquilla en la bitácora de viajero - Foto 1	50
Imagen 37 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Haciendo registros en su bitácora de viajeros.51	
Imagen 38 Qué se puede hacer en mar – Foto 1	52
Imagen 39 Qué se puede hacer en mar – Foto 2.....	52
Imagen 40 Niños y niñas en la experiencia de buceo – Foto 1	53
Imagen 41 Niños y niñas en la experiencia de buceo – Foto 2.....	54
Imagen 42 Mural un mundo fantástico bajo el mar	54
Imagen 43 Niños y niñas en la experiencia de lavar ropa en el mar – Foto 1	55
Imagen 44 Niños y niñas en la experiencia de lavar ropa en el mar – Foto 2	55

Imagen 45 45 En la playa se hacen castillos de arena - Foto 1.....	56
Imagen 46 En la playa se hacen castillos de arena - Foto 2.....	57
Imagen 47 Actividad en el mar se puede nadar - Foto 1	58
Imagen 48 Niños y niñas del grado jardín 5 elaborando los elementos para nadar en el mar de papel.....	58
Imagen 49 Actividad en el mar se puede nadar - Foto 2	58
Imagen 50 Actividad en el campamento - Foto 1	59
Imagen 51 Actividad en el campamento - Foto 2	60
Imagen 52 Samuel David en una actividad diferente y portando el cuento.....	61
Imagen 53 Actividad en el campamento - Foto 3	61
Imagen 54 Niños y niñas del grado jardín 5 elaborando los elementos para pescar en el mar.	62
Imagen 55 Actividad en el mar podemos pescar - Foto 2.....	63
Imagen 56 Actividad en el mar podemos pescar - Foto 1.....	63
Imagen 57 Actividad de cierre y socialización - Foto 2	65
Imagen 58 Actividad de cierre y socialización - Foto 1	65
Imagen 59 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 1.....	65
Imagen 60 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 2.....	66
Imagen 61 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 3.....	66

Introducción

El presente informe de investigación da cuenta de la sistematización postmétodo de una experiencia pedagógica que posibilita el reencuentro cultural de los niños y niñas de primera infancia con sus territorios de origen y, la configuración de su identidad cultural a partir de escenarios de juego que potencian el despliegue de experiencias estéticas en la escuela, con el fin de rescatar no solo su cultura sino también conectarla y darle lugar en su nuevo entorno.

La experiencia se desarrolla la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, específicamente en el “Grado Jardín 5” que está conformado por 16 niños y niñas con edades entre 4 y 5 años, de los cuales 13 de ellos son de regiones costeras o alguno de sus progenitores es proveniente de la costa colombiana.

A modo de caracterización es pertinente mencionar que tres de las familias que componen este grado, han sido desplazadas directa o indirectamente por la violencia y han tenido que enfrentarse a Bogotá, una ciudad que les ofrece la esperanza de una vida mejor para sus hijos, pero que a su vez los aleja de sus prácticas culturales, costumbres y comidas. Otras familias han decidido migrar a Bogotá, en busca de mejores oportunidades y en común, cuentan con algún familiar que ya se ha instalado con anticipación.

Dicha población presenta algunas singularidades como el gusto común por los temas relacionados al mar o al agua, los niños y niñas que han ido en vacaciones a la costa a visitar a sus abuelos, y el constante desencuentro cultural con los almuerzos del colegio. Sin embargo, el caso que particularmente despertó la alerta, ha sido una niña de cuatro años que luego de llegar a Bogotá, entró en estado de desnutrición por negarse a comer alimentos que no eran de la costa.

Es en este contexto que surge la pregunta problémica de la presente investigación:

¿De qué manera el juego en la escuela puede convertirse en una estrategia potenciadora que dinamice nuevas relaciones entre los niños y niñas y sus raíces culturales?

Ante este planteamiento del problema se traza como objetivo general:

Evidenciar la potencia del juego en la configuración y valoración de la identidad cultural de los niños y niñas del grado jardín 5 de la institución educativa Distrital Antonio Nariño.

Para lo que se propone como curso de acción los siguientes objetivos específicos:

- Dinamizar escenarios de juego que permitan la reconexión de los niños y niñas con sus raíces culturales.
- Posibilitar la comprensión de modos de ser, estar, crear y habitar la escuela a través del cuerpo.

Ahora bien, el problema expuesto es abordado a partir de la sistematización postmétodo de una experiencia educativa en primera infancia, que da cuenta de las acciones desarrolladas por la maestra investigadora en el aula y a su vez va configurando el proceso de investigación como tal.

Lograr configurar la experiencia educativa como un proceso de sistematización implicó observar, reflexionar y registrar las situaciones problema que estaban latentes en el aula de clase y configurar así, el problema real al que se enfrentaba toda la población y del cual emergían las situaciones. Posteriormente fue necesario ampliar la mirada a nuevos conocimientos pedagógicos que permitieran desde lo conceptual ser un recurso para posibilitar experiencias educativas que generaran cambios positivos en la población y mejorando a su vez acciones pedagógicas futuras.

En este contexto y dado que la sistematización es una modalidad investigativa de carácter participativo cuyo propósito es la generación de conocimiento y pensamiento crítico a partir de la reconstrucción, análisis e interpretación de prácticas sociales, educativas y culturales de carácter transformador, a partir de la experiencia de sus actores. Resultó metodológicamente pertinente incorporar en esta investigación procedimientos de la sistematización, dado que son acordes a los requerimientos del objetivo de estudio, lo que permitirá entender el cómo y para qué, de las dinámicas que se desarrollan al interior del aula de clase y que son a su vez la representación de problemáticas sociales que afectan a una gran parte de la población.

La auto-indagación crítica, como la posibilidad de ser sujeto investigador, pero también sujeto actor de la experiencia a sistematizar, la observación participante, la entrevista desestructurada y el uso de registros audiovisuales, son herramientas de la sistematización que han permitido participar activamente del proceso, para comprender las prácticas, sentires, experiencias y anécdotas en torno a la construcción de cultura de los sujetos que hacen parte de la investigación.

La forma creativa de narrar en la sistematización de experiencias permite configurar una investigación que este accesible a todo tipo de público y que sea una forma de saber, que sea un método de análisis y descubrimiento, en tanto, al escribir en maneras diferentes, se descubren nuevos aspectos del tema de investigación y de la relación que tenemos frente a este.

La sistematización de experiencias como modalidad de investigación participativa resultó pertinente en tanto, permitió ser sujeto actor de la transformación, reflexionar el propio accionar pedagógico, conceptualizar las diversas prácticas culturales y generar condiciones para sostener acciones transformadoras en un contexto educativo.

Ahora bien, el presente documento da cuenta de cinco momentos por los que transita el desarrollo de la investigación y todos en su conjunto, constituyen la ruta metodológica de la presente sistematización postmétodo.

Un primer momento corresponde a la presentación del contexto en el que surge la pregunta problema que se plantea la investigación y a partir de allí, se hace necesario reconstruir las experiencias pedagógicas en torno a la sistematización de proyectos de aula en educación inicial que ha desarrollado la investigadora, para posibilitar un momento de comprensión en el que es posible identificar que estas experiencias se configuran como antecedentes de la presente investigación.

Para ampliar el horizonte de sentido que se ha venido configurando desde los antecedentes, se precisa un momento de revisión ampliada de referentes teóricos bajo los cuales, se hace posible establecer tres grandes categorías conceptuales que permiten comprender la primera infancia. Dichas categorías son: el cuerpo como territorio y las raíces culturales; el juego como potencia; y la experiencia estética en la escuela.

La comprensión epistemológica abre el camino para la presentación de la experiencia en sí misma, de manera que, la descripción detallada del orden en qué surgió y se desarrolló el proyecto de aula “nos vamos para el mar” constituye un cuarto momento en esta investigación. Este momento posibilita el ejercicio de recolección de la información, que se realizó a través de observaciones, registros fotográficos, encuesta socio familiar y encuestas no estructuradas.

El quinto momento obedece al desarrollo de los análisis, momento en el que el postmétodo al reconocer la reflexión y saberes de una experiencia en el campo educativo después de haber sido llevada a cabo, se configura como el horizonte metodológico que permite realizar un cruce reflexivo desde la revisión ampliada de referentes conceptuales sobre el cuerpo, el juego, la experiencia estética en la incidencia positiva del desarrollo integral en la primera infancia, visibilizando la cotidianidad de la escuela como un lugar de encuentro que permite potenciar la experiencia y generar nuevos conocimientos pedagógicos.

La investigación de Proyectos de Aula Tiempos de habitar la infancia desde el juego 2014-2016

Es preciso comprender el horizonte histórico que incide y va configurando sentido en la presente investigación, al reconocer que, durante los últimos tres años, la experiencia pedagógica de la investigadora ha sido a través de la sistematización de proyectos de aula en educación inicial.

Los proyectos han tenido en común tres características:

- 1) Se desarrollan en la primera infancia
- 2) Buscan dar solución a una problemática que surge al interior del aula y afecta su convivencia
- 3) Vincula a las familias de los niños y niñas.

El primer proyecto sistematizado en el año 2014 en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, titulado “*No quería saber tanto*” permitió identificar cómo a través del diseño y ejecución de un proyecto de aula, dos maestras, logran dar solución al caso de un niño de tres años reportado por el colegio a Bienestar Familiar (ICBF), por comportamientos asociales, conductas agresivas con sus compañeros y abandono por parte de sus padres. Este proyecto puso en evidencia las acciones desarrolladas por las docentes, para darle voz a los comportamientos del niño y de esta manera, no permitir su desescolarización.

La sistematización, fue un aporte en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que ayudó a determinar que las prácticas institucionales en la primera infancia deben estar enmarcadas en *aprendizajes significativos*, entendidos como aquellos procesos que le permiten a los estudiantes reorganizar la información, a partir del encuentro de relaciones entre nuevos conocimientos y el conocimiento previo, a través de la jerarquización de ideas y estructuras de pensamiento; lo cual le permite representar y asimilar

el mundo social y físico. Este enfoque implicó para los docentes, generar estrategias y espacios en las experiencias educativas diarias que permitieron el diálogo, la escucha, la participación y aporte de todos los estudiantes de primera infancia.

En el marco del convenio de Cooperación Internacional Internacional entre la Secretaría de Educación del distrito -SED- y la Organización de estados Iberoamericanos -OEI- de 2015, se realizó un proyecto de aula titulado **“Miradas de Colores”**, cuya sistematización se desarrolló a partir de los grados pre jardín 1 y jardín 2 de la institución Educativa Distrital Antonio Nariño. En este caso se buscaba reconocer que todos los seres humanos son diferentes, a partir de dicha diferencia, se posibilitaron -con creatividad- formas de transformar y enriquecer el entorno social y cultural. Esto implicó la necesidad escolar de habilitar ambientes y espacios pedagógicos, que permitieran la interacción de los niños y niñas, docentes y padres de familia. Rescató la importancia de las prácticas culturales que dan sentido a la vida de cada uno de los sujetos y reconoció que se convive en un ambiente diverso y pluricultural. Esta sistematización fue publicada por la Secretaría de Educación del Distrito en *Polifonías de la Diversidad* (2016) y es catalogado como documento base de orientaciones pedagógicas para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá.

La tercera experiencia sistematizada es del año 2016, en compañía del IDEP, llamada **“el Cuento y un Campamento para Contarlo”**. Fue desarrollada con el “Grado Jardín 5” de la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño y corresponde al campo de la educación inicial, en la línea de intervención de ambientes pedagógicos. La experiencia consistía diseñar un ambiente de campamento, armar carpas o tiendas y posteriormente reunirse alrededor de una hoguera para generar acogida, magia y ritualidad; esto posibilitaba la disposición para escuchar un cuento que había sido escrito por la docente, atendiendo a una problemática emergente en el aula de clase. Al interior del campamento, el cuento constituía el ritual central de la experiencia, dado que su intencionalidad pedagógica era la de favorecer el pensamiento reflexivo en los niños y niñas, al sugerir soluciones a problemáticas que surgen dentro o fuera del aula de clase.

En esta experiencia el campamento era un escenario que permitía la introducción de un cuento, siendo este un dispositivo de la acción, cuya efectividad estaba en ofrecer a los niños y niñas, la oportunidad de establecer conexiones entre el cuento y situaciones de su vida cotidiana. Es preciso aclarar que –para esta experiencia-, la elaboración del cuento exigía de la docente investigadora reconocer problemáticas sociales, familiares, médicas o académicas

que afectaban a la población en estudio, reconociendo la singularidad y diversidad de cada uno de ellos.

Luego de identificar la situación particular, era preciso diseñar un cuento en el que los niños se sintieran identificados con los personajes, para ello, era indispensable la participación y colaboración de las familias, en tres sentidos: primero, ayudando a identificar la situación particular bien sea médica o familiar que podía estar afectando al niño o niña; segundo, haciendo una descripción de los gustos, formas de ser y actuar del niño o niña al interior de su hogar, esto para asegurar que el protagonista se sintiera identificado con el personaje en el ritual de leer el cuento; tercero, las familias fortalecían el proceso reflexivo que generaba el campamento para favorecer el mejoramiento de la problemática.

Ante este panorama, resulta preciso mencionar que las tres experiencias mencionadas dan cuenta de procesos de gestión de conocimiento que se dan a partir de la sistematización de proyectos de aula en contextos de educación inicial, identificando que el acto de educativo es un acto de investigación en torno a la reflexión constante de la práctica docente y un inacabado proceso de problematización, contextualización y creatividad.

Ahora bien, en tanto las experiencias descritas se configuran como antecedentes de la presente investigación, es preciso realizar un acercamiento a referentes teóricos y conceptuales que permitan ampliar la mirada en torno a los temas que han venido convocando la inquietud por las formas de actuar en la educación inicial y generar así, un momento de comprensión en el que esta investigación se permita desde lo teórico habitar la primera infancia.

El cuerpo, el juego y la experiencia estética en la incidencia positiva del desarrollo integral en la Primera Infancia

Habitar la primera infancia desde referentes teóricos y conceptuales exige aclarar que ésta es una etapa del ciclo vital humano que va desde la gestación hasta los cinco años, y que si bien, en esta etapa se cimentan las bases para el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades de los niños y las niñas a través de las experiencias que ellos vivan en su cotidianidad, es desde el campo de la educación inicial el lugar desde el cual se habita la primera infancia.

Siendo así, resulta adecuado presentar la forma en que es concebida la educación inicial en tanto, es a la luz de su proceder la manera en que el cuerpo, juego y la experiencia estética tienen cabida en el contexto escolar como una forma de incidir y favorecer el desarrollo integral en la primera infancia.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), plantea que la educación para la primera infancia persigue como objetivos atender integralmente y brindar una educación de calidad; Promover el desarrollo armónico e integral, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto; así como, Orientar y Asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas. (SDIS, 2010, p. 9)

Ahora bien, la educación inicial debe ser acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo de los niños y las niñas, en tanto obedece a un enfoque que busca garantizar sus derechos y potenciar su desarrollo. Reconociendo que el desarrollo infantil es asumido desde la perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional, multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], 2010)

A través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano. (SDIS, 2010, p. 27)

Ante este panorama, los referentes teóricos de la presente investigación giran en torno al campo de la educación inicial y desde allí, se plantean como categorías conceptuales que permiten habitar la primera infancia: 1) el cuerpo como territorio y las raíces culturales, 2) el juego como potencia, 3) la experiencia estética en la escuela.

Cuerpo, territorio y raíces culturales

Existen dos relaciones importantes a establecer, el territorio como extensión del cuerpo y el cuerpo como territorio. Tal como afirma John Vásquez, formador de formadores de Cuerpo sonoro “cuando se habla de cuerpos, también es el territorio el que se manifiesta como extensión del cuerpo” (Ministerio de Cultura, 2017, p. 1). En este sentido el territorio también tiene una voz, se manifiesta no sólo como espacio, sino como lenguaje, que expresa y se desarrolla conjuntamente con los niños y niñas. Existe una relación estrecha entre el territorio y quienes lo habitan, estos últimos, no como agentes externos, sino como parte vital del desarrollo de este espacio. Pensar en este sentido, en el territorio como un escenario de interacciones que desde sí mismo, también establece conexiones de lenguaje y entra en la construcción e interacciones de los sujetos.

Resulta pertinente aclarar que Cuerpo sonoro es una propuesta realizada por el Ministerio de Cultura, enmarcada en la estrategia “De Cero a Siempre”, donde se “promueve el ejercicio y disfrute de los derechos culturales y patrimoniales de los niños y las niñas” (Ministerio de Cultura, 2016, p. 1). En términos de definición de la propuesta se toma como una ruta de experiencias educativas que “permite que los niños y las niñas en primera infancia vivencien desde construcciones integradoras del cuerpo, la vitalidad del movimiento, el sonido, el juego y la fusión de los lenguajes expresivos y estéticos, en entornos culturales diversos”. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 6)

Se toma en primer lugar el ámbito educativo, como un escenario de experiencias con vivencias, donde los niños y niñas puedan establecer conexiones, desde lo que los constituye como cuerpo, desde sus movimientos, sus lenguajes y entornos. Se tienen en cuenta a los niños y niñas no solo como sujetos con un cuerpo, sino la relación de ese cuerpo, en un contexto, ligado a unas formas de establecerse en el mundo, a través del juego y múltiples lenguajes.

Es a partir de esta idea, el Cuerpo Sonoro establece la importancia de promover desde sus acciones la integralidad, representándola en el juego y los lenguajes expresivos, donde se afirma también que:

Como fundamento de esta perspectiva, se tiene en cuenta no solo la conexión intrínseca que existe entre ellos, sino la manera natural en que los niños y las niñas durante la primera infancia integran en su cuerpo, el movimiento, el sonido, la palabra, el gesto, las representaciones gráficas, las construcciones en volumen y los performances, entre otros lenguajes, que disfrutan y expresan a través del juego. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 18)

Los niños y niñas, “son” un cuerpo y desde allí establecen sus acciones de relación, diferente a decir que tienen un cuerpo. En esta propuesta ellos son el cuerpo y a través de este, son el lenguaje, el sonido, la palabra. También se puede ver la importancia del juego en esta propuesta, como un mediador y configurador de experiencia, formas de representar y poner en contacto a los niños y niñas, desde su ser, en el contexto del hacer en un determinado escenario. Esto último, dada la importancia que tiene también cada territorio en la configuración de lenguajes y acciones al momento de actuar.

Desde lo que afirma el Ministerio de Cultura en su propuesta de Cuerpo Sonoro (2013), la reflexión por la conciencia corporal se da a través de la articulación entre varios elementos, dentro de los cuales se destacan el sonido, movimientos y lenguajes expresivos y estéticos, entre otros. Para que se de esta conciencia corporal, se habla desde la relación entre el sujeto y el cuerpo, afirmandose que:

Somos cuerpo, no es que tengamos un cuerpo. Somos cuerpo, único e indivisible.

El centro de gravedad de nuestra existencia es el cuerpo. No es un contenedor ni un contenido, no es un medio ni un estadio, no es un vehículo ni un instrumento.

Es ser y un hacerse complejo, donde interactúan las formas y fuerzas de la existencia. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 27)

Cabe preguntarse a partir de esta afirmación, ¿de qué forma como sujetos racionales y sensibles nos establecemos dentro de nuestra cultura como cuerpo? El cuerpo es en este sentido una apertura a múltiples visiones de mundo, a las cuales los niños y niñas tienen acceso con la reflexión y el sentir a través de diferentes elementos artísticos.

Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia comprende también una relación con el entorno a través de los sentidos, como parte de su conocimiento del mundo y en este caso, la escucha se toma

En su sentido amplio y no exclusivamente fisiológico, como un acto crucial en la conformación de identidades, individuos y sociedades. Vamos convirtiéndonos, en oyentes cada vez más consientes, capaces de encontrar nuestra propia voz y de escuchar otras. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 33)

En este sentido, la escucha se toma como una apertura del sujeto al mundo, en la posibilidad de abrirse a las alternativas y al mundo. Se contribuye a que cada individuo, cada cuerpo, niño o niña, se apropie de aquello que escucha, de lo que construye, de una voz propia y de la capacidad de proponer una sonoridad crítica como seres individuales y colectivos.

Ahora bien, si se hace un análisis de la situación actual del país en relación a la inclusión y lo que implica la diversidad en un lugar como Colombia, se llega a cómo “históricamente personas y grupos han sido excluidos ya sea por su participación o por modo de vida, en razón a su etnia, edad, raza, sexo, religión, identidad de género, víctimas del conflicto armado, ciclo vital o discapacidad” (Ministerio de Cultura, 2013, p. 23).

En muchos de estos casos, los involucrados son niños y niñas, excluidos por varios de estos factores. Es precisamente donde Cuerpo Sonoro quiere entrar y hablar desde el reconocimiento y el fortalecimiento de las identidades culturales, en este sentido se afirma que:

Los aspectos de la vida social que permiten reconocerse como parte de un colectivo, conforman un elemento esencial del crecimiento de los niños y las niñas, en tanto la constitución de la noción de sí mismo y del mundo que los rodea. La identidad cultural ha sido declarada como derecho fundamental y consignado como derecho de los niños y las niñas. Por tanto, es requisito que se priorice este aspecto. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 23)

Es necesario a su vez, pensarse en las múltiples relaciones interculturales desde el conocimiento de las comunidades, aquello que los identifica como tal y en ese mismo

sentido, pensarse a los niños y las niñas desde su individualidad y la importancia de las subjetividades en la construcción de identidad, de cultura, de comunidad.

El juego como potencia

El juego se muestra como un elemento constitutivo del hombre, su vida y sus acciones, para Abad (2012), “el juego es una tendencia innata del hombre y representa por antonomasia el movimiento y la libertad como realización y visualización de mundos de posibilidades. El juego es una función elemental en la vida del ser humano”. (p. 3)

Es entonces, como elemento vital de la vida del ser humano, un aspecto que lo acompaña durante toda su existencia y se manifiesta de diferentes formas, dependiendo del escenario en el que el hombre se desenvuelva. El juego por su parte se plantea en la vida del hombre con unas características específicas que contribuyen a constituirlo como un elemento potencial, específicamente para el niño de primera infancia, es así como, para Abad (2012), cuando se juega, sin importar su causa o finalidad y en cualquiera de sus formas “se incluye la razón y la inteligencia, ordenando y disciplinando los movimientos y los ritmos, pudiendo repetirse esta acción tantas veces se quiera, y así, obtener distintos logros” (p. 3).

Es el juego entonces un escenario de construcción cognitiva y social que le permite potenciar múltiples habilidades al niño y favorecer su pleno desarrollo.

En el ejercicio del juego está presente la experimentación, presentada por Melo (2006), como “un proceso donde el juego toma relevancia como proceso cognitivo, ella es vehículo de reflexiones profundas y preguntas que detonan y movilizan pensamiento”. (p. 26). Así mismo, menciona que “la experimentación es abordar esos nuevos caminos donde la curiosidad juguetea y habla en susurros que hacen eco en la memoria, en la reflexión, en el habla y en la manifestación de sus lenguajes simbólicos” (Melo, 2006, p. 26).

Es justamente esta, una de las funciones del juego, ser un detonante del pensamiento creativo, cognitivo, reflexivo de los niños, es entonces a través de la experimentación, que el niño, desde lo que menciona Melo, puede no solo permitirse explorar, sino también construir.

Melo (2006), expresa la importancia de la experimentación en el momento en que esta afecta al niño:

Seducir la capacidad de asombro y de experimentación es enriquecer una amalgama de hipótesis llenas de deducciones espontáneas y autónomas, es posibilitar espacios para la co-construcción de sentidos donde especulación y

fantasía no son ajenos a sus procesos intrínsecos de veracidad o análisis; ellos arman mundos imaginados únicos y auténticos, como objetivo lúdico, como construcción social, como manifestación de la multiplicidad, que se hacen realidad de la mano de los adultos. (p. 26)

El mundo en el que están inmersos los niños mediante el juego, presenta una variedad de alternativas de conocimientos, desde diferentes ámbitos; en ese sentido se convierte en una posibilidad de modificar su realidad, transformarla, adaptarla a sí mismo y sus escenarios en el juego. “cuando un niño o una niña entran en un espacio del juego, accede a una realidad paralela que se construye a sí misma mediante una actividad simbólica” (Abad, 2008, p. 185). De este modo, “el juego sirve como mediador entre la infancia y el entorno para satisfacer la necesidad de enfrentarse a una realidad y transformarla” (Abad, 2008, p. 217). El juego se establece también como una realidad en la que el niño está inmerso, una realidad llena de simbolismos propios, construcciones que relaciona paralelamente con su entorno inmediato.

Abad (2008), establece como se refleja el juego simbólico en el niño, a través de las acciones que este desarrolla:

El juego simbólico es el juego del hacer como sí, mediante el cual el niño ejerce su capacidad simbólica y su concepto del mundo al fingir conductas, en las cuales asignan a los objetos nuevas significaciones y/o asume roles que no le son propios en situaciones imaginarias, realizando acciones de ficción como si fueran reales. En este juego se evocan objetos, personajes y situaciones que gracias a su capacidad de imitación y de representación toman cuerpo y adquieren vida en la acción lúdica. (p. 205)

El niño en ese juego simbólico, se encuentra en una relación con su capacidad para asumirse como ese otro, en ese sentido, hay una interpretación de la realidad que lo rodea, un análisis de las situaciones y a partir de esas interpretaciones es que adquiere un significado de la realidad que le permite recrear todo un escenario o un personaje específico. El que el educador haga una observación de este juego simbólico le va a permitir establecer de qué forma el niño analiza el mundo, en qué forma se establece él en relación con los otros y como expone su capacidad de creación.

La experiencia estética en la escuela

La presencia entonces del arte en la escuela, empieza a evidenciar una posibilidad de establecer relaciones con el juego, en ese sentido Abad (2012) afirma que:

El arte, por lo tanto, puede inscribirse y definirse como juego, reflexión, humor, emoción, absurdo, compromiso, poesía, conflicto y belleza para realizar un acercamiento a conceptos como espacio, lugar y tiempo, movimiento, memoria y realidad. Es decir, un arte que medita sobre el mundo. Incluso el arte como puro divertimento puede ser válido. (p. 25).

Abad manifiesta como la escuela se puede apropiarse de una experiencia estética a través del juego, y cuando se habla de lo estético, desde Abad (2008), se habla de “sentir y percibir mediante los sentidos o de la intuición sensible” (p. 112). En este sentido, al hablar de experiencia estética en la escuela infantil, se afirma que es “una forma de comprender todas las imágenes del mundo y les proporciona las claves para interpretarlas y dotarlas de significado”. (Abad, 2008, p. 112). La experiencia estética sería en este sentido la forma en la que el niño hace una lectura del mundo a través del juego, establece nuevos sentidos y formas de posicionarse como ser en ese mundo que habita.

Algo importante a tener en cuenta, es que desde la propuesta de Cuerpo sonoro no se habla de arte como disciplina, que es como más se conoce; sino que se maneja en otro sentido:

No se habla de música, sino del elemento con el que trabaja el músico, que es el sonido y el silencio. No se trabaja la pintura, sino el color, más que dibujo, es la línea, más que hacer teatro con los niños, se trabaja con la acción. (Ministerio de Cultura, 2017).

Es, por un lado, alejarse de la idea tradicional con la que se suele concebir el arte, alejado del hacer como ejercicio y ligado más a este como un espacio de acercamiento a los sentidos, desde las acciones propias de cada elemento artístico. Es una idea amplia del arte, de establecer un contacto con el ser de cada niño y niña a los que llega la propuesta y sensibilizarlos desde las experiencias propias.

Es importante destacar esta idea, en el sentido que muchos elementos siempre se han visto desde lo disciplinario y han olvidado el componente estético que pueden tener las artes. En la literatura, por ejemplo, se olvida que desde la base de lo estético abarca múltiples posibilidades de establecer la lectura y la escritura, como parte de una poética de cada ser humano; sin embargo, al momento de establecerse como disciplina, se ve enmarcada en contenidos con lógicas y tiempo específicos establecidos en la escuela. Aunque ocurre constantemente, no se pueden desligar las expresiones artísticas de la estética que produce al entrar en contacto con las experiencias de cada sujeto.

Abad muestra como a través de las instalaciones y los performance, es posible que el niño tenga un contacto con el juego y el arte y manifiesta como “una performance como juego, es una obra participativa y abierta” (Abad, 2012, p. 9), que permite una interacción entre los niños y de ellos con los materiales; así mismo “los niños actúan sobre los objetos de las instalaciones e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera compartida” (Abad y Ruiz, 2014, p. 12). Es en esa interacción, que produce los objetos que el niño comparte en su mundo y conoce el mundo de los otros.

Frente a la importancia del juego como un elemento constitutivo de la primera infancia, de la escuela y de la vida en general, tanto Abad (2012) como Melo (2006), expresan la importancia de la presencia del juego y la experiencia estética en el ámbito educativo, como parte de una ruptura en las estructuras tradicionales de la escuela y al mismo tiempo, establecen una relación estrecha en su defensa por el juego, por la importancia del espacio, del tiempo y los materiales como elementos que le permiten al niño y al adulto, unas relaciones de comunicación que tienen como resultado la comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo.

Hablar de la experiencia estética desde Javier Abad y Juan Carlos Melo, es establecer desde el comienzo una relación directa entre educación, primera infancia, juego y educación artística. Estos elementos se entretienen constantemente, y permiten la reflexión, por la relación que se produce entre el docente y el niño, establecida bajo unos valores y modos de acción específicos enmarcados en la escuela. Así mismo, tanto Abad como Melo destacan el juego como un elemento importante que está presente no sólo como una etapa del niño, sino como parte de él, de su vida, de sus múltiples miradas, construcciones sociales y cognitivas.

En este sentido, los cuatro elementos mencionados están en constante relación no sólo en los discursos y reflexiones, sino en los escenarios cotidianos de participación propios del niño.

Javier Abad, establece en su trabajo un interés reflexivo por el ámbito educativo, mostrando como “la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la recrean cotidianamente” (Abad, 2008, p. 69). En este sentido, la escuela se muestra como un elemento dinámico en el que convergen actores que, a través de sus múltiples participaciones, de sus experiencias y formas de ser y estar, le dan un sentido a la escuela. Es importante entonces, destacar la escuela como escenario de participación, de relación, de encuentros y construcciones.

Por lo tanto, “la escuela debe crear las vías de acceso a la experiencia estética que permitan entender mejor la resonancia con el mundo que se produce en el ‘placer de ser’ como forma de adquisición del conocimiento” (Abad, 2008, p. 115). Es precisamente este, uno de los retos que tiene la escuela, crear espacios propicios para la construcción de experiencias y en ese sentido no sólo de espacios físicos, sino espacios y experiencias estéticas, donde se establezca un reconocimiento de la subjetividad de cada niño por parte de cada uno de ellos.

Sin embargo, no es fácil que este tipo de aspectos se establezcan en el ámbito educativo, tal como indica Melo en una de sus entrevistas, se debe tener en cuenta que “las instituciones no están conectadas con la cultura, no están al servicio de propiciar una identidad cultural; sino son, apenas como ejecutores de unos programas académicos que distan de lo que es el propósito de la educación”. (Melo, 2017)

Antes de que el niño llegue al ámbito académico, hay factores externos que impiden que se tenga una visión diferente de la educación, desligada de la idea de ejecutar programas desconociendo los diferentes contextos; sin embargo, el que haya impedimentos no hace que sea imposible implementar programas que se acerquen a esa idea de escuela como escenario de experimentación.

Como menciona Abad (2008) “el reto actual de la escuela infantil es la creación de sentido del propio aprendizaje por parte del niño y la niña, no sólo para conocer el mundo sino también para ‘entenderse’ en el mundo” (p. 109). Es decir, la escuela vista como escenario de reconocimiento de sí mismo, como un espacio que lo cuestiona, que le permite entenderse en las relaciones con los otros. Es a través de esos conocimientos, que la escuela le permite explorar, que el niño establece también una identidad y unos conocimientos de su

cultura y del mundo. Melo afirma que “la cultura son todos esos elementos de identidad” (Melo, 2017). Es entonces la cultura, el resultado de las construcciones que el niño hace, pero el niño, es a su vez, el resultado de los elementos inmersos en su cultura, elementos que lo rodean y lo cuestionan en los distintos escenarios de participación, dentro de ellos: “la escuela”.

Ahora bien, en este contexto es pertinente mencionar que la figura del educador ha ido transformándose con el paso del tiempo y es precisamente la idea de Abad y Melo en relación al educador, hacer que esta figura se presente también como un actor educativo que tome distancia de las prácticas tradicionales y empiece a establecer otro tipo de relaciones o, específicamente, que “entre en relación” con el niño. Melo afirma, en relación a la escuela, que “más que enseñanza hay una relación, pero quien llega de una disciplina tiene que empezar a entender cuáles son los elementos que dialogan en la relación con el niño, no en la enseñanza, sino en la relación” (Melo, 2017). Es así como se pone en cuestión la figura de docente y cómo este docente debe -antes de entrar al aula con una idea de enseñar- pensar en esos elementos que, desde su campo de saber puede tener un acercamiento con el niño, no desde el conocimiento específico, sino como desde la relación se pueden establecer unas líneas de conexión entre los dos.

Esta afirmación de Melo, ligada a la idea de una escuela como un escenario generador de experiencias, no sólo un lugar donde el docente enseña; afirma también que “los niños de primera infancia llevan una historia basada en las relaciones, en la experiencia sensible, sensorial, corporal (Melo, 2017), lo que establece este tipo de relaciones, como el punto de partida entre el educador y el niño, es el conocimiento que el educador debe tener al entrar al aula, interrogantes por este tipo de aspectos.

Tal como lo menciona Melo, “los niños necesitan una relación con los lugares, pero también una relación con los adultos y eso de alguna manera implica deconstruir el paradigma de quién instruye, del tópico de la enseñanza como tal” (Melo, 2017). Melo establece la importancia del adulto como elemento relacional con el niño y así mismo, cuestiona la figura del educador, como parte activa de las dinámicas propias de la escuela, pero, más allá de eso “la intervención del educador se centra en disponer los espacios, los tiempos y los recursos materiales a partir de la escucha respetuosa y la mirada activa que sostiene la acción y la palabra de la infancia” (Abad, 2008, p. 115). Es decir, el educador es una figura que está, al igual que el niño, en relación constante con su “también”, con sus

espacios, materiales; ya que, es desde la orientación de él, que se desarrolla la primera intención de acción en el aula.

Para fortalecer esta idea de intención, Abad y Ruiz (2014), afirman que “al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el “erese una vez”) y el de los niños disponer” (p. 12). Esta relación entre la intencionalidad y el disponer en el aula, ponen al educador como un “provocador” de miradas, de experiencias; y el niño, en esa relación, no solo se deja provocar, sino que va más allá y genera en el docente nuevos cuestionamientos sobre las disposiciones de los distintos elementos en el aula: el espacio, los tiempos, el conocimiento, los materiales.

Así mismo, Abad y Ruiz (2014), mencionan que “el educador actúa de mediador de los significados pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el juego infantil” (p. 15) es decir, el niño está siempre acompañado, hay alguien a su lado que direcciona su proceso de experimentación y en este sentido esa relación entre el educador y el niño se nutre constantemente, no se instituye el conocimiento en un solo sentido, sino que se presenta como un proceso de retroalimentación.

Ahora bien, tanto para Abad como para Melo, tienen el centro de sus reflexiones ligadas a la idea del juego como un elemento potente en primera infancia, que contribuye a configurar la experiencia del niño y el educador. Aspectos como el espacio, el tiempo, la creatividad y la experiencia estética, son elementos que están en relación con el juego, que en las dinámicas educativas deben realizarse como un conjunto, ligándose entre sí. Melo (2013), se cuestiona en el punto donde el educador o artista se conecta con el niño y establece tres posibles puntos de encuentro importantes; un primer momento, donde hay un encuentro con el niño en un lugar y tiempo específico; un segundo espacio, en la relación con su cuerpo y, por último, en la relación del niño con la materia.

Tal como menciona Melo (2017), “el espacio se convierte en un tópico muy importante de relación, no para contener a los niños, sino para contener posibilidades de interacción”. Se muestra entonces una visión del espacio no como escenario cerrado, sino abierto a las posibilidades de la experiencia, orientado a la apertura de relaciones entre los niños y de estos con el mundo. Así mismo, “el cuerpo no puede concebirse sin la relación que tiene con el espacio y el tiempo, los objetos y los demás” (Abad, 2008, p. 10).

Por esto, el cuerpo establece sus posibilidades de acción a través del espacio y el tiempo y el pensar en el espacio es también pensar en el cuerpo, en cómo el niño dimensiona su

corporeidad, es importante en la medida que “el niño porta el espacio con su cuerpo, modifica el espacio, transforma la percepción del ritmo y el espacio, también a partir de su experiencia corporal” (Melo, 2017). Es así como, tomar conciencia del cuerpo por parte del niño es importante en la medida que, es a través de ese cuerpo que establece una serie de acciones y relaciones en el espacio y con los demás.

Abad (2008), determinó el espacio como “un ‘lugar’ en el que la infancia pueda identificarse para intentar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar su pertenencia al mundo” (p. 217). Es un juego de experimentación consigo mismo, en cómo es posible moverse, cómo apropiarse, adecuarse, proponer acciones de juego y de movimiento en un espacio determinado. Melo por su parte, también determina específicamente su idea de espacio y afirma que en la primera infancia “tiene un principio de versatilidad, que significa que se condiciona a varios elementos como la funcionalidad, tiene que ser funcional, sensible, transformable, tiene que tener la capacidad de generar momento de construcción, de creación” (Abad 2008)

Tanto para Abad como para Melo, el espacio es un elemento dinámico, que en algún momento se ve modificado por el niño, dependiendo de sus intereses, de su accionar en frente a ese espacio, el niño está en capacidad de modificarlos de acuerdo a sus construcciones y las experiencias que genere en ese espacio.

De este modo, los espacios son manipulables y transformables por parte del niño, en el momento que esto ocurre, cuando estas modificaciones se presentan, también “se producen aprendizajes que no constan en los contenidos escolares” (Abad, 2008, p. 243). Es precisamente este tipo de modificaciones las que la escuela requiere, como incide Melo, “el niño todo el tiempo está transformando los espacios” (Abad, 2008, p. 243), sus experiencias, sus conocimientos y las mismas dinámicas educativas si se le permite entrar en relación con él mismo.

El espacio se puede ver como un elemento donde el niño participa y moldea de acuerdo a sus requerimientos, Melo afirma que “el espacio es una gran materia y una materia de una plasticidad increíble” (Abad, 2008, p. 243) en la medida en que permite múltiples adaptaciones, configurarse de distintas formas y adaptarse al niño, a sus pensamientos, a sus experiencias, al desborde de creatividad que los acompaña. Así mismo, afirma que “el niño necesita un espacio para sí mismo, para estar en una dimensión pasiva de él mismo, estar solo en una dimensión activa de él mismo” (Abad, 2008, p. 243)

Cabe señalar que ese espacio para sí mismo que se menciona, es un espacio provocado por el adulto, por el educador y es el niño el que modifica esa intensión del adulto, la explora y apropia. En ocasiones pareciera que la labor del educador es casi invisible para estos autores, sin embargo, cabe destacarlo como un sujeto creador, un lector del mundo y generador de espacios potenciales para las experiencias creadoras del niño.

Sin embargo, se encuentra también el concepto de tiempo que está estrechamente ligado a la idea de espacio y juego, son conceptos que en el ejercicio de experiencia del niño no se desligan. Tal como lo afirma Abad (2012), “el tiempo es un factor importante del juego y lleva implícita la idea de circularidad, lo que quiere decir que el concepto de tiempo en el juego no es lineal” (p. 6). Es el niño quien define el manejo de los tiempos en el juego, el que establece esa circularidad, existe entonces no sólo una apropiación del espacio como se mostraba anteriormente, sino también unas apropiaciones del cuerpo desde unos tiempos específicos en el espacio.

En palabras de Abad (2012), “el tiempo está en todas las cosas y en todos los acontecimientos, pero cada elemento tiene su propio movimiento, su propia cadencia, su personal ritmo y su particular modo de desenvolverse en el espacio” (p. 6). En este sentido, es claro que el juego se establece a partir de unos ritmos específicos que el niño crea, y cabe preguntarse ¿De qué forma el educador o cómo hace parte de esos ritmos? En el momento en que el educador empiece a entender cómo el niño se apropia del tiempo y el espacio, así mismo, será su relación de interacción.

Uno de los aspectos importantes en esa relación del niño con su entorno, hace referencia a los materiales, la forma como están dispuestos, el modo de apropiación de estos por parte del niño, a sus usos, a sus múltiples significados, a las relaciones que empiezan a tener estos materiales con el lenguaje del niño, como un elemento que transgrede lo físico y empieza a establecer unas narrativas específicas en su contexto, espacio, tiempo y en sus relaciones con su mundo.

Melo (2013), afirma que “sí hay una provocación con los materiales, seguramente hay una respuesta” (Alcaldía de Bogotá. Comunicación publicada, 2013). Los niños por su parte suelen dar múltiples respuestas e incluso, respuestas que el educador no había pensado que llegarían a surgir. En este ejercicio con los materiales es un momento para sorprenderse con las miradas que los niños pueden tener de un elemento específico. Se puede pensar como en algunas ocasiones, es el educador el que limita sus alcances, mientras que el niño por su parte

no establece límites de acción frente a la manipulación y transformación. Es también vital en este aspecto, la importancia del educador en la medida que es él, quien proporciona ese material que va a generar respuestas en el niño.

Abad (2012), menciona que los objetos no sólo se establecen en contacto con el cuerpo, “sino que forman parte de la historia del cuerpo porque el sujeto hace uso de ellos y en esa función los incorpora como mediadores de comunicación, de conocimiento y de incorporación de experiencias” (p. 12). Es en este momento donde se precisa la relación existente entre el espacio y los objetos; es importante destacar el cuerpo como un elemento que se ve afectado por los materiales y viceversa, en una interacción de configuración recíproca de sentido.

Nos vamos para el mar En un proyecto muchos encuentros

Al iniciar el año se hace una encuesta de reconocimiento familiar que permite identificar cómo son las familias, su lugar de procedencia, quien está a cargo del cuidado de los niños y las niñas, que actividades realizan al interior de sus hogares, miedos, gustos y enfermedades que padecen los niños y las niñas. La encuesta se realiza con los padres del niño o la niña y dura alrededor de una hora, más allá de la encuesta es permitirse hablar con las maestras y contarles cómo son sus hijos, cómo fue su embarazo, cómo son sus historias de vida y conocer a sus maestras. La encuesta permite identificar lugar de procedencia, tradiciones



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ANTONIO NARIÑO
RESOLUCIÓN N° 2658 DEL 7/10/93 Y 1919 DEL 28/06/2002
NIT: 830046920-0

ENCUESTA FAMILIAR 2017



CICLO INICIAL JORNADA COMPLETA SEDE A _____ B _____ GRADO _____

1. DATOS DEL ESTUDIANTE

APELLIDOS: _____ NOMBRES: _____ NIUP: _____
 LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: _____ EDAD: _____ RH: _____ EPS: _____
 DIRECCIÓN DE RESIDENCIA: _____ BARRIO: _____ TELÉFONO FIJO: _____

2. HISTORIA ESCOLAR

ESTUDIANTE: NUEVO _____ ANTIGUO _____	GRADO	AÑO	JORNADA	CIUDAD	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PÚBLICA	PRIVADA
	PRE-JARDÍN						
JARDÍN							
TRANSICIÓN							

3. HISTORIA FAMILIAR

LUGAR DE PROCEDENCIA DE LA FAMILIA: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____ EDAD: _____
 CELULAR: _____ CÉDULA: _____
 NIVEL DE ESCOLARIDAD: _____ OCUPACIÓN: _____ CORREO ELECTRÓNICO: _____
 NOMBRE DE LA MADRE: _____ EDAD: _____
 CELULAR: _____ CÉDULA: _____
 NIVEL DE ESCOLARIDAD: _____ OCUPACIÓN: _____ CORREO ELECTRÓNICO: _____

4. CARACTERÍSTICAS SOCIO-FAMILIARES

EL NIÑO O NIÑA VIVE CON (MARQUE CON UN X) PADRE: _____ MADRE: _____ HERMANOS: _____ ABUELOS: _____ TIOS: _____ OTROS FAMILIARES: _____
 NÚMERO DE HERMANOS: HOMBRES _____ MUJERES _____ LUGAR QUE OCUPA ENTRE ELLOS: _____
 AL SALIR DEL COLEGIO EL NIÑO O NIÑA QUEDA BAJO EL CUIDADO DE: _____
 LAS ACTIVIDADES A LAS QUE DEDICA SU TIEMPO SON: _____
 VIVE EN: CASA _____ APARTAMENTO _____ PIEZA _____ CASA LOTE _____ ESTRATO _____
 LA VIVIENDA CUENTA CON SERVICIOS DE: AGUA _____ LUZ _____ GAS _____ INTERNET _____ TV CABLE _____

5. ENFERMEDADES Y/O ALERGIAS

PADECE EL NIÑO O NIÑA ALGUNA ENFERMEDAD: SI _____ NO _____ CUAL? _____
 EL NIÑO O NIÑA ES ALÉRGICO A: _____ MEDICAMENTO Y/O TRATAMIENTOS: _____

6. OBSERVACIONES QUE CONSIDERA IMPORTANTES PARA EL DESARROLLO DE SU HIJO-HIJA

7. AUTORIZACIÓN

YO _____ IDENTIFICADO CON CC _____ COMO PADRE O ACUDIENTE
 AUTORIZO A LA DOCENTE _____ PARA QUE PUEDA TOMARLE FOTOS Y VIDEOS A MI HIJO/HIJA
 _____ DEL GRADO _____ COMO EVIDENCIA Y REGISTRO DE LAS DIFERENTES ACTIVIDADES LÚDICO- PEDAGÓGICAS
 DE LAS CUALES PARTICIPA.

FIRMA ACUDIENTE _____ FIRMA DOCENTE _____

Imagen 1 Formato de Encuesta sociofamiliar

Fuente: Observador Grado Jardín 5 (2017)

culturales, costumbres de la familia.

En la encuesta socio familiar, se identificó que la mayoría de las familias del “Grado Jardín 5” proceden de la región costera de Colombia. Si bien los niños y niñas nacieron en Bogotá sus padres o alguno de sus padres nacieron de alguna región costera de Colombia. Entre ellas, Santa Marta, Barranquilla, Montería. Por lo tanto, en un grupo de 16 niños existen 4 familias que no tienen relación con la costa colombiana, mientras que 12 familias proceden de la costa colombiana y han migrado a Bogotá para buscar mejores oportunidades y calidad de vida para sus hijos y la de ellos mismos.

Si bien la encuesta permitía identificar o hacer una somera caracterización del grupo, las prácticas cotidianas, como tradiciones o costumbres que desarrollaban los niños al interior del grupo le dio a este grupo la característica particular de ser “la colonia costeña” del colegio. Los niños y niñas tenían un acento y una jerga particular, hablaban con frecuencia del mar y les gustaban los temas relacionados con los animales del mar. Así mismo, su forma de vestir era con sandalias y con ropa ligera. En sus narraciones acerca de las vacaciones o los recuerdos que tenían más presentes, era común escucharlos hablar de actividades de pesca, de nadar en el mar, de caminar en la arena, o palabras como cañaña, cumbamba, pullar.

Es importante resaltar que la mayoría de las familias del grado jardín 5 han llegado a la ciudad de Bogotá a causa de este fenómeno de migración interna que se vive en el país y han expresado en las tareas la razón por la que decidieron instalarse en Bogotá. La mayoría de las familias lo hizo para ofrecerle a sus hijos mejores oportunidades y mejorar su calidad de vida,

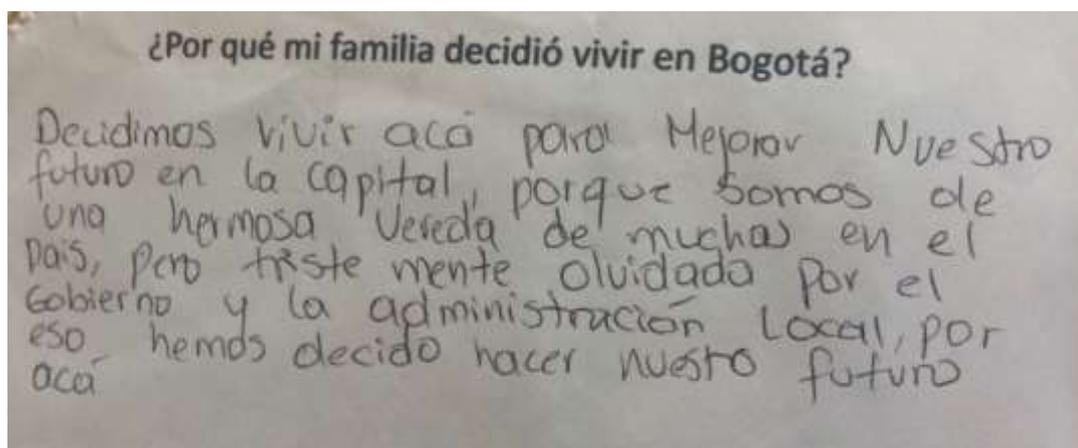


Imagen 2 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 1

Fuente: Agenda de tareas de Isabella de Hoyos. Grado Jardín 5 (2017)

dado que en sus lugares de origen no había oportunidades de estudio para los niños y de

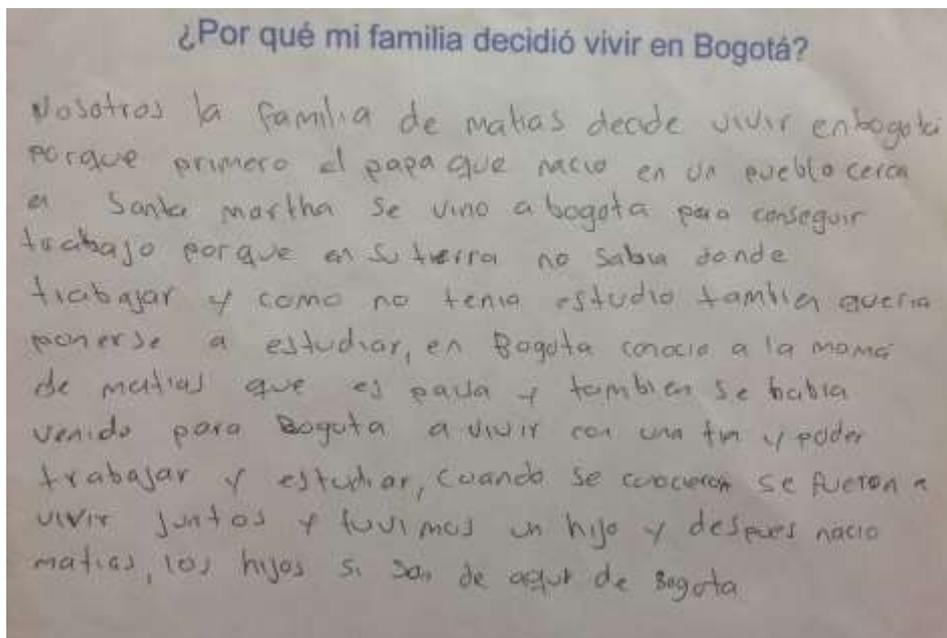


Imagen 3 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 2

Fuente: Agenda de tareas de Matías Mendoza. Grado Jardín 5 (2017)

trabajo para los padres de familia.

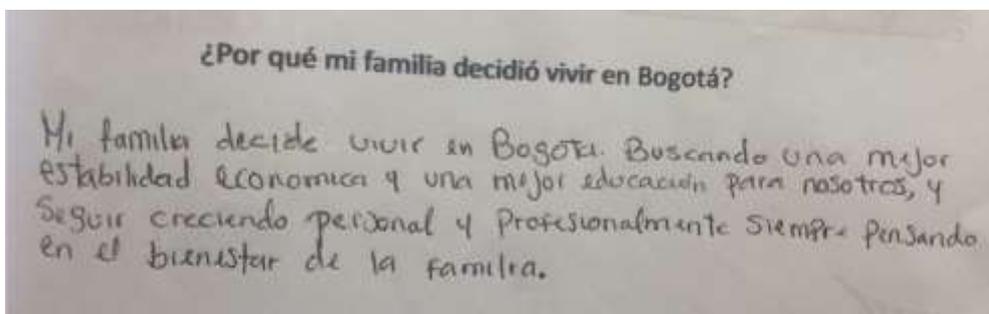


Imagen 4 ¿Por qué mi familia decidió vivir en Bogotá? - Foto 3

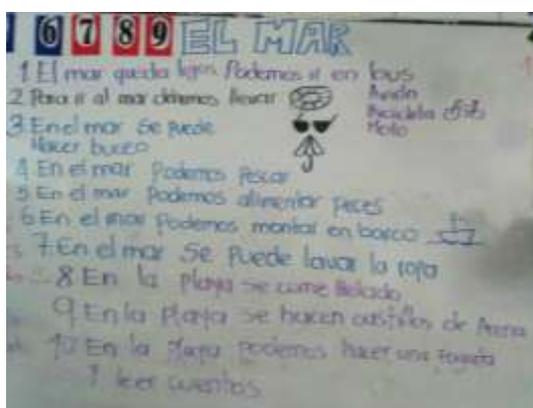
Fuente: Agenda de tareas de Samuel David Martínez. Grado Jardín 5 (2017)

Ahora bien, dado los intereses y particularidades culturales del Grado Jardín 5, se propuso junto con los niños y niñas iniciar el proyecto de aula llamado “Nos vamos para el mar”, que ha permitido recoger los imaginarios de la experiencia de estar frente al mar, optimizar los procesos de desarrollo escolar y explorar la diversidad cultural que subyace al interior de este grupo. Esto ha posibilitado que los niños y niñas sean actores de su propio

aprendizaje en un ambiente agradable, participativo y colaborativo; estableciendo vínculos afectivos en relación consigo mismos, con los demás, con la cultura y con la naturaleza.

Al hablar del mar los niños y niñas que han tenido relación con él, manifiestan sus experiencias más agradables, por ejemplo, para Samuel David, “el mar es el lugar donde va a pescar con su abuelo en las vacaciones”; para Santiago “el mar es el lugar donde las mamás lavan la ropa de sus hijos”; para Sara Camila, “el mar es un lugar que queda muy lejos y no se puede llegar caminando, solo en bus”.

Para iniciar nuestro proyecto de aula llamado “nos vamos para el mar”, fue preciso indagar con los niños y niñas, recoger imaginarios acerca de cómo llegar al mar, qué se debe



llevar y qué se puede realizar en el mar.

*Imagen 5 Listado de imaginarios para ir al mar
Fuente: Grado Jardín 5 Autor: Jency Calderón (2017)*

Recoger estos imaginarios acerca de cómo llegar al mar y qué hacer, permitió junto con los niños y niñas establecer la ruta que guiaría el proyecto para lograr llegar al mar al interior del aula de clase. La importancia de los imaginarios que se tienen alrededor del mar, implicó la posibilidad de diseñar escenarios que logran recrear, revivir o posibilitar la entrada del mar en el aula de clase.

Para involucrar a los padres de familia en el proyecto de aula, fue preciso enviar una tarea, a saber: “En familia responder la pregunta ¿Qué es el mar? Es necesario escribir y dibujar, se puede responder con recuerdos, sueños, expectativas, como lo imaginan o como les gustaría que fuera.”

El proyecto de aula “Nos vamos para el mar”, ha sido desarrollado en cuatro momentos que lo caracterizan. Un primer momento de planeación del viaje. Un segundo momento de travesía y bitácora que registra las diversas regiones de Colombia hasta llegar al mar. Un tercer momento de actividades en el mar; y un último momento de cierre y socialización del proyecto de aula. Ha sido un eje transversal de todo el proyecto el acompañamiento de las familias a través de tareas (encuestas no estructuradas) que se desarrollan en cada hogar y permite que los niños y niñas expresen como van viviendo el proyecto, así mismo, sus

Imagen 6 Indagaciones sobre qué es el mar

Fuente: Agenda de tareas de Samuel David Martínez (2017)

familiares los recrean con historias reales por las que ha pasado cada familia y que involucra el mar.

Planeación del viaje

Emprender un viaje implica a su vez planeación, este momento fue crucial para definir junto con los niños y niñas los objetivos del viaje al mar. Cada objetivo determina una ruta que permita su alcance. Es de esta manera como se establecieron los siguientes objetivos:

- Llegar al mar
- Viajar en bus



- Nadar cuando se esté en el mar nadar

Llegar al mar

Para el desarrollo de este objetivo era crucial definir a qué mar queríamos ir, esto es, a qué región específica de la zona costera colombiana. Dado que los niños y niñas tienen recuerdos del mar, fue enriquecedor conocer sus opiniones y argumentos para establecer en qué mar se podrían desarrollar todas las actividades que se habían propuesto. Para Samuel David, el mar de Barranquilla era al que se debía ir, dado que había sido en este mar, donde su abuelo le había enseñado a pescar. Para Isabella, era mejor el mar de Montería, porque en este mar se podía hacer de todo, se podía pescar, nadar, jugar con la arena, comer helado en la playa y en especial se podía montar en canoa. Por consenso, todos los niños y niñas querían ir al mar de Montería. La mamá de Isabella nos ayudó a establecer la ruta terrestre que conducía a Montería.

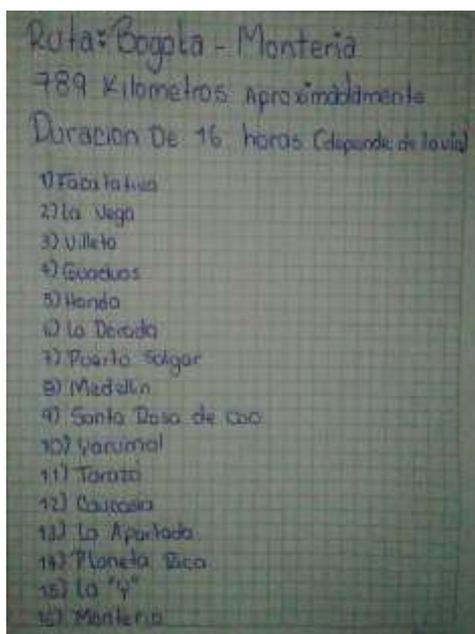


Imagen 7 Ruta para llegar al mar

Fuente: Agenda de tareas de Isabella de Hoyos (2017)

Viajar en bus

Por acuerdo de todo el grupo se decidió viajar en bus. Las propuestas para viajar al mar oscilaban entre ir en bus, ir en avión, en moto o en bicicleta, cada niño o niña proponía el medio de transporte que conocía o con el que estaba más familiarizado. Para Juan Camilo que todos los días su papá lo lleva y recoge del colegio en moto le resultaba muy obvio llegar al mar en este medio de transporte. Para Nicolás que su mamá lo moviliza en bicicleta, era ésta

el medio de transporte ideal para llegar al mar. Sin embargo, varios niños y niñas como Shaira, Samuel David, Sammy, Jacob, Sara Camila, Santiago y Matías que ya han estado en el mar, sugirieron transportarse en bus, dado que ha sido en este medio que todos han llegado al mar.

Elegir viajar en bus implicó el diseño y elaboración de los buses que hicieran posible el desplazamiento.



Imagen 8 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Elaborando los buses para el viaje
Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)

Nadar cuando se esté en el mar nadar.

Este objetivo implicó ensayar cómo nadar cuando se esté en el mar. En el momento de explorar los imaginarios sobre cómo se debe nadar, resultó interesante que varios niños y niñas consideran que para nadar solo se deben mover los brazos y las piernas y las otras partes del cuerpo deben quedarse quietas. Realizaron en familia una tarea sobre cómo nadar en el mar y los padres y madres debían narrar a sus hijos e hijas cómo aprendieron a nadar.



Imagen 9 Indagación acerca de cómo nadar en el mar

Fuente: Agenda de tareas de Juan Camilo y Shaira Nicol (2017)

El objetivo de nadar en el mar llevó a los niños y niñas a pensar en qué objetos debían llevar para su viaje. Y se estableció llevar traje de baño, gafas de sol, flotadores para los niños que no saben nadar, sombrillas para cubrirse del sol, cámara para tomar fotografías, pastillas para el mareo, y todo esto se llevaría dentro de una mochila, pues a sugerencia de Samuel David que va en todas las vacaciones a Barranquilla, en el mar no se usa maleta, se usan mochilas. Por lo que parte de planear y organizar el viaje conllevó a la elaboración de las mochilas.



Imagen 10 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Elaborando las mochilas para ir al mar

Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)

Travesía y bitácora.

Iniciamos el viaje al mar poniendo en escena todo lo que elaboramos en el momento de la planeación. La travesía hasta llegar al mar es un desplazamiento que nos permite observar

y conocer las regiones del país por las que vamos pasando y que previamente la mamá de Isabella nos organizó la ruta.



Imagen 11 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - En los buses que los llevarían al mar.

Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)

La bitácora es el diario viajero de cada niño y niña que le permite ir registrando los lugares por los que vamos transitando, lo que vamos conociendo y los niños van dibujando lo que más llama su atención de cada lugar. Los lugares los conocemos a través de videos que se reproducen en el televisor del aula de clase, hay un video que muestra y describe los lugares



Imagen 12 Bitácoras de viajero y mochilas para el viaje al mar.

Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)

de Colombia por los que se va pasando.

La Partida

El viaje empieza saliendo de la ciudad de Bogotá, y empezamos recogiendo opiniones sobre lo que más agrada de la ciudad en la que vivimos. Para la mayoría de los niños y niñas lo que más les agrada de Bogotá es que tienen parques para jugar y también tienen colegios. Al preguntar acerca de ¿cómo es Bogotá?, los niños la definen en sus características: “En

Bogotá hace frío por las mañanas, hay muchas carreteras, en Bogotá los papás y las mamás tienen que trabajar, en Bogotá hay televisión con muñequitos y hay internet.”



Imagen 13 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Iniciando la travesía de su viaje al mar

Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)

Las familias van haciendo un acompañamiento constante al recorrido del viaje y van desarrollando algunas tareas, entre las que se encuentran describir y dibujar dónde nacieron los abuelos y dónde nacieron los padres de familia, estas tareas nos permitieron a lo largo del recorrido ir ubicando y conectando algunos lugares de Colombia con experiencias de vida, posibilitando no solo la comunicación y la tradición oral al interior de las familias, sino también, darle significado y sentido de realidad al viaje que estaba en marcha.

En Bogotá nacieron los abuelos paternos y los padres de Juan Esteban, la mamá de Santiago y el abuelo de Samuel.



Imagen 14 De dónde son los padres Foto 1

Fuente: Agenda de tareas de Samuel Cifuentes. Grado jardín 5 (2017)



Imagen 15 De dónde son los padres foto 2

Fuente: Agenda de tareas de Juan Esteban Méndez. Grado jardín 5 (2017)

Facatativá. Frente al inicio de la travesía se generó bastante expectativa entre los niños y niñas por descubrir a qué lugar los llevaría la travesía al mar. Después de jugar con los buses llegamos al municipio de Facatativá, la llegada al pueblo es anunciada por la proyección de imágenes y videos en el televisor. Estos videos muestran los principales atractivos turísticos y características culturales de este municipio. Los niños y niñas observan el video con gran expectativa y actúan como si estuvieran en el lugar, es más algunas niñas jugaban a tomarse fotos en el lugar mientras iba corriendo el video. Al observar las bitácoras de viajero resultó curioso que, para la mayoría de los niños y niñas, las piedras del Tunjo llamaron su atención y las dibujaron de diferentes formas, de hecho, para saber que significaba cada dibujo fue necesario preguntar a los niños por sus registros y anunciaron que habían dibujado piedras en su bitácora de viajero. La mayoría de los niños y niñas dibujaron solo las “piedras”, mientras que las niñas que estaban jugando a tomarse fotos registraron en sus bitácoras las piedras y ellas en el lugar.

Para este momento del viaje los niños estaban aprendiendo con su docente titular a transcribir letras, por lo que querían dibujar también el nombre de los lugares por los que se transitaba.



Imagen 16 . Registro de Facatativá en la bitácora de viajero. Foto 1
Fuente: bitácora de viajero de Sammy Ortiz y Santiago Rodríguez (2017)

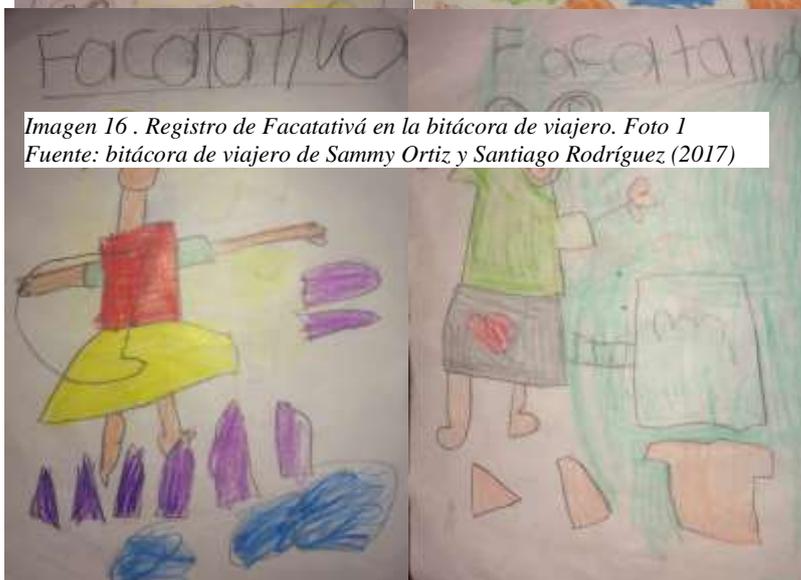


Imagen 17 Registro de Facatativá en la bitácora de viajero. Foto 2

Fuente: Bitácora de viajero de Valentina Velásquez y Shaira Nicol Arias. (2017)

La Vega. Llegar a este lugar implicaba de alguna forma observar si los niños seguían la secuencia del viaje. De hecho, al dirigirnos al aula de clase, ellos por su voluntad tomaron cada uno su mochila, su sombrero y armaron los buses para el viaje y empezaron a jugar con los buses, las gafas y juegos en torno a viajar en bus, como jugar a estar mareado, a pincharse, a que se acaba la gasolina. Cuando el televisor anuncia la llegada a la vega, los niños y niñas mostraron gran interés y de hecho pidieron que se repitiera el video de la laguna del tabacal y en sus bitácoras de viajero dibujaron este lugar cada quien desde el punto de vista que lo vio, unos niños solo dibujaron el agua del lago, mientras que otros dibujaron arboles a su alrededor.

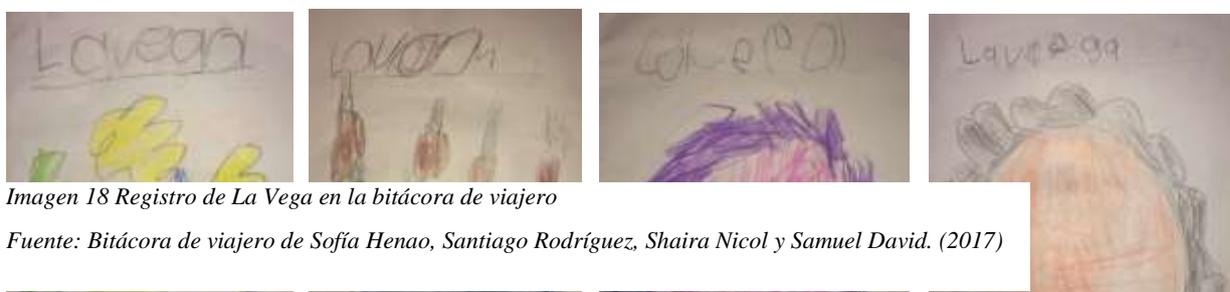


Imagen 18 Registro de La Vega en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de Sofía Henao, Santiago Rodríguez, Shaira Nicol y Samuel David. (2017)

Villeta. Al iniciar este recorrido Shaira Nicol pregunta si el lugar a dónde vamos es tierra fría o caliente, cuando se le indica que es tierra caliente, ella y Valentina en un mutuo acuerdo deciden soltarse el cabello, quitarse la chaqueta, la camiseta del colegio y quedar en esqueleto. Comportamiento que luego es adoptado por varios de sus compañeros. Mientras se conocía Villeta a través de los videos, se observaba que los niños sentían gran interés por las piscinas y empezaban a contar cuando ellos habían estado en piscina, contaban mientras el video seguía rodando. Curiosamente al socializar los registros de las bitácoras, la mayoría de los niños y niñas dibujaron lo que ellos describieron como la iglesia de Villeta, Por ejemplo, para María José Tovar ella la dibujo porque hay vive Dios, Sammy Ortiz expreso que era la casa más grande de ese lugar, para Valentina la iglesia parecía un castillo de princesas que tenía campanas. Solamente Sara Camila Martínez dibujo una piscina con Toboganes.



Imagen 19 Registro de Villeta en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de María José Tovar, Sammy Ortiz y Valentina Velásquez. Grado Jardín 5 (2017)

Guaguas. Al iniciar este recorrido, si bien los niños por si mismos buscaban sus mochilas armaban sus buses y tomaban sus sombreros, ahora también algunos se desvestían y se dejaban en esqueleto porque estaban en tierra caliente. En este lugar la mayoría de los videos hacían referencia a la historia de Policarpa Salavarrieta y, en todas las bitácoras de viajero fue plasmada.



Imagen 20 Registro de Guaguas en la bitácora de viajero

Fuente: bitácora de viajero Jesús López, Jacob Candelo y Samuel Cifuentes. Grado Jardín 5 (2017)

Honda. Esta region del recorrido nos permitió identificar y reconocer el río Magdalena que es un río muy importante para nuestro país. Curiosamente cuando se habló del río Magdalena Shaira Nicol Arias recordó que en una de sus tareas sus papás le habían contado que ellos vivían en un lugar por donde pasaba el río Magdalena. Resultó necesario hablar de la familia de la niña y querella nos contara lo que sus padres le habían contado.

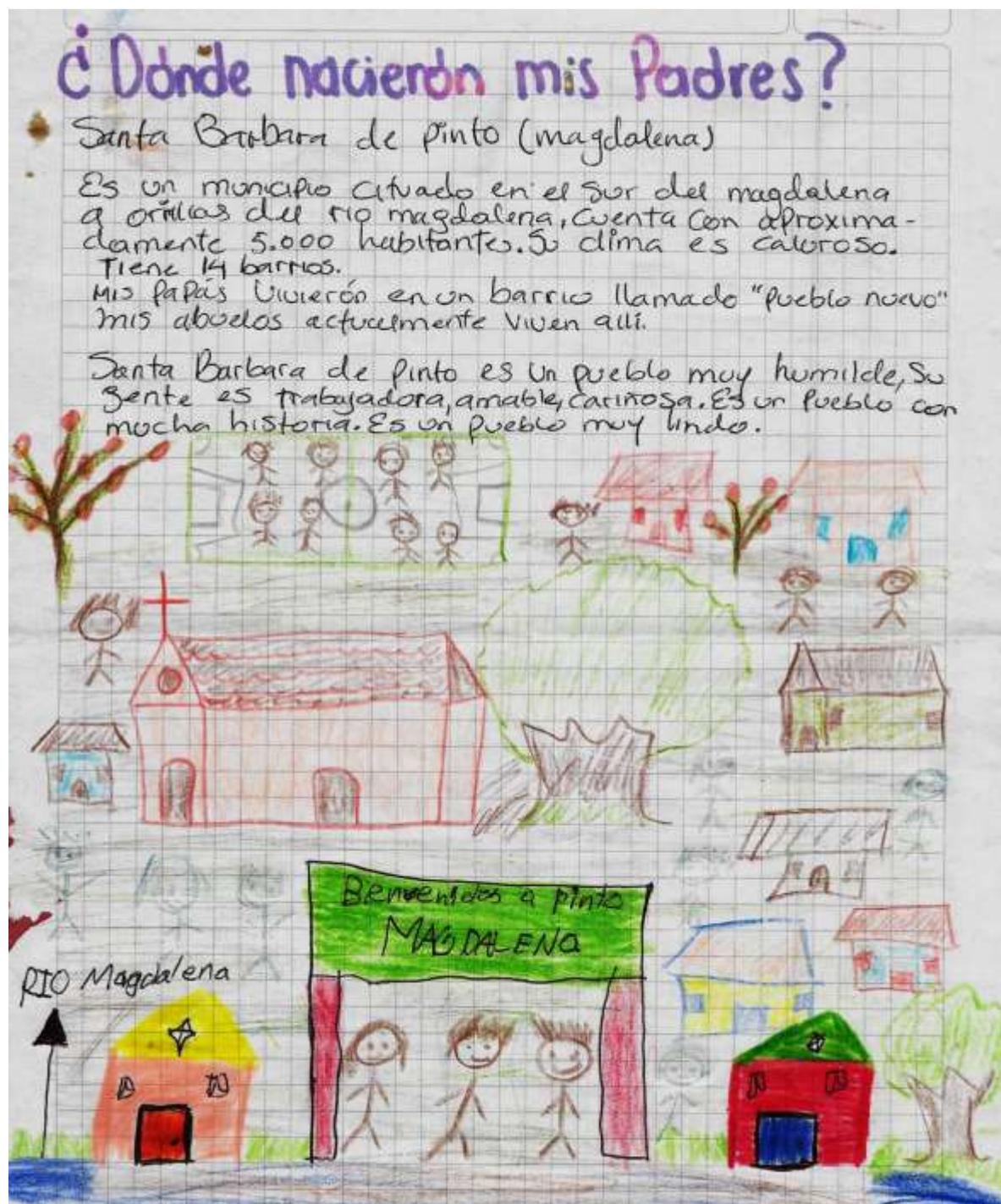


Imagen 21 De dónde son los padres. Foto 3

Fuente: Agenda de tareas de Shaira Nicol Arias. Grado Jardín 5 (2017)



Imagen 22 Registro de Honda en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de Isabella de Hoyos, Sofía Henao y Shaira Nicol Arias. Grado Jardín 5 (2017)

La Dorada. Al llegar a este lugar fue necesario explicar el cambio de departamentos, pasara del departamento de Tolima al de Caldas, producto de la improvisación se hizo necesario realizar un juego con los buses, sobre fronteras como líneas imaginarias o invisibles que indican hasta dónde va un lugar y empieza el otro. En cuanto se habló de Caldas Valentina se sintió halagada y se sintió la protagonista de aquel lugar, porque su papá y sus abuelos habían nacido en Marquetalia Caldas. En las bitácoras de viajero los dibujos de los niños y niñas representaron el pueblo con el río y Valentina dibujo a sus abuelos pescando en el río, como las historias que ellos le habían contado en su hogar.



Imagen 23 De dónde son los padres. Foto 4

Fuente: Agenda de tareas de Valentina Velásquez. Grado Jardín 5 (2017)

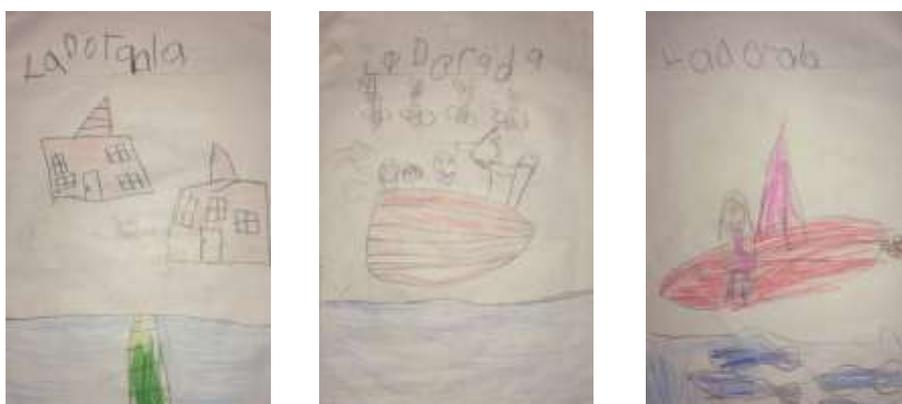


Imagen 24 Registro de La Dorada en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de Shaira Nicol Arias., Valentina Velásquez e Isabela de Hoyos. Grado Jardín 5 (2017)

Puerto Salgar. En este lugar el río y los botes de pesca llamaron la atención y la imaginación de los niños y niñas. Isabella de Hoyos nos contó cómo hacía su papá para pescar cuando ellos vivían cerca al río Sinú, nos contó cómo hacer las cañas de pescar con anzuelos, y cómo atrapar un pez. Para Isabella el cambio cultural fue drástico y fue inesperado, y al hablar de la pesca y recordar a su papá pescando estaba muy emocionada de poder hablar de lo que ella sabía y con orgullo hablaba de sus papás. La comida favorita de Isabella es el pescado y en Bogotá pocas veces lo consume, así que hablar de cómo se pesca, fue una historia detallada. Si bien en los videos había imágenes representativas de Puerto Salgar, después de las historias de pesca de Isabella, los niños y niñas dibujaron personas en botes pescando en el río.



Medellín.

Imagen 25 Registro de Puerto Salgar en la bitácora de viajero

Cuando se les

Fuente: Bitácora de viajero Isabella de Hoyos, Sara Camila Martínez y Jacob Candelo. Grado Jardín 5 (2017)

contó a los niños y niñas que iríamos a una gran ciudad, sus juegos en los buses fueron a jugar al Transmilenio, pues a diferencia de las anteriores ocasiones, cuando el video inicio, los niños vieron imágenes del metrocable y empezaron a jugar, iban mirando el video y a la vez iban jugando en los buses que ahora eran trenes como los de Medellín. Como en esta ciudad llamó a atención de los niños y niñas el metro que ellos asociaban con un tren, los dibujos en sus bitácoras eran sobre trenes, aunque para dos tres niñas resultaron más

significativas las esculturas de Fernando Botero por ser personas gordas, como manifestaron



ellos.

Imagen 26 Registro de Medellín en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de Juan Camilo, Sammy Ortiz y Matías Mendoza. Grado Jardín 5 (2017)

Santa rosa de osos. Después de haber estado en Medellín y haber jugado a los trenes al pasar a este municipio los niños decían que era aburrido porque no tenía tren. Luego, Samuel David dijo que ese pueblo era de “mentiritas” porque se llama rosa con osos y no tenía ni rosa, ni osos. A los niños les pareció gracioso y pese a que varios dijeron que le iban a dibujar osos en sus bitácoras, en realidad dibujaron casas, calles, autos, como las cosas que mostraban las fotos y videos. Solo Shaira Nicol dibujo un parque para niños que vio durante alguna foto.



Imagen 27 Registro de Santa Rosa de Osos en la bitácora de viajero

Fuente: bitácora de viajero de Matías Mendoza, Shaira Nicol Arias y Sofía Henao. (2017)

Yarumal. Para los niños y niñas el nombre del municipio les pareció divertido, y en sus dibujos, representan casas con calles y autos, y describen que así lo percibieron en los videos acerca de este territorio.



Imagen 28 Registro de Yarumal en la bitácora de viajero

Tarazá. Este municipio esta bañado

por uno de sus costados por el río Nechí y en las fotos y videos era posible observar las actividades que se desarrollaban culturalmente en el río y algunos lugares emblemáticos del municipio. Sin embargo, este día los niños en la jornada de la mañana habían tenido un taller sobre casas para títeres en el que se podía observar como con cualquier material se podía diseñar una casa para que viva un títere, desde una casa en caja de cartón, hasta dibujarla en el piso, para que el títere duerma allí. Este taller fue significativo para la mayoría de los niños y niñas, porque si bien el recorrido por Tarazá estaba acompañado de variedad de actividades culturales, en sus bitácoras de viajero dibujaron casas, algunos niños muchas casas y otros una sola casa para este municipio y al expresar sus registros contaban que eran las casas



Imagen 29 Registro de Tarazá en la bitácora de viajero

Fuente: Bitácora de viajero de Valentina Velásquez, Shaira Arias, Santiago Rodríguez y Jacob Candelo. (2017)

donde vivían las personas de Tarazá.

Caucasia. En este municipio resultó interesante para los niños y niñas el hecho de que dos ríos pasaran por este municipio el río Nechí y el río Cauca, dado que mientras pasaban los videos e imágenes jugaban a estar en los ríos y pescar. Sin Embargo, en las bitácoras expresaban la presencia de casas.



Imagen 30 Registro de Caucasia en la bitácora de viajero

Fuente: bitácora de viajero Jacob Candelo, Juan Camilo Montoya y Sofía Henao. (2017)

La apartada. El recorrido por este municipio estuvo marcado por la presencia de las casas. Uno de los videos era desde una constante toma aérea y se podían observar todos los techos de las casas y los caminos, para los niños resulto diferente la presentación de este municipio. En las bitácoras registraron casas y de alguna manera muestran que el municipio fue visto desde el cielo.



Imagen 31 Registro de La Apartada en la bitácora de viajero

Fuente: bitácora de viajero Samuel David Martínez, Sofía Henao y Matías Mendoza (2017)

Planeta rica. Los videos de este municipio también tenían tomas aéreas y en especial había un video que hacía

el recorrido aéreo desde la Apartada hasta Planeta Rica. Resultó curioso que en las bitácoras de viajeros los niños seguían registrando casas desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, Sammy Ortiz expresó que ella dibujó los techos de las casas.



Montería. Isabella *Imagen 32 Registro de Planeta Rica en la bitácora de viajero*

de Hoyos se sintió *Fuente: bitácora de viajero de Sammy Ortiz, Samuel Cifuentes y Matías Mendoza (2017)* orgullosa al ver los videos y contaba que antes de venir a vivir a Bogotá ella había vivido en Montería, pero que no le había gustado porque en ese lugar no había un río para nadar y no se podía pescar. Isabella le cuenta este día a sus compañeros que estaban muy cerquita del mar porque cuando ella vivía allá una vez había en un bus y había llegado muy rápido y que cuando vive en Bogotá el bus se demora muchos días. En las bitácoras de viajero, los niños y niñas de alguna forma registraron lo que Isabella narró.



Imagen 33 De dónde son los padres - foto 5

Fuente: Agenda de tareas Isabella de Hoyos (2017)



Imagen 34 Registro de Montería en la bitácora de viajero

Fuente: bitácora de viajero Santiago Rodríguez, Samuel Cifuentes y Sammy Ortiz (2017)

Santa Martha. La ruta trazada por la mamá de Isabella de Hoyos iba hasta Montería y al observar en las imágenes y videos que no había mar en este lugar se propuso ir a Santa Martha para poder conocer el mar y hacer allí todas las actividades que se habían planeado. Este día fue representativo, porque al jugar a viajar los niños y niñas observaron los videos, vieron las playas, el agua niños nadando, en un momento la señora vigilante entró al salón para anunciar que habían llegado por un niño y todos los niños le empezaron a contar que habían llegado al mar, que ya no iban a montar en bus porque habían llegado al mar y que se iban a poner los vestidos de baño. Los niños y niñas le contaban con gran entusiasmo que porfió habían llegado y le narraban que se habían pinchado en el bus, que unos buses se habían dañado, pero que ya habían llegado al mar. Los dibujos en sus bitácoras fueron

variados, todos relacionados con lo que habían visto en los videos, y al expresar qué habían dibujado muchos de ellos explicaron que dibujaron lo que querían hacer en el mar, unos se dibujaron nadando, otros hicieron castillos de arena y curiosamente, Samuel David que va en las vacaciones a visitar a su abuelo al mar, solicitó que le escribieran Barranquilla porque él iba a dibujar una vez que se había bañado en el mar de esta ciudad. Resultó curioso que Sammy se acercó a Samuel David y le pidió el papel con el nombre “Barranquilla” porque ella también había ido una vez allá y se había bañado en el mar con su vestido de baño. La mamá de Sammy es oriunda de Barranquilla y aún tienen familia que visitan en esta ciudad.



Imagen 35 Registro de Santa Martha en la bitácora de viajero - Foto 1

Fuente: bitácora de viajero Samuel David Martínez, Santiago Rodríguez y Sofía Henao (2017)

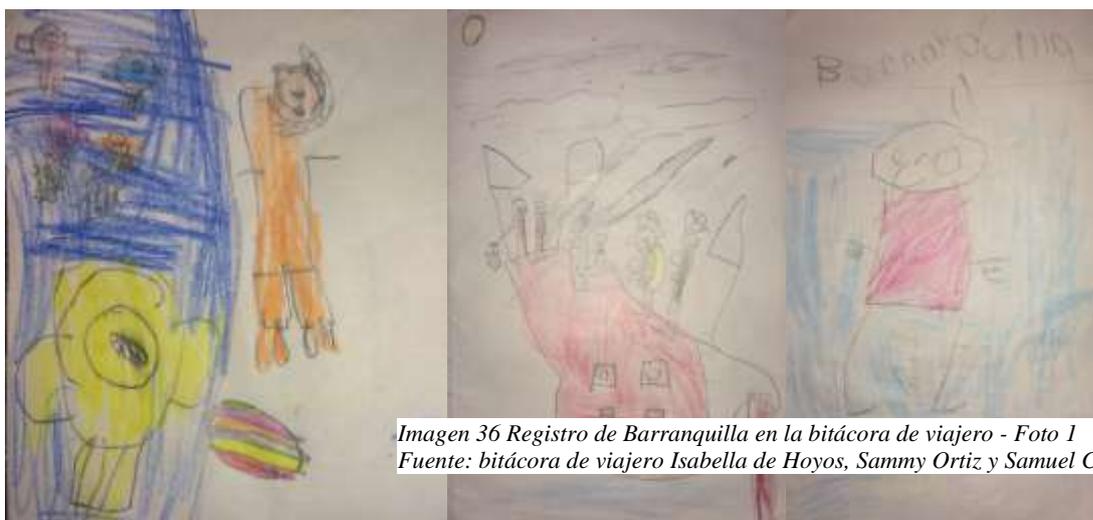


Imagen 36 Registro de Barranquilla en la bitácora de viajero - Foto 1

Fuente: bitácora de viajero Isabella de Hoyos, Sammy Ortiz y Samuel Cifuentes, (2017)



*Imagen 37 Niños y niñas de Grado Jardín 5 - Haciendo registros en su bitácora de viajeros
Fuente: Registros fotográficos Autor: Jency Calderón (2017)*

Acciones en el mar

El sentido de la acción pedagógica radica en la participación de los niños y niñas, y de cómo poner en escena imaginarios y recuerdos que se tienen con respecto al mar. Por ello, más que actividades dirigidas, este momento implicó la construcción de escenarios lúdicos e imaginados que permitieran recrear y experimentar nuevas sensaciones y emociones, con la posibilidad de crear movimientos o proponer formas de modificar los escenarios y reflexionar en torno a alguna idea.

Las acciones estaban determinadas por el proyecto, por los imaginarios que los niños y niñas tenían con respecto a lo que se hace en el mar, fueron estos imaginarios los que inspiraron la creación de instalaciones que permitieran un espacio para el goce, la exploración y las emociones.



Imagen 38 *Qué se puede hacer en mar – Foto 1*

Fuente: Agenda de tareas Juan Esteban Méndez Grado Jardín 5 (2017)

Para iniciar el buceo los niños en compañía de sus padres elaboraron el tanque de oxígeno que se requiere para nadar en las profundidades del mar y así mismo, indagaron en su casa cómo se debe hacer buceo y para qué se hace.



Imagen 39 *Qué se puede hacer en mar – Foto 2*

Fuente: Agenda de tareas Santiago Rodríguez. Grado Jardín 5 (2017)

En el mar se puede hacer buceo. Una de las acciones más esperadas al llegar al mar era poder realizar buceo con los tanques de oxígeno que habían hecho sus padres y explorar los

diversos peces que habían elaborado en sus hogares. La instalación fue recreada con plástico en la parte de arriba que permitía sentir que se estaba debajo del agua y había tiras de plásticos que los niños habían recortado previamente y simulaban el movimiento del agua. Algunos peces fueron elaborados por los padres de familia en sus hogares y coloreados y recortados por los niños al interior del colegio. Los niños y niñas estaban felices y al iniciar el juego en el escenario primero resulto fascinante para ellos explorar sus tanques de oxígeno, respirar por él, ponerlo en su espalda, usar sus gafas de agua, el tanque de oxígeno los convoco a descifrar cómo utilizarlo, posteriormente si se interesaron por explorar los peces que ellos habían hecho con sus padres. Ellos se sentían nadando todo el tiempo y se desplazan arrastrándose por el piso. Es preciso decir, que después de realizada esta actividad se hizo un gran mural con los peces que habían hecho los padres de familia y mantenía latente la idea de haber llegado al mar y estar en él.



Imagen 40 Niños y niñas en la experiencia de buceo – Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



*Imagen 42 Mural un mundo fantástico bajo el mar
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)*

*Imagen 41 Niños y niñas en la experiencia de buceo – Foto 2
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)*

En el mar se puede lavar la ropa. Para el desarrollo de esta actividad los niños y niñas llevaban ropa de cambio y llegaban globos para llenarlos de agua. A esta actividad se sumaron los niños del grado jardín 2, dado que el escenario fue diseñado en frente de su salón y estaban viendo la actividad por la ventana. Los niños de este grado disfrutaron la actividad de mojarse y jugar con el agua, sin embargo, los niños del grado jardín 5

usaban los globos de agua como si fueran barras de jabón porque ellos en su juego simulaban estar lavando la ropa en el mar, esta diferencia se notaba en el hecho de que los niños del otro salón hacían explotar sus globos de agua para mojarse aun más, mientras que los niños del grado jardín 5 cuidaban sus globos y los cargaban con ellos para evitar que se rompieran.



Imagen 43 Niños y niñas en la experiencia de lavar ropa en el mar – Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 44 Niños y niñas en la experiencia de lavar ropa en el mar – Foto 2
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)

En la playa se hacen castillos de arena. Para esta actividad cada niño llevo arena en una botella y estado en el salón se armó el escenario, de su casa tratan baldes y palas que

recrearían su juego. La arena resultó ser muy poquita y no se lograron armar visiblemente grandes castillos de arena, sin embargo, los niños y niñas en su juego expresaban y hablaban de los grandes que estaban sus castillos y que se los hacían tan grandes que se les caían muy rápido. Se observaba que más allá de los castillos de arena, los niños disfrutaban mucho la sensación de estar en la arena y estiraban sus dedos de los pies y les gustaba que la arena se les metiera entre sus dedos. El primer acercamiento al escenario fue descubrir la sensación que les generaba la arena y posteriormente empezaron a jugar con sus baldes y palas o pocillos y lápices que servían para lo mismo.



Imagen 45 45 En la playa se hacen castillos de arena - Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jensy calderon (2017)



Imagen 46 En la playa se hacen castillos de arena - Foto 2

Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Caldeorón (2017)

En el mar se puede nadar. Para desarrollar esta actividad, primero fue necesario hacer junto con los niños los elementos que recrearían el escenario de jugar a nadar en el mar. Se realizó un mar de papel, lo que implicó que en una clase los niños iban a rasgar y cortar papel que luego se convertiría en el agua del mar. Ellos sabían que estaban haciendo con sus propias manos el escenario y se esforzaban por recortar bien y por hacer una buena cantidad. El papel como elemento en el juego fue bastante significativo para los niños y jugaban a sumergirse que era ponerse papel encima de ellos, jugaban a nadar, a saltar y hacer clavados y ellos mismos decidieron liberarse de lagunas de sus prendas de vestir para -según ellos- no mojarlas en el mar. Resulta importante mencionar que los niños tenían un cuidado especial por no desbordar el papel, tratar de contenerlo, no romperlo ni dañarlo, es importante porque, los niños del otro curso pidieron prestado el escenario de juego y en cuanto entraron jugaron con el papel, lo arrojaban por fuera del mar, unos niños lo rompieron en pedazos muy pequeños y otros se lo comieron. Le dieron al escenario otro sentido de juego. Sin embargo, fue al observar la exploración del escenario que hicieron los niños del otro grado, que se pudo reflexionar acerca del cuidado y significado que los niños y niñas del grado jardín 5 ponen a los escenarios que ellos mismos ayudan a construir.



Imagen 48 Niños y niñas del grado jardín 5 elaborando los elementos para nadar en el mar de papel.
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 47 Actividad en el mar se puede nadar - Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 49 Actividad en el mar se puede nadar - Foto 2
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



El campamento. Esta actividad fue desarrollada con la intención particular de intentar enviarle un mensaje a los niños y niñas a

través de la lectura de un cuento. Los padres de Samuel David Martínez se acercan al colegio para solicitarle a las docentes apoyo con la alimentación del niño, dado que su peso estaba muy por debajo del que su edad y estatura requería y era porque él no quería comer carnes y verduras, solo le gustaba comer arroz y dulces. Presentada esta situación hicimos una actividad de ir a acampar en el que los niños con las mesas de su salón y algunas cobijas hicieron sus propias tiendas para dormir. La docente escribió sobre la problemática del niño y describió en él un personaje con características muy similares a las del niño. Se adecuó el escenario y Samuel David sin decir nada reconoció que ese personaje era muy parecido a él y después de la lectura, el niño estuvo explorando solo el cuento, entro en su tienda y reviso las hojas y lo leía para el mismo y para sus compañeros. Le gustaba tener el libro en sus manos, no solo en esta actividad sino en actividades posteriores, fue un impacto positivo para él y se animó a comer carnes y verduras sin que representara una tortura la hora del almuerzo.



Imagen 50 Actividad en el campamento - Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 51 Actividad en el campamento - Foto 2
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 53 Actividad en el campamento - Foto 3
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



En el mar podemos pescar. Esta actividad en particular recogió dos actividades más de las que se habían propuesto en la planeación del viaje, la actividad de cimentar peces y la de montar en barco. Para el inicio de la actividad cada niño trajo de su casa un imán, como Isabella estaba tan conectada con el tema de la pesca debido a que su padre era pescador en su tierra natal, se le propuso a la familia de Isabella enseñarle a ella a hacer una caña de pescar con imanes para que ella enseñara a los niños a armar sus propias cañas de pescar. Los niños realizaron su propia caña de pescar con ayuda de la docente y bajo las indicaciones de Isabella. El escenario de pesca requería los pescados, así que los niños y niñas colorearon y

Imagen 52 Samuel David en una actividad diferente y portando el cuento

Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)

recortaron los peces que luego iban a pescar en el juego. Es preciso decir que todo no se desarrolla en el mismo día, se dura alrededor de una semana preparando cada escenario dado que el tiempo de cada clase es de 90 minutos, así que ir preparando los elementos que luego se recrearan sostienen la expectativa y la incertidumbre. El día del desarrollo de la actividad

Samuel David propuso poner unas mesas encima de otras para jugar también a que se iba en barco y cómo nos faltaba la actividad de alimentar a los peces Valentina propuso esparcir escarcha como si fuera comida de peces. Es importante decir que esta actividad se desarrolló en una calma impresionante, los niños y niñas estaban muy concentrados tratando de pescar los peces que ellos habían coloreado o sacaban un pez cualquiera y preguntaban a sus compañeros quien lo había hecho. Estaban muy tranquilos y los concentró bastante. Nunca se bajaron del barco, porque parte del juego era ir en él para no mojarse. La docente del grado jardín 2 nos pidió prestado el escenario para que los niños de este curso desarrollaran esta actividad, hicieron la actividad en otro día, pero con los mismos elementos y para este curso los niños exploraron los imanes y los arrancaron de las cañas de pescar porque les interesaba más descubrir cómo funcionaba el imán, otros chicos se metían al plástico que simulaba el mar y se movían entre él como jugando a nadar. En este curso, el mismo escenario genero para cada niño un juego diferente, cada niño exploró el escenario y desarrollo un juego a su manera, la diferencia con el grado jardín 5 es que todos jugaban a lo mismo, todos estaban en el mismo juego de pescar.



*Imagen 54 Niños y niñas del grado jardín 5 elaborando los elementos para pescar en el mar.
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)*



Imagen 56 Actividad en el mar podemos pescar - Foto 1
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 55 Actividad en el mar podemos pescar - Foto 2
Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)

Cierre y Socialización

Esta actividad fue desarrollada en compañía de los padres de familia. Era muy importante para el desarrollo del proyecto de aula como elemento de investigación, poder contarle a la población qué fue lo que se hizo, cómo se desarrolló el proyecto, de qué manera se vincularon los padres de familia y realizar en conjunto una reflexión y evaluación de lo que fue el proyecto de irnos de viaje para el mar. Esta fue una oportunidad para agradecerles a niños, niñas y padres de familia por participar en el proyecto y anunciarles que se iba a

realizar con una sistematización de dicho proyecto para un trabajo de investigación formativa en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Para este cierre y socialización del proyecto se diseñó un escenario de campamento, con velas y telas alrededor y se dispusieron en círculo las sillas para los niños y padres de familia. La docente diseño un cuento que narraba como se fue desarrollando el proyecto y contenía las tareas que los padres habían hecho como una forma de vincularse al viaje al mar. Para los padres fue muy emotivo escuchar por parte de la maestra el viaje que sus hijos hicieron imaginariamente hasta la zona de la costa colombiana. Escucharon muy atentos y la mamá de Isabella lloro al dar su opinión expresando que haber llegado a la ciudad de Bogotá había sido algo muy difícil para su familia y que ella se vinculó activamente al proyecto porque sentía que era como acercarse a su tierra y no dejar que su hija olvidara lo que había aprendido en su pueblo natal.

Esta actividad fue propuesta a la una media que es la hora en que la docente tiene la clase con sus hijos y por la hora no pudieron llegar todos los padres de familia de este grado, adicional, la lectura del cuento se tardó alrededor de una hora y los padres de familia debían salir con sus hijos, sin embargo, propusieron que ellos escribirían en la agenda sus opiniones acerca del proyecto desarrollado junto con sus hijos e hijas.

Este momento que comprende la descripción de la experiencia si bien permite dar cuenta de cómo se desarrollo el proceso en el contexto específico, por sí mismo no constituye un aporte pedagógico, para ello, se requiere dinamizarlo y ponerlo a dialogar con los referentes teóricos y conceptuales para generar un espacio de reflexión que genere nuevo conocimiento pedagógico.



Imagen 58 Actividad de cierre y socialización - Foto 1

Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)



Imagen 57 Actividad de cierre y socialización - Foto 2

Fuente: Registro fotográfico Autor: Jency Calderón (2017)

Me pareció un Proyecto muy bonito, algo nuevo para los niños y niñas, muy divertido para ellos.

Imagen 59 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 1

Fuente: Agenda de tareas de Juan Camilo Montoya (2017)

Pues realmente es un tema bien importante y muy interesante para nuestros hijos pues aquí pueden conocer un poco más la variedad de seres vivos que habitan en nuestro planeta, ya que ellos no son tan comunes ni visibles como los demás seres vivos. Además reconocemos que el mundo marino es realmente hermoso y gustamos mucho de eso. Muchas gracias por la experiencia dada y toda la creatividad que nos hacen aflorar con cada actividad realizada; pues esto no es una simple tarea es un espacio para compartir y aprender en familia.

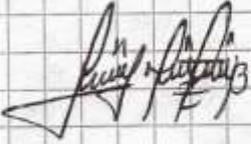


Imagen 60 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 2

Fuente: Agenda de tareas de Samuel David Martínez (2017)

Para nosotros como Padres, como familia a sido lo máximo es una experiencia inolvidable. Fue un compartir con nuestro hijo al crear el tanque, ver la emoción con la que ha estado a la obra y contar con gran alegría todas sus experiencias creando y compartiendo con sus amigos y papas. Nos queda un gran recuerdo una gran experiencia por que podemos ver que en amor con incertidumbre podemos llegar a lugares extraordinarios. Nos queda dar las gracias a ustedes las profesoras por esta creación y compartiendo con nuestros hijos.

Imagen 61 Opinión de los padres frente al proyecto - Foto 3

Fuente: Agenda de tareas de Isabella de Hoyos (2017)

Análisis: un lugar de encuentro que permite potenciar la experiencia y generar nuevos conocimientos pedagógicos

Después de tener todos los insumos que permiten ampliar el horizonte de comprensión de la problemática presentada, la investigación converge en un momento en el que se hace una lectura de la experiencia a la luz de los referentes teóricos presentando la combinación entre el trabajo teórico y la puesta en escena de las categorías conceptuales que respaldan la investigación.

En este momento el postmétodo al reconocer la reflexión y saberes de una experiencia en el campo educativo después de haber sido llevada a cabo, se configura como la ruta que permite realizar un cruce reflexivo desde la revisión ampliada de referentes conceptuales sobre el cuerpo, el juego, la experiencia estética en la incidencia positiva del desarrollo integral en la primera infancia, visibilizando la cotidianidad de la escuela como un lugar de encuentro que permite potenciar la experiencia y generar nuevos conocimientos pedagógicos.

La sistematización postmétodo, requirió identificar un proyecto de aula que se convierte en la experiencia pedagógica al interior de la clase, reconstruir el desarrollo de la experiencia, dotarla de sentido a partir de los referentes teóricos y conceptuales buscando el diálogo entre la experiencia y los referentes teóricos que llevaron a la reflexión y análisis de la presente sistematización.

El análisis es el lugar que convoca a la reflexión y ampliación del sentido, permite responder a la pregunta problémica que se planteó la presente investigación. Para ello,

en tanto después de transitar por todos los momentos de la investigación, es en este momento dónde se está más cerca de concretar y responder a la pregunta problémica. es necesario realizar un diálogo entre la experiencia y los referentes teóricos en torno a: 1) La primera infancia en el ámbito educativo; 2) El territorio como una extensión del cuerpo en la reconexión de las raíces culturales; 3) El juego como potencia; 4) La experiencia estética en la escuela, 5) La sistematización postmétodo.

La primera infancia en el ámbito educativo

Si bien la primera Infancia se define como una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación hasta los cinco años, es la etapa en la cual las niñas y los niños

sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades que los acompañaran el resto de su vida.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) reconoce que educar en la primera infancia, si bien puede servir de preparación para la educación formal, debe asumirse de acuerdo a las necesidades y demandas de los niños y niñas, ya que busca garantizar sus derechos y potenciar su desarrollo.

Ahora bien, en el marco de la experiencia sistematizada, educar es diseñar acciones formativas teniendo siempre presente que la escuela es un espacio o territorio de intercambio y comunicación que a la par que se habita se desarrollan experiencias que permiten dotar de significado afectivo y cognitivo los momentos de compartir y así, potenciar el desarrollo de los niños y las niñas. Esto sucede muchas veces sin que se dé cuenta de ello, es decir, la escuela como territorio que permite establecer relaciones con los otros, y en esas relaciones junto con los otros dan sentido y significado a lo que viven, muchas veces independiente de si fue una acción formativa, porque no todo es planeado al interior de la escuela y en especial, porque educar en la primera infancia es -también- un escenario de incertidumbre, caos, contenidos y tiempos sin organizar.

En el momento en el que se reconoce que la educación inicial debe asumirse de acuerdo a las necesidades y demandas de los niños y niñas, se abre un gran abanico de necesidades y demandas, porque esta población es muy diversa y se enfrenta a múltiples situaciones, que, si se exploran y se inmiscuye minuciosamente en ellas, cada una requiere ser atendida. Año tras año en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño se presentan niños y familias con muchas situaciones demandantes que parecieran -cada una- exigir su propia urgencia, como, por ejemplo, niños maltratados, casos de abandono bien sea viviendo con sus padres o no, familias desplazadas y despojadas de sus territorios de origen o niños en condición de discapacidad. De hecho, el grado jardín 5, contenía en sí mismo todas de las situaciones descritas, sumándole niños agresivos con sus compañeros, pero en especial, familias que dejaban sus hijos en la escuela como si los niños fueran un paquete que se entrega y que cuando ya se está en manos de la docente, la familia no tiene responsabilidad.

Al empezar el año escolar en educación inicial todo parece requerir de cierta urgencia, todas las situaciones son apremiantes y si bien el lineamiento curricular insiste en que deben atenderse las necesidades y demandas, en la presente investigación puede observarse que si es viable atender las necesidades particulares, pero no atendiéndolas una por una en su

individualidad, sino consolidando un grupo, esto es hacer del grado jardín 5 un grupo que se identifica y en el que se van reconociendo y a su vez se contienen en él, para que ahora todas las individualidades hagan parte de algo y se puedan establecer formas de relacionarse.

Como docente de educación física en el grado jardín en cada enero, de cada año, la escuela parece ser un lugar que carece de encuentros. Niños y niñas llorando, gritando, corriendo, con ganas de ir al baño, cantando, saltando, queriendo comer dulces y no verduras, queriendo jugar en el parque a toda hora, golpeándose el uno al otro por un juguete, no escuchando a nadie y, todo esto pasando al mismo tiempo. Por lo que, al comenzar el año escolar, la escuela es un lugar en el que estamos todos, pero no nos encontramos; es un refugio de singularidades, cada una, exigiendo que se le atienda su propia necesidad.

En medio de este caos, resultó siendo una función docente introducir tiempos y espacios para acoger las singularidades e ir construyéndonos como parte de algo en un territorio organizado al que todos pertenecemos. Este grupo en particular, en medio de todas las necesidades y demandas que exigía, tenía como característica común que la mayoría de los niños eran provenientes de la costa colombiana o tenían alguna relación con esta región. Por ejemplo, Shaira Nicol Arias, Samuel David Martínez, Santiago Rodríguez, Isabella de Hoyos, María José Tovar eran provenientes de diversos pueblos de la región costera y sus familias habían llegado a Bogotá en busca de mejores oportunidades para ellos.

En el caso de Sammy Ortiz, Matías Mendoza, Sara Camila Martínez, Andrés Jacob Candelo, ellos han nacido en Bogotá, pero alguno de sus padres es proveniente de la costa.

Identificar esta característica en común permitió otorgarle al grado jardín 5 una forma de definirse, y así mismo, una ruta por la que se podía transitar de forma más significativa, como cantar rondas relacionadas con el mar, escuchar a los niños y niñas narrar sus aventuras en el mar, hablar de los peces, del agua, de los alimentos; solo para este grado, esos temas presentaban mucha relevancia. De alguna manera definirse como grupo permitió el encuentro, implicó reconocer que había una problemática subyacente de migración que requería ser atendida y que los casos de niños agresivos, los papás irresponsables, podrían ser el resultado de esta situación problemática, lo que implicaba hacer de la escuela un territorio que pudiera acogernos a todos.

La acción en la incertidumbre podría considerarse la forma de operar, de entrar, de encuentro. No se sabe que será lo que convoque, pero debe existir una excusa. Interesante

para mí que la mayoría de los niños y niñas eran costeños o tenían relación con esta región, pero la educación es una invitación a aprender y no una obligación a hacerlo, así que invitarlos al juego de viajar al mar fue la mejor manera de lograr un buen encuentro. Desde mi labor en particular, educar en la primera infancia es posibilitar espacios que permitan reconocer la escuela como un territorio donde podamos encontrarnos e ir estableciendo formas de comunicarse consigo mismo y con los demás. Sin embargo, la escuela como territorio no es estática, no tiene siempre el mismo significado, es algo que se va construyendo con un grupo de niños en particular, no es una receta que se aplique todos los años, sino que de acuerdo a los nuevos estudiantes, sus padres y las características que van surgiendo, se van estableciendo significaciones que son -de alguna manera- una forma de organización que se va construyendo diariamente y le permite tanto a los niños y niñas como a las docentes y padres de familia, ir encontrando formas de comunicarse, comportarse, entenderse, socializar y aprender a partir de lo cotidiano; La escuela como un territorio permite comunicarse y reconocerse y ese encuentro, va abriendo camino para que la educación inicial sea un lugar donde podamos habitar, convivir y aprender.

El cuerpo como territorio en la reconexión de las raíces culturales

Si bien la escuela se va configurando como un territorio en el que todos podemos habitar, el territorio es una extensión de los cuerpos que dan significado a la escuela. Tal como afirma John Vásquez, “cuando se habla de cuerpos, también es el territorio el que se manifiesta como extensión del cuerpo” (Ministerio de cultura, 2017), por lo que es fundamental establecer dos relaciones que se dan a la luz de los referentes conceptuales: el cuerpo como territorio y el territorio como extensión del cuerpo.

De acuerdo con la propuesta “cuerpo sonoro” del Ministerio de Cultura, los niños y niñas, “son” un cuerpo y desde allí establecen sus acciones de relación, lo que lleva a diferenciar que el cuerpo no es algo que se tiene, sino que se es. En esta propuesta los niños son el cuerpo y a través de este, son el lenguaje, el sonido y la palabra. (Ministerio de Cultura, 2013).

Esta sistematización asume que el cuerpo es la forma de ser en el mundo, es la forma en que se va conociendo y es en donde se permite dejarse afectar por el mundo, lo que lleva a pensar que tener cuerpo es tener mundo y es a la vez, la posibilidad de crear nuevos mundos.

El Ministerio de Cultura en su propuesta de Cuerpo Sonoro (2013), afirma que se es cuerpo a través de la conciencia corporal y para que se de esta conciencia corporal, es preciso comprender la relación entre el sujeto y el cuerpo, dado que:

Somos cuerpo, no es que tengamos un cuerpo. Somos cuerpo, único e indivisible. El centro de gravedad de nuestra existencia es el cuerpo. No es un contenedor ni un contenido, no es un medio ni un estadio, no es un vehículo ni un instrumento. Es ser y un hacerse complejo, donde interactúan las formas y fuerzas de la existencia. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 27)

Los referentes conceptuales permitieron comprender porque la experiencia de ir al mar resulto tan significativa para los niños del grado jardín 5, y resulta que al reconocer a los niños y niñas como cuerpos que se relacionan constantemente con el mundo, la experiencia les permitió ampliar ese momento de encuentro y enriquecerlo, para establecer relaciones a través del lenguaje, los sonidos, los objetos y el juego.

El grado jardín 5 era reconocido al interior de la escuela como “la colonia costeña” y este apelativo estaba dado, no solamente por ser procedentes de la costa, sino en especial, por las prácticas culturales que los diferenciaban con respecto a los demás grados de la institución. En los momentos de recreo, cuando todos niños y niñas de los diferentes cursos estaban en contacto, los niños de este grado resaltaban con respecto a los demás, porque hablaban muy fuerte, decían palabras como “pullar” y “cañaña”, les gustaba jugar a bailar, su acento al hablar era particular y algunos vestían con “ropa de tierra caliente”. Empezando el año, niñas como Isabella, Shaira Nicol y Sara Camila asistían al colegio con vestidos cortos, pantalonetas, blusas y sandalias que dejaban al descubierto sus piernas, brazos y pies, no utilizaban chaqueta al interior de la escuela, Isabela y Sara Camila no la utilizaban porque no tenían, y Shaira Nicol porque en cuanto llegaba al colegio automáticamente la escondía, bien sea para lucir sus vestidos o porque no representaba para ella un accesorio de vestir, es decir culturalmente no estaba acostumbrada a usar la chaqueta, como tampoco sus compañeras estaban acostumbrada al clima frío de Bogotá. Samuel David, Jacob, Santiago, Matías, son niños que tienen relación con la costa y en cuanto llegaban al colegio guardaban su chaqueta en la maleta, porque esta, de alguna forma, les estorbaba para jugar. Mientras que Juan Camilo o Juan Esteban, que son niños nacidos y criados en Bogotá mantenían sus chaquetas puestas durante toda la jornada escolar, así fueran días calurosos, su chaqueta era algo que portaban por costumbre.

En tanto los niños y niñas son su cuerpo y son a través de su cuerpo, la forma de vestir representaba también lo que ellos son, de donde venían y la relación que habían construido con el mundo hasta el momento de llegar a Bogotá. Su vestuario, su lenguaje, su acento al hablar, sus juegos eran ellos, pero en un territorio diferente. Y aunque poco a poco sin darse cuenta se iban adaptando a la ciudad, ser diferente y hacer su notar su diferencia -así fuera inconsciente- era una forma de protestar, era una forma de exigir su derecho a la identidad.

Presentado el caso de Shaira Nicol que entró en estado de desnutrición por negarse a consumir alimentos que no eran de su gusto y a los que no estaba acostumbrada, fue la alerta para entender que era necesario hacer una invitación a reconocer estos niños en su historia de vida, en su identidad y en su forma de ser en la escuela. Planear el viaje, hacer el recorrido y jugar a llegar a la costa, estar e interactuar con el mar, permitió observar que los niños integran en su cuerpo el aprendizaje, que todo lo que aprenden y les resulta significativo, lo apropian y lo hacen parte de ellos, tanto así, que proponen nuevas formas de ser y estar. Lo digo porque, si bien para los niños costeños el proyecto “nos vamos para el mar” contenía sentido, emociones, recuerdos, deseos, los niños que nunca habían estado en el mar también lograron disfrutar la experiencia y hacer propuestas al juego desde lo que ellos habían visto, hacían o lo que les contaban sus padres, entonces descubrí que no era el mar lo que evocaban, sino era su relación con el mar, las formas de ser ellos en el mar y sus propuestas giraban en torno a ello, a las formas de ser que creaban en el juego de estar en el mar.

Invitar a las familias a entrar en contacto con los niños a partir del diálogo, el dibujo y las historias de vida, le dio potencia al proyecto, en tanto los niños estaban asombrados de conocer su propia historia desde la vida de sus padres, es como si, ser cuerpo los conectara más allá de lo físico y entraran en un momento emocional, afectivo e histórico en el que los niños y niñas podían relacionarse y encontrarse en las historias de su familia, justo en el momento de evocar las vivencias de sus padres. De hecho, que los niños tuvieran la oportunidad de ver el mundo de sus papás que de alguna forma también es su mundo, es en ese sentido como el ministerio de cultura (2013) asume que el cuerpo se expresa como una apertura a múltiples visiones de mundo, a las cuales los niños y niñas tienen acceso con la reflexión y el sentir a través de diferentes elementos artísticos, que en esta experiencia se reúnen en un proyecto de aula.

La identidad es un derecho fundamental y en tanto se es cuerpo cada ser va significando su propia identidad cultural en un territorio con un contexto familiar y social. Sin embargo, en el caso de las familias que migran de una ciudad a otra y deben adaptarse a los nuevos

territorios, deben resignificar su identidad cultural y en el caso de los niños de primera infancia es en ocasiones más dramático, pues deben adaptarse y eso les implica asumir prácticas culturales de un nuevo territorio que no los reconoce. De hecho, Melo (2017) indica en una de sus entrevistas que la identidad cultural es un aspecto que dificulta que se establezca en el ámbito educativo, afirma que “las instituciones no están conectadas con la cultura, no están al servicio de propiciar una identidad cultural; sino son, apenas como ejecutores de unos programas académicos que distan de lo que es el propósito de la educación”. (Melo, 2017)

Con respecto a la afirmación de Melo (2017) esta sistematización considera que si bien algunas instituciones no están conectadas con la cultura, también es preciso reconocer que la cultura es dinámica, cambiante y transita cotidianamente y que esta sistematización permite hacer de la escuela un territorio en el que se reconozca y propicie la identidad cultural, no solo para que la escuela sea un escenario donde los niños puedan expresar quiénes son ellos, cómo es su cultura sino también, para estas preguntas lleguen a los padres y al interior de las familias puedan dialogar, narrar y construir su propia identidad cultural familiar, quienes eran sus padres, de dónde provienen sus abuelos, dónde nació su familia, quiénes son, cómo son y que los hace ser.

Estos procesos de identidad cultural están estrechamente relacionados con los territorios que se habitan. Se van construyendo formas de ser y estar en un territorio, y se le da sentido a las prácticas culturales en tanto el lugar tiene una geografía o clima que permite ser y estar de maneras particulares. Para Shaira Nicol que nació y creció en el municipio de El Banco Magdalena, un lugar donde la temperatura promedio anual es de 29° C, pero en temporada de calor llega hasta los 40°, la chaqueta no representa una prenda de vestir con la que ella se sienta identificada, así este haciendo frío. Para Isabella procedente de Lórica Córdoba un territorio bañado por el río Sinú y lugar en el que su padre se dedicaba a la pesca, almorzar espagueti con pollo y verduras le resulta una tortura, porque su comida favorita es el pescado.

En tanto un lugar tiene sentido y significado para un grupo de personas este lugar es un territorio que va configurando y haciendo posible unas formas de ser y estar muy singulares que se manifiestan no solo en las prácticas culturales, sino en el cuerpo mismo, y es por esta razón, que la presente sistematización se reconoce en el planteamiento del Ministerio de Cultura (2013) al afirmar que el territorio es una extensión del cuerpo.

Ahora bien, en la actualidad Bogotá alberga a muchas familias que han migrado a causa del conflicto armado y la falta de oportunidades en sus territorios de origen. Estas familias no

solo han tenido que desplazarse de sus territorios, sino que también llegan a una ciudad en la que sus prácticas y dinámicas de vida los van despojando de su cultura. Es por eso que, esta sistematización reconoce que las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá reciben estudiantes procedentes de diversas regiones del país que se enfrentan a la imperiosa necesidad de adaptarse a un nuevo grupo social, diferentes costumbres, nuevas condiciones geográficas y nuevas formas de relación e interacción dentro y fuera de la institución. Este proceso de adaptación va haciendo que poco a poco los niños y niñas se vayan despojando de sus raíces culturales y así mismo, se van alejando de su territorio de origen, un lugar en el que -para la educación inicial- resulta prioridad reconocer, ya que es el territorio y la cultura parte fundamental para los procesos de identidad en la primera infancia.

Este fenómeno de migración interna sitúa a Bogotá como una ciudad multiétnica y pluricultural y, le ha permitido a la presente investigación, reconocer que la escuela es un escenario en el que es posible interactuar y relacionarse con la diversidad, con la diferencia y partir de allí, consolidar un territorio nuevo en el que se pueda habitar, convivir y aprender. Es decir, la migración de las familias a Bogotá lejos de ser un problema social es la posibilidad de enriquecer culturalmente el acto educativo, dotarlo de sentido y posibilitar un encuentro.

En la presente sistematización, la escuela se fue configurando como un territorio en el que los niños y niñas del grado jardín 5, la docente y los padres de familia podían relacionarse en torno al proyecto “nos vamos para el mar”. Este proyecto de aula posibilitó un escenario en el que todos tenían participación y todos podían ser y estar de múltiples maneras. La escuela fue un escenario de encuentro que permitió ponerle voz a los territorios de origen de los niños y niñas y sus familias, esto es, llevar al aula el territorio como lenguaje cultural recreado desde anécdotas, vivencias, recuerdos, fotografías, dibujos, tareas y expresado conjuntamente por los niños al interior de la escuela, pero también por los padres de familia al interior de sus hogares, como si el proyecto de aula -sin darse cuenta- hubiera diseñado un escenario que se transporta imaginariamente y permite hacer un puente directo de comunicación entre las familias y la escuela.

El territorio es un lugar con sentido, afecto y significado que se expresa en el cuerpo y el cuerpo permite vivir desde ámbitos particulares como la sensorialidad individual, sociales como las relaciones que se establecen con los otros y universales en términos de la capacidad de representar la realidad. El cuerpo es la forma de ser en el mundo, reconocer otros cuerpos,

otros mundos y crear con ellos un nuevo mundo llamado “nos vamos para el mar” en el que a la par que se habitaba el escenario del juego, jugando fue una forma de entender la realidad y la identidad cultural, habitar un territorio físico como la escuela y simbólico como el proyecto e invitar desde la primera infancia a los niños, niñas, y sus familias a establecer una reconexión con sus raíces culturales.

El juego como potencia que le permite a escuela abrirse a la vida

El juego es parte fundamental de la existencia, es un elemento constitutivo del ser humano, su propia vida y sus acciones. De acuerdo con Abad (2012), “el juego es una tendencia innata del hombre y representa por antonomasia el movimiento y la libertad como realización y visualización de mundos de posibilidades. El juego es una función elemental en la vida del ser humano”. (p. 3)

Una mirada al juego garantiza un acercamiento para comprender la infancia, sus formas de ser, de entender el mundo y de habitarlo y es en esta incondicional relación que se da entre los niños y el juego donde se desatan mundos imaginados, nuevas creaciones, nuevas formas de ser y todo esto, en un abanico de posibilidades en las que el juego le coquetea a la realidad. Para Abad (2008) “el juego sirve como mediador entre la infancia y el entorno para satisfacer la necesidad de enfrentarse a una realidad y transformarla” (p. 217).

Los niños portan el juego con su cuerpo y a donde sea que vayan, juegan. Esta situación también se ve reflejada en la escuela, bien sea en colectivo o en su individualidad los niños van desarrollando sus propios juegos, muchas veces bajo la advertencia de tener que dar más importancia al aprendizaje y la formación escolar.

Para la presente investigación esta situación representa un momento crucial que divide y de alguna forma desestabiliza la escuela. Por un lado, el juego inherente a los niños y niñas y por el otro, la pregunta acerca de cómo debe transitar este juego en la escuela. Mientras en los escenarios no escolares los niños exploran un universo lúdico que desborda el placer y el entretenimiento, bien sean los parques temáticos con sus juegos de roles, los parques de diversiones que generan adrenalina, los parques Públicos que con sus escenarios generan muchas aventuras, hasta el mismo hogar con la posibilidad de seguir imaginariamente una historia a través del televisor, las situaciones de acción que pueden desatar los juguetes y el constante entretenimiento a través de aparatos electrónicos como la Tablet y el celular. Todo este mundo se oferta por fuera del escenario escolar y todas estas formas lúdicas le abren a los niños caminos y oportunidades para jugar, así sea con otros pares o con una máquina.

Para la infancia, el mundo entero son continuas posibilidades que hacen de la realidad un mundo simbólico dispuesto para el juego.

Ante esta situación se plantea que no se puede establecer una separación en la infancia en la que la escuela vaya por un lado y la vida de los niños por otro. La educación no puede ser vista como un hecho institucional estático destinado a la transmisión de saberes y contenidos, sino como un hecho vivo, que entiende la inherencia entre la infancia y el juego. Propiciar el juego en la escuela requiere que se le comprenda como potencializador, entendiéndolo como una plataforma de posibilidades para crear la vida, en tanto que quien juega, está en un espacio de disfrute y de aprendizaje en un constante ir y venir de múltiples realidades.

En esta investigación se logró generar un transitar cotidiano e imaginario entre un adentro de la escuela y un afuera de ella, en el que el juego expresado en un proyecto de aula permitía dejar entrar a la escuela todas las situaciones que vivían los niños y niñas, los problemas al interior de sus familias, sus achaques de salud, pero en especial las preguntas acerca de cómo es el mundo, los miedos a animales, cosas o situaciones, los gustos y los sueños. En consecuencia, esta investigación logro asignarle al juego el cometido importante de abrir esas zonas neutras que dividen la escuela de la vida y permitirle a la infancia ingresar en un escenario que le permitiera habitar desde el juego.

El proyecto de aula “nos vamos para el mar” fue un juego sostenido por varios meses que le permitió a la escuela abrirse a la vida y dejar entrar problemas y situaciones reales que afectan los niños en su cotidianidad. Reconocer que los niños y niñas del “grado jardín 5” en su mayoría eran provenientes o tenían relación con la costa colombiana y que al interior de sus hogares vivían situaciones complejas, fue la invitación para iniciar este juego.

“Nos vamos para el mar” es una forma de abrirse a la vida de los niños y niñas del grado jardín 5 y permitirles poner en el escenario de juego los problemas, demandas y necesidades en su individualidad, para que desde el juego mismo se generaran opciones y posibilidades para ser y estar de otras maneras y que ellos puedan como sujetos políticos que tienen participación dejarse afectar y decidir por y para ellos mismos.

Lograr que Shaira Nicol consumiera alimentos que no fueran a los que ella estaba acostumbrada, implicó invitarla a hacer un viaje al mar en el que ella podría contarnos y guiarnos en el recorrido, podría poner en el juego sus vivencias y, entender el disgusto por los alimentos del colegio. Como el viaje al mar era largo implicaba siempre hacer pausas para

consumir alimentos y en estos instantes de alimentación ella consumía los alimentos del refrigerio escolar como parte del juego que se desarrollaba, poco a poco fue aprendiendo a comer alimentos como pollo, huevo, pasta, leches, verduras y algunas frutas de las que no conocía su sabor.

El juego se convirtió en la posibilidad de darles a los niños y niñas opciones ante situaciones problemáticas para ellos mismos, se generaban las opciones más no se les obligaba a los niños a decidir por una u otra. De hecho, Samuel David permitió comprender que es en el juego cómo los niños reflexionan sobre su propia vida de forma consciente, aunque estando desde otro lugar, siendo un otro en el juego. Los padres de Samuel David manifiestan en el colegio que el niño estaba cinco kilos por debajo de su peso ideal y solicitan a las docentes apoyo para que el niño consuma los alimentos y se recupere. Pasaron dos meses en los que debía insistírsele y casi que obligar al niño a consumir el almuerzo completo y en especial las carnes y verduras. Tanto para el niño como para la docente resultaba un momento desagradable la hora del almuerzo. Sin embargo, esta situación tuvo con repentino cambio después de jugar a hacer un campamento en el marco del proyecto nos vamos para el mar. La docente escribió un cuento titulado “Samuel David el super héroe cañaña” y el cuento describe la historia de un niño que deseaba ser super héroe pero que siempre le faltaba energía y poderes para salvar el mundo, de repente sus amigos le cuentan que los alimentos secretamente contienen muchos super poderes que permiten convertirse en super héroe, por ejemplo, la zanahoria da super visión, el brócoli proporciona super fuerza y así, con varios alimentos. Mientras se estaba en el juego del campamento y se leyó el cuento, Samuel David asumió que el cuento se trataba de otro niño, hasta que empezó a encontrar aspectos de él en el personaje y sus ojos estaban muy abiertos y él concentrado escuchando el cuento. El niño no le manifestó a nadie que el protagonista del cuento podría ser él, estuvo todo el tiempo en silencio escuchando la lectura. Al terminar de leer y jugar en los campamentos Samuel David tomó el libro y lo observó el solo durante varios minutos, después lo mostraba a sus amigos, lo guardaba, lo volvía a sacar y repasar sus páginas una y otra vez.

Indudablemente el cuento le generó cierta inquietud al niño, encontraba que el protagonista que se llamaba igual que él, había pasado por un problema similar al suyo y la solución fue comer muchas carnes, frutas y verduras. El cuento le resultó significativo para él y más allá de estarle diciendo todos los días que comiera, como se venía haciendo, el cuento fue un encuentro con el mismo, una reflexión acerca de su problema y fue jugando a estar de campamento como el logro encontrar una solución para su propia vida, pues en efecto al

siguiente día empezó a comer carnes y verduras y le expresaba a sus compañeros que él se iba a convertir en un super héroe.

El juego en su potencialidad permite estar dispuesto a muchas opciones de jugar y permite dejarse afectar, fue necesario que un cuento que era un objeto de juego le hablara a Samuel David y fue necesario permitirle al niño conversar con un cuento que para él tenía sentido y le ofrecía la oportunidad de verse reflejado en el personaje y jugando a ser otro ver su propia situación problema.

Ahora bien, “nos vamos para el mar” fue un juego simbólico sostenido por varios meses. De acuerdo con Abad (2008) El juego simbólico es el juego del hacer como sí, mediante el cual el niño ejerce su capacidad simbólica y su concepto del mundo al fingir conductas, en las cuales asignan a los objetos nuevas significaciones y/o asume roles que no le son propios en situaciones imaginarias, realizando acciones de ficción como si fueran reales. En este juego se evocan objetos, personajes y situaciones que gracias a su capacidad de imitación y de representación toman cuerpo y adquieren vida en la acción lúdica. (p. 205)

Todo el viaje fue un juego simbólico en conjunto, el juego se llamaba ir al mar y alrededor del viaje se fueron creando situaciones y escenarios para ampliar ese juego. Los niños y niñas sabían perfectamente que era un juego y aceptaron la invitación de jugar a estar en la costa y así mismo pusieron en el juego sus representaciones y sus ideas acerca de cómo es el mar, cómo se debe viajar, qué se debe hacer cuando se llegue a la costa. Es decir, cuando los niños buscan jugar con sus amigos ponen un nombre a su juego, de alguna forma lo titulan o saben acerca de que van a jugar, por ejemplo, cuando juegan al papá y a la mamá, ese es el nombre del juego, y cada niño que participa de este juego va agregando posibilidades y significados diferentes, esta quien decide ser la mamá y actúa como tal, quien decide ser el padre y los que deciden ser hijos. Es como si el nombre del juego fuera la invitación para que alrededor de ese juego se crean situaciones en las que los niños ponen su realidad. Estos juegos no son predecibles ni se juegan siempre de la misma forma, pese a que el nombre del juego es el mismo, las situaciones que se viven alrededor de él son diferentes. Así mismo pasó con el juego de viajar al mar, jugaban a registrar en sus bitácoras los lugares que veían, jugaban a bañarse en el mar, jugaban a hacer castillos de arena y en cada encuentro para jugar se generan situaciones nuevas, era un escenario de sorpresa, el mismo juego jugado de muchas maneras.

Este juego simbólico le implicaba a los niños y niñas darles otro significado a los objetos, pero además tener muy claro que iban a representar dentro del juego. Si bien los objetos del aula pueden tener muchas funciones que representar, al interior del juego debía ser muy claro aquello que representaba, de hecho, los objetos dispuestos de una manera permitían descifrar a que se iban a jugar y los caminos que generaba dicho juego. En el juego de hacer castillos de arena, el escenario estaba hecho con arena real y en el juego la arena era arena, debían jugar a imaginar los castillos pese a que había poca arena. Es decir, si se estuviera realmente en la costa a la orilla del mar y se desarrollara este juego, toma relevancia el diseño de los castillos, las situaciones de juego en torno a ellos y las formas de jugar con los castillos, porque la arena, deja de ser arena y se convierte en los castillos, representa el castillo como tal. Mientras que hacer como si jugáramos a estar en la orilla del mar, era como sostener dos juegos a la vez, como si pudieran existir varios niveles de juego, primero se jugaba a imaginar estar en la orilla del mar con la arena real y después jugar a hacer los castillos. La arena nunca deja de ser arena en este juego, porque si bien es arena de verdad, sostiene un primer escenario de juego y partir de ahí se juega con ella a hacer los castillos.

El juego simbólico detona el pensamiento, estimula la capacidad de crear, de inventar, de recordar y de permitir que varias personas asuman esa realidad que se vive al interior del juego. Nadar en el mar de papel, fue una situación de juego simbólico más compleja. Los niños y niñas, ellos mismos recortaron el papel, lo rasgaron y sabían que esas tiras iban a ser el mar en el que se iba a nadar. Cuando se pone en el escenario todo el papel y este representa el mar, los niños le dan al papel todas las funciones del agua, de hecho, sin que se les diga, ellos mismos se quitan la ropa para entrar en el mar, se sacuden porque salen mojados, aguantan la respiración cuando el papel esta encima de sus caras y en un instante en que la docente entra al mar para tomarles una fotografía, se aterran porque se van mojar y a dañar los zapatos de la profesora. El juego simbólico implica sostener dos juegos a la vez, jugar a que realmente se está en el mar y que el papel es el agua y otro jugar a lo que se juega cuando se está en el mar, jugar a nadar, a consumirse, a encontrar pescados, a hacer clavados. El juego simbólico pareciera exigir sostener dos juegos a la vez, dos juegos en los que los niños y niñas actúa a hacer como si, es decir de alguna manera juegan a ser otras personas en otras realidades.

De acuerdo con Abad (2008) El niño en ese juego simbólico, se encuentra en una relación con su capacidad para asumirse como ese otro, en ese sentido, hay una interpretación de la realidad que lo rodea, un análisis de las situaciones y a partir de esas interpretaciones es

que adquiere un significado de la realidad que le permite recrear todo un escenario y un personaje específico. En este juego simbólico los niños y niñas satisfacen necesidades a través del juego, necesidades bien sea de su vida real o del juego que están desarrollando, le cambian el significado a los objetos, para adaptarlos a lo que ellos quieren o necesitan, transformando el significado de los objetos.

Los niños y niñas decían que el mar era de “mentiritas”, pero asumían muy en serio el juego, y ponían situaciones que han aprendido de la vida cotidiana. Por ejemplo, si bien los buses eran hechos de cartón, durante el viaje fue necesario -varias veces- buscar una estación de servicio para poner gasolina al bus, el hecho de que al mar no se pudiera viajar en avión, sino solo en los medios de transporte en los que ellos llegan o se movilizan en su desplazamiento al colegio, es una forma de poner su realidad, por ejemplo, ningún niño propuso ir en carro particular a la costa, y al interior de este grado ninguna de las familias tiene carro particular; A Nicolás que lo llevan todos los días en bicicleta al colegio, propuso ir a la costa en bici; A Juan Camilo su tío lo recoge del colegio en moto y así mismo propuso que si se viajaba en motos se llegaría más rápido. Niños y niñas como Samuel David, Sara Camila, Santiago, Jacob, Matías, Isabella, Shaira Nicol, Sammy, María José, que ya han viajado a la costa recuerdan haberse ido en bus y fue por eso, que el viaje se llevo en este medio de transporte. El mundo en el que están inmersos los niños mediante el juego, presenta una variedad de alternativas de conocimientos, desde diferentes ámbitos, bien sea lo que observan y escuchan en sus casas, lo que ven por televisión o lo que le cuentan sus compañeros; en ese sentido se convierte en una posibilidad de modificar su realidad, transformarla, adaptarla a sí mismo y los escenarios en el juego.

Para Abad (2008) “cuando un niño o una niña entran en un espacio del juego, accede a una realidad paralela que se construye a sí misma mediante una actividad simbólica” (p. 185). El juego entonces, como un factor predominante en la infancia le da al niño un camino más amplio para los cambios que él efectúa en cuanto a necesidades y conciencia de sí mismo, se observa claramente el papel que juegan la imaginación, la acción y el significado del juego. Es preciso resaltar que la imaginación y la acción están interrelacionadas, ya que la imaginación es el espacio donde el niño puede proyectar lo que él quiere, como transformar el papel en agua; la acción es el desarrollo de dicha proyección como meterse a nadar en el mar de papel y, el significado es, en sí mismo el significado que el niño le da a los objetos para desarrollar su juego.

Nos vamos para el mar fue un juego en el que los niños, niñas y la docente iban explorando formas de ser y estar que permitan habitar la escuela. Dentro del juego, los rostros y las actitudes actuaban como un espejo en el cual se ensayaban maneras de aparecer ante los demás. Esto es, la docente también entro en juego y no desarrollaba un proyecto, sino que, realmente viajaba al mar junto con los niños. Esto le permitió generar una conexión con ellos y poner también sus vivencias y sus gustos personales en el desarrollo del juego. Por ejemplo, a la docente le agrada viajar e ir tomando nota de los lugares que conoce y así mismo propuso llevar una bitácora de viajero, propuesta que los niños y niñas aceptaron con agrado, así como les agrado la idea de Samuel David de llevar mochilas o la idea de Shaira Nicol de guardar en la mochila la bitácora de viajero y unas gafas y sombrero para el sol.

Desarrollar este juego al interior del aula fue ofrecer la oportunidad de saltar de un lugar a otro -imaginariamente- y posibilitar otros modos de presentarse, de sentirse y de ser en la escuela.

Estas nuevas formas de ser y estar iban configurando una especie de código o complicidad entre los niños y el juego, entre la maestra y los niños y entre los niños, la maestra y el juego al interior de la escuela.

“Nos vamos para el mar” fue un juego compartido en el que se reunió la experiencia de los niños y de la docente. Realizar todo el viaje al mar de forma simbólica exigir tanto para los niños como para la docente sostener un juego por meses y ser conscientes -en el juego- de ser y estar en un lugar, permitió reconocer lo que los niños portan culturalmente y poderlo ampliar con nuevos significados desde la vivencia.

El juego dio mundos de posibilidades que se recreaban con las anécdotas de sus padres, los dibujos y tareas que realizaban en sus casas permitía ir ampliando el horizonte del viaje y darles entrada a nuevas formas de ser desde lo que cada niño experimentaba o le contaban de su familia.

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define la palabra complicidad como “Relación que se establece entre las personas que participan en profundidad o con coincidencia en una acción”. De acuerdo con esto, en tanto la experiencia genero complicidad al interior de la escuela, esa complicidad hacía que los tiempos y espacios del juego -a veces- fueran inciertos, como ir y venir, aparecer y desaparecer del juego de ir al mar. Este juego compartido genero una relación de complicidad entre los niños y la docente, que por ejemplo, al decir en medio del descanso “le falta cañaña” únicamente los niños del grado jardín 5,

entendían que la falta de “cañaña” era la falta de consumir alimentos que dieran fuerza y super poderes. Esta palabra era una complicidad y un código que contenía toda la experiencia de haber estado en el campamento y haber leído un cuento en particular.

En el ejercicio del juego está presente la experimentación, que es una categoría conceptual presentada por Melo (2006), que en palabras del autor “la experimentación es abordar esos nuevos caminos donde la curiosidad juguetea y habla en susurros que hacen eco en la memoria, en la reflexión, en el habla y en la manifestación de sus lenguajes simbólicos” (p. 26). Puede entenderse que en el juego puede no solo permitirse explorar, sino también construir.

De acuerdo con Melo (2006) la experimentación es “un proceso donde el juego toma relevancia como proceso cognitivo, es vehículo de reflexiones profundas y preguntas que detonan y movilizan pensamiento”. (p. 26). La experimentación en el juego de viajar al mar es la posibilidad de tener muchas opciones de ser y estar en el juego, pero parte de esas opciones vienen de lo que los niños han aprendido hasta ahora y lo ponen en escena en el juego, a veces representándolo tal cual, como el hecho de que los castillos se hacen con arena o a veces transformando la realidad como hacer del papel agua para llenar el mar.

Es muy importante resaltar que esta investigación descubrió que para los niños del grado jardín 5 los juegos de azar no tenían significado. En uno de los videos acerca de los pueblos de la costa se observaban personas jugando parques y dominó, se intentó jugar a ello, pero con las fichas se hicieron juegos de construcción, pese a que se explicó cómo se jugaba parques y el dominó para ellos, no tenía significado, su interés estaba centrado más en los juegos que les permiten representar y ser de muchas maneras, su interés partía de la invitación a crear y no en los juegos ya establecidos.

para Abad (2012), cuando se juega, sin importar su causa o finalidad y en cualquiera de sus formas “se incluye la razón y la inteligencia, ordenando y disciplinando los movimientos y los ritmos, pudiendo repetirse esta acción tantas veces se quiera, y así, obtener distintos logros” (p. 3). De ahí que la experimentación les permita a los niños, investigar, crear, recrear, representar el mundo de los adultos y su propia realidad desde el juego, y los lenguajes expresivos, con el propósito de brindarles las herramientas que les facilite ubicarse en su familia, su cultura, la escuela, el medio ambiente y su propio entorno. De hecho, -para Abad- los niños arman mundos imaginados únicos y auténticos, como objetivo lúdico, como

construcción social, como manifestación de la multiplicidad, que se hacen realidad de la mano de los adultos. (p. 26)

El juego es una potencia que de alguna forma pone en juego el saber "estar" "ser, "y hacer", y dispone un escenario que permite además de producir diversión y placer, la posibilidad de dar sentido al ser de niño, e ir configurando su subjetividad en la medida en que se relaciona con sus pares y así mismo construye conocimiento, reflexiona lo que aprende del mundo y a la vez crea nuevos mundos.

El juego es -en sí mismo- un elemento potenciador para el desarrollo vital de los seres humanos, al interior de los procesos educativos, se convierte en una estrategia que a través de la creación de escenarios o instalaciones para jugar permite humanizar el acto educativo, acercarse a la historia de vida de los niños, conocer las problemáticas que subyacen en las dinámicas escolares y en especial, el juego como estrategia potenciadora permite abrirse a la vida, para presentarle a los niños y niñas situaciones que les afecta su forma de ser, estar y actuar en el mundo.

Es necesario aclarar que, si bien era el proyecto de aula, la estrategia implementada para abordar las problemáticas y necesidades que expresaba el grado jardín 5, este proyecto fue una invitación para jugar a hacer un viaje al mar y jugar fue la posibilidad de abrir la escuela y ampliar su campo de acción. Es preciso considerar que el juego por su carácter potenciador es un catalizador para los procesos de aprendizaje en primera infancia. De este modo estas oportunidades que el juego ofrece a la pedagogía, requieren el constante replanteamiento de las escasas posibilidades que la escuela tradicional ha venido ofertando, de manera que, a partir de estrategias lúdicas y pedagógicas los aprendizajes puedan entrar en la esfera de lo vivido, de lo expresado, de lo placentero. El solo hecho de promover la resolución de problemas sociales a través del juego suscita el desarrollo creador, se convierte en el mejor espacio intercultural para la construcción de la vida y recrea la posibilidad de habitar la infancia desde el juego.

La experiencia estética en la escuela

Abad (2008) permite comprender cómo la escuela se puede apropiarse de una experiencia estética a través del juego, y cuando se habla de lo estético, desde Abad, se habla de "sentir y percibir mediante los sentidos o de la intuición sensible" (p. 112). Esto es, en tanto la escuela reconoce que el cuerpo como ser que se configura cotidianamente a través de las vivencias, el arte, la experiencia estética le permite a los niños y niñas pasar de su propio terreno corporal

a un territorio nuevo, un escenario compartido, lleno de significados y en el que los objetos y la disposición de ellos son una posibilidad para la expresión.

En este sentido, al hablar de experiencia estética en educación inicial, se afirma que es "una forma de comprender todas las imágenes del mundo y les proporciona las claves para interpretarlas y dotarlas de significado". (Abad, 2008, p. 112). La experiencia estética sería en la presente sistematización, la forma en los niños y niñas nuevos en el escenario de la escuela van hicieron lecturas del mundo a través del juego, estableciendo nuevos sentidos y formas de posicionarse como ser en ese mundo-escuela que ahora habita.

El juego si bien fue una lectura constata de la realidad, también permitió atraer del arte crear escenarios de juego en el que el juego implicaba reconocer otras formas de ser en el mundo, esto es, acercarse a la narración de las historias de vida de sus padres, sus abuelos y descubrir las formas en que ellos vivieron, por qué llegaron a vivir a la ciudad de Bogotá y qué costumbres tiene su familia que los hace únicos. Todo esto era posible, gracias a que durante el desarrollo del proyecto "nos vamos para el mar", entre más cerca se estaba del mar, más información necesitaba acerca de él para poder desarrollar los juegos al interior de aula. Y si bien las tareas familiares como dibujar y responder qué es el mar las realizaban los padres de familia, esta investigación descubrió que el arte transitaba con el juego desde la casa a la escuela y viceversa, esto es, los padres desarrollaban las tareas, los dibujos, narraban, ayudaban a hacer escenarios para el juego como una forma de encontrarse ellos mismos y de recordar sus territorios de origen. Ser padres tenía un significado y un oficio más potente que llevar los niños a la escuela, comprarles ropa o alimentarlos; ser padres ahora tenía sentido al develar las historias de vida que ahora se conectaban con las de sus hijos.

Las tareas que implicaban dibujar, desataban al interior de las familias ciertas emociones que les implicaba acudir al recuerdo y así mismo, narrar a sus hijos cómo ellos vivieron el mar, cómo eran los adultos cuando eran niños. Esto generó una conexión entre los padres de familia y sus hijos y en especial, entre los padres y la escuela, esta última como un lugar en el que los padres también podían habitar, podían estar al interior de la escuela, interactuar con las docentes y con sus hijos y generó más interés por los procesos que se llevaban. Fue un cambio muy notorio, pues al iniciar el año, el problema más grave con el que contaba el grado jardín 5, era el desinterés de las familias en los temas relacionados con la escuela, y esto se expresaba en la forma en que dejaban a sus hijos en la escuela, a veces los enviaban solos desde una esquina y en otras ocasiones los dejaban en la puerta del colegio como si

fuera un paquete, no lo entregaban a su respectiva docente, era como si al cruzar la puerta, los niños fueran una responsabilidad de la que se liberaban los padres.

A través del desarrollo de las tareas era posible observar la dedicación de los padres para con sus hijos y su interés en el proceso de formación. Claro está, no todos los padres se vincularon de la misma manera y es preciso decir esto, porque mientras los padres costeños que resultaban ser la mayoría ponían mucho ahínco en las tareas de sus hijos, la familia de Nicolás y Sofía que nacieron en Bogotá hacían las tareas a medias o en repetidas ocasiones no las hacían.

Cuando se hablaba de las actividades relacionadas con el mar, se precisó que una de las cosas que se podía hacer en el mar era el buceo. Así que para realizar esta actividad implicaba el diseño del escenario y un equipo de buceo. Los padres de familia en sus casas y con material reciclado hicieron para sus hijos los tanques para poder sumergirse en el mar. Es importante resaltar esto porque parte del juego como una experiencia estética en la escuela es el diseño y puesta de escenarios que ayuden a la imaginación a recrear un juego.

Abad muestra como a través de las instalaciones y los performance, es posible que el niño tenga un contacto con el juego y el arte y manifiesta como “una performance como juego, es una obra participativa y abierta” (Abad, 2012, p. 9), que permite una interacción entre los niños y de ellos con los materiales; así mismo “los niños actúan sobre los objetos de las instalaciones e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera compartida” (Abad y Ruiz, 2014, p. 12). Es en esa interacción, que produce los objetos que el niño comparte en su mundo y conoce el mundo de los otros.

Dado que el viaje al mar era un juego simbólico compartido, en el diseño de los escenarios también participaban los niños y las niñas. Por ejemplo, cortando tiras de papel que luego serían el agua del mar, haciendo sus propios barcos de papel o coloreando y recortando los peces que luego irían a pescar. Como juego los niños intervenían sobre los objetos y al transformarlos y darles significado los objetos representaban lo que ellos habían acordado, así que en el desarrollo del juego el escenario era parte del juego mismo porque ellos lo habían creado. Esto es importante porque la presente investigación descubrió dos maneras de ver el escenario como performance. Una es que la docente disponga por su cuenta el escenario con los materiales, los objetos, los tiempos y observe las posibles respuestas, la exploración que hacen los niños a los materiales y las formas y usos que pueden darle. Y otra, es que en equipo con los niños se haga y se recree el escenario y que desde un comienzo los

niños sepan a qué van a jugar porque ellos mismos hacen el juego y van agregando o quitando objetos y elementos al juego que desarrollan.

La segunda opción fue la forma de operar de la experiencia sistematizada. Para hacer el día de pesca los niños previamente colorearon y recortaron los peces, trajeron un imán y cada uno hizo su propia caña de pescar. Los peces tenían un gancho clip y pescar fue una actividad relajante, pues ellos estaban sobre un barco que también habían inventado, no podían tocar el agua y desde el barco debían con su caña de pescar (imán) atrapar los peces para guardarlos en sus mochilas. Los niños y niñas, todos decidieron jugar a pescar y pese a que fueron agregando elementos al juego, como voltear las mesas para que fueran barcos o ponerse sombreros para el sol, el juego ya lo habían acordado entre todos. Sin embargo, ese mismo día una docente de otro grado, vio el escenario de juego y pidió permiso para que después de terminar el juego, otros niños pudieran jugar a pescar. Resulto que el escenario quedó armado, estaba el agua, los peces, el barco y las cañas de pescar y en cuento los niños del otro grado vieron el escenario diseñaron otras formas de juego, solo uno de ellos por recomendación de la profesora jugó a pescar, los demás jugaron con los imanes, rompieron los pescados, jugaron entre el plástico azul que representaba el mar hasta romperlo. Estos niños entraron a explorar una instalación que para ellos representaba la oportunidad de muchos juegos diferentes y la exploración era individual, mientras que los niños y niñas del grado jardín 5 habían puesto una intencionalidad a su juego porque estaban jugando todos en grupo a pescar.

Frente a esta situación tanto para Abad (2012) como para Melo (2014), el espacio es un elemento dinámico, que en algún momento se ve modificado por el niño, dependiendo de sus intereses, de su accionar en frente a ese espacio, el niño está en capacidad de modificarlos de acuerdo a sus construcciones y las experiencias que genere en ese espacio. Los autores expresan la importancia de la presencia del juego y la experiencia estética en el ámbito educativo, como parte de una ruptura en las estructuras tradicionales de la escuela y al mismo tiempo, establecen una relación estrecha en su defensa por el juego, por la importancia del espacio, del tiempo y los materiales como elementos que le permiten al niño y al adulto, unas relaciones de comunicación que tienen como resultado la comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo. La experiencia estética en la escuela le da al juego un lugar como elemento constitutivo de la primera infancia, de la escuela y de la vida en general.

El arte permite la creación de múltiples formas de expresión que van configurando formas en las que los niños interactúan con el mundo de la escuela y crean nuevas formas de

ser y estar en ese mundo. Reconocer el proyecto de aula como una experiencia estética desde lo que plantea Javier Abad y Juan Carlos Melo, es establecer una relación directa entre educación, primera infancia, juego y educación artística. Estos elementos se entretrejen constantemente y van generando la comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo, permitiendo transformar el aula en un escenario de participación en el que los niños también deciden.

Así mismo, tanto Abad como Melo destacan el juego en la experiencia estética como un elemento importante que está presente no sólo como una etapa del niño, sino como parte de él, de su vida, de sus múltiples miradas, construcciones sociales y cognitivas. En este sentido, educación, primera infancia, juego y educación artística están en constante relación no sólo en los discursos y reflexiones, sino en los escenarios cotidianos de participación propios del niño.

Para Abad (2008) “la escuela debe crear las vías de acceso a la experiencia estética que permitan entender mejor la resonancia con el mundo que se produce en el ‘placer de ser’ como forma de adquisición del conocimiento” (p. 115). En este sentido, en el proyecto “nos vamos para el mar”, la escuela se muestra como un elemento dinámico en el que convergen actores que, a través de sus diversas formas de expresarse y participar, de sus experiencias y formas de ser y estar, le dan un sentido a la escuela. Es importante entonces, destacar la escuela como escenario de participación, de relación, de encuentros y construcciones.

En esta perspectiva el educador debe entrar en relación con los niños y generar conexiones o complicidades, más que depositar o recitar un saber específico el docente desde su campo de saber debe hacer lecturas de la realidad y generar unas líneas de conexión entre él, su saber y los niños y niñas, propiciando un escenario generador de experiencias. Tal como lo menciona Melo, “los niños necesitan una relación con los lugares, pero también una relación con los adultos y eso de alguna manera implica deconstruir el paradigma de quién instruye, del tópico de la enseñanza como tal” (Melo, 2017).

Para Melo (2017) “la intervención del educador se centra en disponer los espacios, los tiempos y los recursos materiales a partir de la escucha respetuosa y la mirada activa que sostiene la acción y la palabra de la infancia” (Abad, 2008, p. 115). Es decir, el educador es una figura que está en relación constante con los niños. Esta relación entre la intencionalidad y el disponer el aula para el juego, ponen al educador como un “provocador” de miradas, de experiencias; y el niño, en esa relación, no solo se deja provocar, sino que va más allá y

genera en el docente nuevos cuestionamientos sobre las disposiciones de los distintos elementos en el aula: el espacio, los tiempos, el conocimiento, los materiales.

Aspectos como el espacio, el tiempo, la creatividad y la experiencia estética, son elementos que están en relación con el juego, que en las dinámicas educativas deben realizarse como un conjunto, ligándose entre sí. Retomando a Melo (2013), plantea que el educador se conecta con el niño y establece tres posibles puntos de encuentro importantes; un primer momento, donde hay un encuentro con el niño en un lugar y tiempo específico, como en el caso de esta experiencia sistematizada, de lunes a viernes de una a tres de la tarde en el aula del grado jardín 5; un segundo espacio, en la relación con su cuerpo, es decir que se reconocen mutuamente los niños y la docente en una forma física y desde el rol que desempeña; y por último, en la relación del niño con la materia, que es la disposición de los materiales en el aula para generar experiencias estéticas que permitan el juego potenciador.

Abad (2012), menciona que en la experiencia estética los objetos no sólo se establecen en contacto con el cuerpo, “sino que forman parte de la historia del cuerpo porque el sujeto hace uso de ellos y en esa función los incorpora como mediadores de comunicación, de conocimiento y de incorporación de experiencias” (p. 12). Es en este momento donde se precisa la importancia de reconocer el cuerpo como una unidad que se ve afectada por los materiales y viceversa, en una interacción de configuración recíproca de sentido, que le permite a la primera infancia ir entendiendo la realidad en la medida en que se relaciona con ella a través del juego.

Cuando las acciones educativas producen cambios que son pensados y aprovechados para el desarrollo, entonces la vivencia se llena de sentido, se vuelve significativa. Esto implica que el sentido de la acción pedagógica está en la posibilidad de que los niños y las niñas tengan verdaderas experiencias y se abandonen las acciones mecánicas.

La sistematización posmétodo

En los antecedentes del presente informe se enuncian los diferentes proyectos de aula que la investigadora ha sistematizado a lo largo de su labor docente, dichos proyectos tienen en común con la presente investigación que se desarrollan en la primera infancia, buscan solucionar una situación problema y vinculan a las familias.

La distancia que existe entre los proyectos antes mencionados y la presente sistematización, se instala en el postmétodo como metodología de investigación que reconoce la reflexión y los saberes de una experiencia en el campo educativo después de haber sido

llevada a cabo. En las anteriores sistematizaciones la docente dirigía el proyecto y lo hacía transitar junto con los niños por rutas planeadas con anticipación y que de alguna manera, serían acertadas para el desarrollo del problema, si bien los proyectos de aula surgían del interés de los niños, era la docente quien lo orientaba y con este modo de proceder los proyectos de aula actuaban como dispositivos de saber que se instauraban en la escuela para solucionar un determinado problema.

En la presente experiencia sistematizada, el proyecto de aula fue la invitación para desarrollar un juego que, si bien pretendía solucionar una problemática subyacente, también fue una acción pedagógica en la incertidumbre, por lo que el proyecto y la experiencia en sí misma fue crear una opción de estar en la escuela a sabiendas de una situación emergente.

Ahora bien, se reconoce como postmétodo porque genera un análisis, reflexión y saber entorno a una forma de proceder que resulto efectiva y que al sistematizarse se convierte en un método particular para atender unas necesidades particulares de la población. Para Harmer, citado por Martínez (2011) “los métodos dan un orden necesario y una secuencia de las técnicas docentes” (p. 132). Sin embargo, el aula pensada en términos de orden y secuencias puede alejarse de las necesidades específicas de un contexto determinado. Es por eso que el docente debe encontrar en la incertidumbre su propio método, su forma de proceder ante una determinada situación y contexto, pues no existe en educación un único método que al aplicarse en cualquier contexto funcione y sirva de modelo para solucionar todos los problemas que subyacen en el campo educativo. En este sentido, el método estaría ligado a aquella producción que puede hacer el docente con los conocimientos que tiene; esto pone al docente en un lugar importante, como un sujeto capaz de producir sus conocimientos, un observador crítico de las teorías y un creador de opciones de ser y estar en la escuela.

El método tiene como fin “la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares” (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2). Sin embargo, uno de los aspectos a observar es la distancia que existe entre ese método y el escenario al que se aplicará, ya que no es posible que sea usado en todos los lugares, en todos los contextos, dada las diversas variables que existen entre una población y otra. Es por eso que la presente investigación plantea que sistematizar experiencias educativas no quiere decir que un método que diseñó un docente en unas condiciones específicas y que le funcionó para su contexto, deba replicarse como un recetario que se ufana de ser la solución a un problema. Sino más bien, sistematizar experiencias educativas debe ser el reconocimiento de

diversos métodos como formas de proceder en el aula y que sea un dispositivo de motivación para que los demás docentes se aventuren a encontrar sus propios métodos y naveguen por sus propias ideas.

Ahora bien, el postmétodo reflexiona sobre una experiencia que resulto ser efectiva en el campo educativo, pero que también tuvo que sufrir porque diseño formas de acción en la incertidumbre que no se sabía si funcionarían o no, y que nunca dejaron de ser formas de acción pedagógica en la incertidumbre. Ante un problema particular en el aula, una situación que afecta a todo el grupo y la escuela en si misma inventar una manera de proceder es una forma de acción y así sea en la incertidumbre la invención es siempre mejor que no hacer nada, y es una decisión que requiere esfuerzo y formas de crear que se alejan de lo cotidiano para volverse cotidiano, como diseñar escenarios estéticos de juego que posibilitaran para los niños de jardín 5 llamados “la colonia costeña” nuevas formas de ser y estar en la escuela. La acción en la incertidumbre es una invitación a un proyecto de ir al mar que convoca a todos los sujetos.

Es pertinente tener claridad frente a lo que propone el postmétodo y lo que implica su aplicación en el aula, en este sentido, busca el desarrollo de una pedagogía donde se destaca por los siguientes elementos:

- a) Es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por estudiantes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2)

Según esta propuesta de Kumaravadivelu, el postmétodo es un ejercicio de construcción donde el docente tiene la autonomía de apropiar sus saberes y exponerlos como forma de acción en el aula. Es preciso mencionar que en tanto la acción en la incertidumbre va llevando la experiencia por terrenos inexplorados, es necesario que esta propuesta esté presta a tomar lo que el ambiente le pueda proporcionar, a los cambios, a los múltiples pensamientos y a la diversidad; no puede ser cerrado frente a la realidad cambiante. Aunque los principios organizativos permiten dar orden a la experiencia y constatar que el postmétodo no es un trabajo al azar, producto de la casualidad, sino que se fundamenta en una organización propia del contexto y de las necesidades de la población.

Se plantea entonces, como el postmétodo establece un reconocimiento del entorno que rodea al estudiante, un entorno que va más allá del aula y que vislumbra la comprensión del mundo que el estudiante construye y en el que se construye a sí mismo. De igual forma, el aula a través de sus dinámicas, las construcciones y reflexiones del docente establece también una comprensión del espacio en el que existe una relación de saberes continua y, por último, es en el aula también donde, tanto estudiantes como profesores, manifiestan sus comprensiones del mundo y es en el aula donde estas mismas se toman como base para la reflexión, la transformación y construcción de niños y niñas con participación.

La sistematización de experiencias educativas frente a la propuesta de Kumaravadivelu implica la deconstrucción de muchas ideas, acciones, formas de pensar, pero es un proceso necesario, si en realidad se piensa la educación como un acto de investigación, la construcción de conocimiento crítico, contextual y no desde la repetición de rutinas.

Es preciso mencionar que el postmétodo no es usado con regularidad en el contexto de investigaciones pedagógicas, razón por la cual, se dedica un apartado en el que se pretende ampliar lo indagado frente a esta propuesta metodológica.

Ampliación al posmétodo

Para brindar un acercamiento a la reflexión que se pretende acerca de la sistematización de experiencias educativas posmétodo, se tomarán los aportes de B. Kumaravadivelu, quien, a partir de sus estudios y reflexiones va a permitir una cavilación de la pertinencia de la condición postmétodo en el contexto educativo colombiano.

Método

Antes de hablar de posmétodo, es necesario esclarecer a qué se hace referencia cuando se habla de un método, que en palabras de Harmer, citado por Martínez (2011) expresa que “los métodos dan un orden necesario y una secuencia de las técnicas docentes” (p. 132). Sin embargo, el aula pensada en términos de orden y secuencias puede alejarse de las necesidades específicas de un contexto determinado. Así mismo, Martínez (2011), retoma las palabras de Kumaravadivelu, quien contrasta el método y la metodología y establece “la primera como una “construcción” y la segunda como una “conducta” (p. 132). Para complementar esta idea, afirma que “el método “es la noción de un experto sobre la base de las teorías” mientras que la metodología, por el contrario, “es lo que hace el profesor en el aula” (Martínez, 2011, p. 132). En este sentido, el método estaría ligado a aquella producción que puede hacer el docente con los conocimientos que tiene; esto pone al docente en un lugar importante, como un sujeto capaz de producir sus conocimientos, un observador crítico de las teorías.

El método tiene como fin “la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares” (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2). Uno de los aspectos a observar es la distancia que existe entre ese método y el escenario al que se aplicará, ya que no es posible que sea usado en todos los lugares, en todos los contextos, dada las diversas variables que existen entre una población y otra. Se desconoce, desde esta afirmación, que hablar del contexto educativo es también hablar de la individualidad de los estudiantes. En este sentido, cabe preguntarse ¿Es posible la aplicación de un método que responda a las necesidades de todos los contextos educativos?

Como respuesta al anterior cuestionamiento y “enfrentados con las dificultades de su trabajo diario y frustrados por los métodos establecidos, los docentes no ven más opción que la de inventar un “enfoque ecléctico” que pueda serles útil” (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2). ¿Serles útil en qué sentido? ¿Serle útil a quién, al docente o al estudiante? Se podría pensar que se llega al uso de un método ecléctico dada la ausencia de un método que logre cobijar

las necesidades de la población; sin embargo, tal como lo mencionan Sánchez y Yagüe (2012), “es la presencia, no la ausencia, del concepto de método” (p. 2) lo que motiva a los docentes a recurrir a este método. Es decir, existe una variedad de métodos que desde sus múltiples posibilidades de acercamientos al aula, pueden “ser útiles” al docente, en términos didácticos, de aprendizaje, enseñanza, entre otros; pero dadas las mismas condiciones de diversidad, es difícil orientar un proceso bajo la dirección de un solo método de estos.

Cabe preguntarse, ¿En qué se basan los docentes para construir su propio método ecléctico? ¿Responde un método ecléctico a las necesidades de una población o a las necesidades de un docente frente a esa población? Es posible entonces que la construcción de un método ecléctico, tal como lo menciona Sánchez y Yagüe (2012), presente grandes cuestionamientos, dado que:

Para obtener uno, necesitamos saber, con un grado de certeza razonable, qué características de un método A, de un método B, etc. pueden ser combinadas, y cómo, para qué y con qué resultados. Además, todo eso debe hacerse teniendo en cuenta las particularidades de un contexto de enseñanza / aprendizaje concreto. Y no se trata de una tarea menor. Así pues, el discurso de encontrar un método ecléctico “fundado” o “razonado” se queda en solo eso: “discurso”, (p. 2)

Es claro que el eclecticismo requiere de un trabajo sistemático, responsable y crítico frente a las acciones que se toman en el aula y a la forma como se entienden los diferentes métodos; así mismo, debe ser una construcción pensada razonablemente desde la confrontación de métodos, que estén orientados en el mismo sentido y no que dentro del mismo método se vean enfrentados en sus formas de manifestarse en el aula. Sin embargo, no siempre se ha tenido este cuidado al momento de la construcción de este método por parte de algunos docentes, es por esto que:

El eclecticismo en la clase, degenera invariablemente en una pedagogía poco sistemática, sin fundamentos y acrítica, porque a los profesores que tienen poca preparación profesional para ser eclécticos de una manera fundamentada no les quedan muchas opciones, aparte de reunir al azar una serie de técnicas procedentes de métodos diversos y etiquetar el conjunto como ecléctico. (Kumaravadivelu, 1994, p. 4).

A pesar de estas críticas, “los que proponen el eclecticismo tienen como objetivo promover «la combinación cuidadosa y fundamentada de ideas sólidas con fuentes sólidas en un todo armonioso que proporciona los mejores resultados»” (Kumaravadivelu, 1994, p. 4). El problema entonces no radica en el método, sino en la forma como se entiende, en la forma como los docentes lo abordan, al minimizar la razón de ser de sus objetivos y tomándolo como una salida a las múltiples salidas metodológicas que se presentan a diario en los diferentes contextos.

Postmétodo

El postmétodo fue introducido por Kumaravadivelu (1994), “todavía hay profesionales que no están familiarizados con el concepto Postmétodo o simplemente no saben cómo aplicarlo, ni tampoco las implicaciones que tiene” (Martínez, 2011, p. 131). Cualquiera de estas razones podría aplicarse como una respuesta al “por qué” este método resulta, aún en la actualidad, ajeno a los docentes y alejado de las aulas.

Es pertinente tener claridad frente a lo que propone el postmétodo y lo que implica su aplicación en el aula, en este sentido, busca el desarrollo de una pedagogía donde se destaca por los siguientes elementos:

- a) Es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por estudiantes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2)

Según esta propuesta de Kumaravadivelu, el postmétodo es un ejercicio de construcción donde el docente tiene la autonomía de apropiarse sus conocimientos y exponerlos como forma de actuar en el aula, no sólo limitado a una serie de métodos externos ya establecidos. También es necesario que esta propuesta esté presta a tomar lo que el ambiente le pueda proporcionar, a los cambios, a los múltiples pensamientos y a la diversidad; no puede ser cerrado frente a la realidad cambiante.

Es precisamente esa realidad, esa diversidad lo que le va a permitir al postmétodo fortalecerse, se podría pensar que partir de una propuesta así carece de rigurosidad; sin embargo, no se trata de un método rígido y que no implique un gran trabajo frente al conocimiento. Por el contrario, el que se tome como punto de partida las experiencias de los

estudiantes y profesores, implica un reto mucho más amplio, porque implica un trabajo de construcción en el que se trabaja con la subjetividad, un elemento complejo, difícil de limitar y que permite una exploración de conocimientos más potentes, que traspasa los límites del aula.

Por último, los tres principios organizativos, permiten también reflejar que el postmétodo no es un trabajo al azar, producto de la casualidad, sino que se fundamenta en una organización propia, donde se expresa la particularidad, el carácter práctico y la posibilidad, de la siguiente forma:

La primera, comporta una verdadera comprensión de los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico. El segundo, supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. La tercera, supone una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social. (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 2).

Así mismo, según Kumaravadivelu, citado por Martínez (2011), la condición Postmétodo tiene dos dimensiones actuales: la primera, hace referencia a la enseñanza efectiva y la segunda, a la enseñanza reflexiva. Esto es, identificar una separación entre aquellos que piensan el aula y aquellos que trabajan en el aula, como si el conocimiento y la práctica se manifestaran en escenarios diferentes. En este sentido, “la enseñanza eficaz se construye desde arriba hacia abajo, donde las ideas de los profesores, las aportaciones, las experiencias y las particularidades del contexto no se toman en consideración” (Martínez, 2011, p. 132). Se disminuye el accionar docente a un ejecutor de ideas de otros que, ausentes del aula, pretenden su manipulación desde sus imaginarios, es necesario entonces, pensarse al docente como un pensador del aula.

La segunda dimensión de la que habla Kumaravadivelu, es la enseñanza reflexiva, que contraria a la primera, “considera que las teorías no deben ser sólo una tarea de la lingüística aplicada, sino que conlleva también una importante responsabilidad sobre los hombros de los maestros” (Martínez, 2011, p. 132). Así mismo, “la enseñanza reflexiva incorpora también los procesos -desde abajo- donde las contribuciones de los profesores y los conocimientos,

son tomados en cuenta como posiciones relevantes dentro de la teoría limita” (Martínez, 2011, p. 132). Se refleja una visión distinta del docente, no solo como un ejecutor de teorías sino, como quien está en capacidad de crearlas, como parte de su responsabilidad y como aquello que lo constituye como docente.

El docente es uno de los actores primordiales en la ejecución de cualquier método, es quien desde su experiencia y sus conocimientos direccionan ese proceso, es quien está, junto con los estudiantes, en un constante acercamiento a la reflexión de las acciones presentes en el aula. “los profesores adicionan, modifican o adaptan los métodos y los enfoques en función de la realidad del aula de clases, de los estudiantes y de los factores contextuales” (Martínez, 2011, p. 136). Tienen la posibilidad de mostrarse como sujetos que, a partir de su trabajo en el aula están en capacidad de proponer para modificar su entorno, en ese sentido, puede mostrarse como un sujeto dinámico, que se piensa su ejercicio pedagógico más allá de los límites del sistema educativo y que se piensa desde las necesidades de su contexto.

Como parte de las acciones que un docente puede emprender, está el tomar distancia del “sistema de formación lineal, aislado, sumativo y compartimentado y encaminarnos hacia un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional” (Sánchez y Yagüe, 2012, p. 4). Para esto es necesario que el docente se concientice sobre su valor en el aula de clase, como parte esencial del fortalecimiento de una formación integrada en pro de la comprensión y conocimiento pedagógico de su entorno.

Cuando se está en el aula de clase, el maestro posee una serie de herramientas que le van a permitir un trabajo que logre ligar la enseñanza y la calidad; una de estas herramientas, se encuentra en la improvisación, un término que en muchas ocasiones se ha criticado y excluido del aula de clase; sin embargo, Kumaravadivelu (1994) afirma que:

La improvisación es el distintivo de una enseñanza de calidad, si definimos aquella como la desviación necesaria de una actividad de aula planificada. El buen profesor nunca puede ser prisionero de su propia planificación didáctica. De hecho, incluso el mejor plan de clase es únicamente el esbozo de una hoja de ruta.

(Sánchez y Yagüe, 2012, p. 5)

Conclusiones y Recomendaciones

Ante la responsabilidad social de la educación, es imperativo reconocer a los niños y niñas como sujetos que hacen parte de una cultura, con prácticas sociales que los constituyen, formas de ser y actuar que los hacen diferentes. En este sentido, la educación en primera infancia debe ser una invitación a ser y aprender que puede darse consolidando proyectos que permitan una opción de estar en la escuela, de transitar por ella en espacios de aprendizaje que contribuyan a la interacción, reconocimiento de sí mismo y de los otros en este escenario.

La presente investigación hizo del proyecto de aula una invitación para jugar a hacer un viaje al mar y dicho juego implicó la creación de escenarios artísticos para el juego, el desarrollo de experiencias estéticas, la comprensión de múltiples formas de ser y estar en la escuela y darle al juego la potencialidad de abrir la escuela a la vida y permitir que a través de él, los niños transiten sus necesidades y problemas como una forma de ponerlos en juego y buscar alternativas y formas creativas de transformar su propia realidad.

Más que irse para el mar, fue un reencuentro con el mar y con las prácticas culturales que este había generado no solo en los niños y niñas sino también en sus padres y abuelos. El reencuentro con el mar no solo se dio en el recuerdo y las anécdotas de las familias, sino también en los niños, en la posibilidad de reconstruir la historia de vida de sus mayores que de alguna forma, también es su propia historia y en especial, abrirle un campo al niño al interior de las familias, donde él sea un interlocutor válido y un sujeto que está construyendo su propia identidad.

Ante este panorama, la presente investigación reconoce que los niños y niñas han construido su historia de vida a través de relaciones con el entorno o con otras personas, y que dichas relaciones se dan en la experiencia sensible, sensorial y corporal. Es por esta razón, que la presente investigación sugiere descentrar la mirada técnica y académica del aprendizaje y posibilitar ambientes culturales en los que el cuerpo, el espacio y los objetos entren en interacción vital con la primera infancia, invitando a la escuela a vincularse con el juego para potenciar una reconexión cultural con el territorio costero y las prácticas creativas que posibilita.

Se sugiere además, incluir en el programa de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, un seminario que permita el abordaje y conceptualización del postmétodo como horizonte metodológico que posibilita la comprensión de fenómenos sociales que acontecen

en el campo educativo y permiten no solo visibilizar experiencias pedagógicas positivas, sino además generar nuevos conocimiento a partir de las reflexiones y análisis en torno a la cotidianidad de las practicas educativas.

Bibliografía

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. (Tesis doctoral)*. Obtenido de Eprints: <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- Abad, J. (2012). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Obtenido de Organización de Estudios Iberoamericanos: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- Abad, J., & Ruiz, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. *La propuesta de las instalaciones. Aula de infantil (77)*, 11-15.
- Alcaldía de Bogotá. (2013). *Arte y primera infancia. Apertura cuerpo*. Recuperado de: <http://www.fronterad.com/?q=bitacoras/jorgeraedo/entrevista-con-juan-carlos-melo-cultura-primera-infancia>
- Kumaravadivelu, B. (1994). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. *TESOL Quarterly*(28), 27–47. Obtenido de <http://xa.yimg.com/kq/groups/17728862/530804187/name/La+situaci%C3%B3n+pos+m%C3%A9todo.docx>.
- Martínez, D. (2011). La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una “nueva era pedagógica”. *Dialnet (20)*, 129-138.
- Melo, J. (2006). *Procesos de co-construcción de los proyectos. Del modelo Reggio Emilia a los aportes desde lo local*. En Seminario “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia” *Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia*. Bogotá. Recuperado de: http://530777107603393319.weebly.com/uploads/2/7/0/1/27012272/reggio_pedagoga_de_la_escucha_1.pdf
- Melo, J. C. (3 de abril de 2017). Entrevista con Juan Carlos Melo: la cultura de la primera infancia. (J. Raedó, Entrevistador) Obtenido de <http://www.fronterad.com/?q=bitacoras/jorgeraedo/entrevista-con-juan-carlos-melo-cultura-primera-infancia>

- Ministerio de Cultura (2013). *Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp.6-52. En: <https://es.scribd.com/document/235374903/Lineamiento-de-Cuerpo-Sonoro-Arte-y-Primera-Infancia-2013>
- Ministerio de Cultura. (junio de 2015). *En cuerpo sonoro - Boletín 1*. Obtenido de Ministerio de Cultura: http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/07/boletin1_cuerposonoro.pdf [Accessed 5 Jun. 2017].
- Ministerio de Cultura. (junio de 2015). *En cuerpo sonoro - Boletín 2*. Obtenido de Ministerio de Cultura: http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2015/07/boletin2_cuerposonoro.pdf
- Ministerio de Cultura. (2016). *¿Qué es cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia?* Bogotá : http://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2016/06/convocatoria_formacion_formadores2016.pdf.
- Ministerio de Cultura. (23 de mayo de 2017). *En Caquetá el territorio es una extensión del cuerpo*. Obtenido de Maguared: <http://maguared.gov.co/en-caqueta-el-territorio-es-una-extension-del-cuerpo/>
- Ministerio de Cultura. (30 de mayo de 2017). *Arranca la primera fase de Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia 2017*. Obtenido de Maguared: <http://maguared.gov.co/arranca-la-primera-fase-de-cuerpo-sonoro-expresiones-artisticas-y-primera-infancia-2017/>
- Sánchez, J., & Yagüe, A. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con b. Kumaravadivelu. *Marcoele*(14), 1-10. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>
- Secretaria de Integración Social (SDIS), Universidad pedagógica Nacional (UPN) y Secretaria de Educación Distrital (SED) (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal: Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf