

Universidad pedagógica nacional-CINDE

Maestría en desarrollo educativo y social

**Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del
Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de
Bosa**

Maritza Castañeda Cárdenas

Diana del Pilar Pirateque.

Tesis de grado presentada para optar por el título de Magíster en Desarrollo educativo y social.

Director:

Fernando Escobar

Magíster en psicopedagogía

Bogotá D. C. Diciembre de 2015.

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos

Maritza Castañeda Cárdenas

A mi hijo, por su presencia serena, amor y luz, que me impulsa

a romper los miedos y alcanzar mis sueños.

A mi esposo por su paciencia infinita en los días grises.

A mi madre por su apoyo incondicional.

Para ustedes con todo mi amor y gratitud.

Diana del Pilar Pirateque

A mis hijos, Samuel y Juliana por asumir grandes retos

en familia con paciencia, autonomía y madurez.

A mi esposo por darme la calma y el apoyo


que necesité cuando me sentía desfallecer.

Eternamente a mis padres, por enseñarme a luchar por mis sueños

convirtiéndome en una mujer guerrera como mi madre.

Finalmente, a CINDE, docentes y tutor por invitarme a seguir

el camino de la auto reflexión y el aprendizaje.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 169	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. CINDE. Centro de recursos.	
Título del documento	Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa	
Autor(es)	Castañeda Cardenas, Maritza; Pirateque Corredor Diana del Pilar.	
Director	Cano, Fernando.	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 169 p.	
Unidad Patrocinante	Colegio El Porvenir I.E.D. Sede A. J.T	
Palabras Claves	Territorio, lugar, espacio vivido, primera infancia, ciudadanía, identidad, creaciones artísticas, juego simbólico, cuerpo, casa, barrio, colegio, ciudad, etnografía	
2. Descripción		
<p>La presente tesis de grado de maestría de investigación hace una caracterización de las diferentes construcciones del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa. Para tal fin se hizo un proceso de indagación a través del juego simbólico y la expresión artística al ser reconocidos como los lenguajes propios de la primera infancia. En consecuencia, se evidencia su experiencia cultural y relaciones intersubjetivas establecidas en los espacios vividos que han habitado, tales como: el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad; las cuales a su vez aportan elementos fundamentales en la apropiación de los mismos así como en el desarrollo de su identidad.</p>		
3. Fuentes		
<p>- Apaolaza R. Blanco J. Bosoer L. (2014) Movilidad apropiación y uso del territorio. Una aproximación a partir del caso de Buenos Aires. Obtenido de http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Blanco.pdf</p> <p>- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. Madrid. Ed. Alianza.</p> <p>- Caba, B. (2004). De jugar con el arte al arte de jugar...Un proceso lúdico creativo. Obtenido de http://storage.vicaria.edu.ar/caba.pdf</p> <p>- Castañeda, M. (2008). <i>El espacio vivido como expresión del devenir social. Tesis de grado</i>. Bogotá: Universidad Distrital.</p> <p>- Delgado. (s.f.). Geografía espacio y teoría social. <i>Espacio territorio y ambiente</i>.</p> <p>- García, C. M. Mieles. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en</p>		

ambientes multiculturales. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Obtenido de: www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1692-715x2010000200003&script=sci_arttext

- Glanzer, M. (s.f). El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil. Argentina. Grupo editorial AIQUE.

- Jimenez A, . R. Infante . (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: Universidad Distrital.

- Lynch, K. (1998). La imagen de la ciudad. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.

- Sandoval, R. (2000). La dimensión política en la constitución de la identidad del sujeto. Espiral. Volumen VI. Universidad de Guadalajara. Obtenido de: www.relalyc.org/articulo.oa?id=13861704

4. Contenidos

En este documento se presenta el resultado de un proceso investigativo que indagó sobre las construcciones de territorio que los niños y las niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa han ido configurando como resultado de las diferentes relaciones intersubjetivas y espacio – temporales establecidas en los diferentes espacios habitados, encontrando allí una fuente de elementos importantes para el desarrollo de su identidad y por ende de emociones que generan un mayor sentimiento de apropiación hacia los mismos.

Teniendo en cuenta las características de la población, se hizo un ejercicio de observación y análisis a partir del juego simbólico y las creaciones artísticas ya que a través de este tipo de actividades los niños y las niñas son capaces de mostrar espontáneamente la forma en que ven el mundo así como su aspiración de transformarlo desde sus deseos y necesidades.

Así mismo, el enfoque teórico sustentado desde la geografía humanista, la geografía del comportamiento y de la percepción, y la sociología permitieron evidenciar los procesos que se desarrollan en la primera infancia en relación con la aprehensión del espacio, su uso social y su relación con los procesos de socialización y constitución de una identidad individual y colectiva. Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos propuestos fueron:

- Analizar la relación cuerpo-espacio-acción presentes en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.
- Identificar las construcciones de territorio que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa hacen a partir de sus juegos y creaciones artísticas.
- Establecer la relación entre la construcción y apropiación de territorios con el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.

Finalmente, de la información obtenida se logra posicionar el concepto de territorio como un constructo histórico - social en constante cambio al estar determinado por las relaciones intersubjetivas emergentes en la cotidianidad de los niños y las niñas de la primera infancia las cuales se potencian desde de la afectividad generada a partir de su experiencia sensorial y socio – cultural en aquellos espacios vividos como son: el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad. Por lo mismo, es posible decir que en los espacios vividos que constituyen los territorios construidos por los niños y las niñas, emerge la afectividad como un elemento trascendental en la configuración y aprehensión del espacio propio y socialmente compartido, dando luces sobre la importancia de evidenciar la carga cultural y emocional que se encuentra inmersa en un territorio, la cual es articulada cotidianamente con los diferentes contextos por los que circulan los niños y las niñas, tales como el: familiar, escolar, urbano, etc.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia una conciencia en los niños y niñas sobre su mundo social, las reglas que deberían regirlo emergiendo un inconformismo frente a determinadas situaciones que se presentan en su espacio vivido constituido en territorio, el cual es manifestado a través de los juegos y creaciones artísticas posibilitando la transformación de su contexto en el cual todos son felices.

5. Metodología

La población objeto de estudio corresponde un grupo de 30 estudiantes del grado transición 01 del Colegio El porvenir, conformado por 16 niños y 14 niñas entre los 5 y 6 años de edad de ahí que el enfoque de la investigación sea cualitativo de corte etnográfico ya que este permite hacer una descripción holística de la población inmersa en el estudio así como un acercamiento entre esta y las investigadoras a partir de talleres propuestos permeados por los marcos de la lúdica, encontrando como principales herramientas el juego simbólico y las creaciones artísticas.

Por consiguiente, las técnicas empleadas fueron: la observación participante, el diario de campo, la entrevista estructurada y la cartografía social, las cuales acompañadas de la narrativa facilitaban la comprensión de todo aquello que los niños querían manifestar durante el desarrollo de las actividades propuestas.

La ruta metodológica propuesta toma plantea la indagación del concepto de territorio de forma gradual partiendo desde el más cercano para los niños y las niñas de primera infancia hasta el más amplio de la siguiente forma: cuerpo, casa, colegio, barrio y ciudad. Este ejercicio se hizo en los diferentes encuentros propuestos de los cuales se obtuvieron diversos productos finales, tales como: dibujos, grabaciones, narraciones y representaciones simbólicas que permitieron finalmente, hacer una triangulación de información para la formulación de las conclusiones finales así como las recomendaciones para el trabajo con primera infancia.

6. Conclusiones

Las relaciones de carácter topológico, el reconocimiento de actores sociales así como las relaciones interpersonales que han establecido los niños y las niñas de primera infancia en su cotidianidad han sido los pilares fundamentales en el proceso de la configuración del territorio como espacios vividos los cuales a su vez son elementos influyentes en el proceso de desarrollo de su identidad individual y colectiva al generar momentos de auto reconocimiento y auto reflexión como sujetos pertenecientes a un grupo social

En consecuencia, el territorio en los niños y las niñas se constituye en un espacio producto de la construcción social, discontinuo y unido entre sí por las rutas de desplazamiento que permiten tener acceso a los diversos lugares proporcionándoles información sobre su funcionalidad en la sociedad así como los roles sociales presentes en cada uno de ellos. Por ende, la afectividad se convierte el principal elemento de conexión entre la realidad y los mapas cognitivos que los niños y las niñas van construyendo sobre las dinámicas sociales que se tejen en cada uno los territorios.

Desde esta perspectiva, es importante pensar en implementar los marcos lúdicos como ejercicios exploratorios para la primera infancia ya que los niños y las niñas tiene la posibilidad de expresar de forma libre y espontánea los sentimientos y las necesidades reales que ellos tienen frente al espacio geográfico y social que los circunda haciendo un pleno ejercicio de su ciudadanía al participar activamente en las dinámicas propias de su grupo social, manifestando sus inconformidades frente al comportamiento social que debe regirse al respeto por el otro, al cuidado y a la posibilidad de movilizarse y participar en el escenario urbano.

De ahí que, el apuntar a una inversión social a la primera infancia proyecta la construcción de un tejido social más fuerte y profundo, al propender por la formación de personas más sensibles, autónomas y seguras que replicarán en el desarrollo de sus vidas prácticas de cuidado de si y de los otros lo cual redundará en una sociedad cohesionada.

Elaborado por:	Maritza Castañeda, Diana Pirateque.
Revisado por:	Fernando Cano

Fecha de elaboración del Resumen:	11	Febrero	2016
--	----	---------	------

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	14
Justificación	17
1. Estado del arte	23
1.1.El territorio como construcción social y forjador de identidades. Un acercamiento al estado del arte	23
2. Marco teórico	29
2.1. La dimensión espacial en la construcción de la sociedad: el territorio una entidad que refleja los procesos de socialización en los niños y niñas de primera infancia.	29
2.2. El lugar, concreción de las experiencias humanas.	32
2.3. Espacio vivido y la construcción del territorio.	36
2.4. La ciudad como escenario de socialización en los niños y niñas	41
2.5. La identidad: Un proceso socio-cultural a lo largo de la vida	46
2.5.1. Los niños y las niñas de primera infancia como interlocutores válidos en la sociedad	46
2.5.2. El desarrollo de la identidad	50
2.5.3. El estado como garante de procesos de socialización y desarrollo integrales y asertivos	55
2.6. El juego y el arte como lenguajes de la primera infancia	58
2.6.1. El juego infantil como instrumento visibilizador de experiencias y potenciador de subjetividades	62
2.6.2. El juego simbólico	64
2.7. La creación artística como posibilidad de resistencia y agencia	66
3. Diseño metodológico	68
3.1. Tipo de investigación	68

3.2.	Definición del problema	68
3.3.	Pregunta central	70
3.3.1.	Preguntas específicas	70
3.4.	Objetivo general	71
3.4.1.	Objetivos específicos	71
3.5.	Caracterización del escenario de investigación	72
3.5.1.	Contexto	72
3.5.2.	Participantes	73
3.6.	Alcances y límites de la investigación	75
3.6.1.	Alcances	75
3.6.2.	Límites	76
3.7.	Ruta metodológica. Descripción de la ruta metodológica a partir de las técnicas e instrumentos:	78
3.7.1.	Observación participante	78
3.7.2.	Recursos	79
3.7.2.1.	El diario de campo	79
3.7.2.2.	Entrevista Estructurada	82
3.7.2.3.	Cartografía Social	83
3.7.2.4.	Talleres creativos	83
3.8.	Momentos del desarrollo de la investigación	87
3.8.1.	Eje 1: relaciones e interacciones	87
3.8.2.	Eje 2: representaciones de los territorios	89
3.8.3.	Eje 3: Participación y desarrollo de identidades	93
4.	Análisis de resultados	95
4.1.	La apropiación del territorio y el ejercicio ciudadano en los niños y las niñas	95

	10
4.1.1. La frontera: un elemento clave en la apropiación del territorio	95
4.2. El territorio es una construcción social que tiene como base principal la afectividad:	104
4.3. La identidad puesta en escena en el ejercicio de la ciudadanía	112
5. Conclusiones y reflexiones finales	120
5.1. Conclusiones	120
5.2. Reflexiones finales	123
Referencias	127
Anexos	131

Resumen

La presente investigación caracteriza las diferentes construcciones del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa evidencian a través del juego y la creación expresión artística como un producto de su experiencia cultural y relaciones intersubjetivas establecidas en los espacios vividos que han habitado, tales como: el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad; las cuales a su vez aportan elementos fundamentales en la apropiación de los mismos así como en el proceso de desarrollo de su identidad.

Teniendo en cuenta las características de la población, se establece una ruta desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico empleando diferentes técnicas como la entrevista estructurada la cual permitió hacer una caracterización socio-demográfica de los niños y las niñas; la observación participante al ser una herramienta que facilita un acercamiento entre los investigadores y la cotidianidad de los niños y las niñas, el diario de campo como un instrumento de análisis y reflexión de toda la información obtenida a partir de prácticas lúdicas como son el juego y la creación artística; y la cartografía social la cual da cuenta de todas las construcciones e imaginarios ligados al espacio, que los niños y las niñas han ido estableciendo en sus mapas cognitivos a través de su experiencia de vida.

Como resultado de las actividades desarrolladas, se evidenciaron factores determinantes en la construcción y apropiación del territorio para los niños y las niñas de la primera infancia: la experiencia sensorial y cultural así como la afectividad ya que a través de estos establecen vínculos significativos con su medio los cuales son manifestados en su cotidianidad al relacionarse con otros visibilizando el desarrollo de su identidad no sólo individual sino colectiva

al participar activamente en los diferentes grupos sociales en los cuales se encuentran inmersos haciendo un pleno ejercicio de su ciudadanía.

Palabras clave: Territorio, lugar, espacio vivido, primera infancia, ciudadanía, identidad, creaciones artísticas, juego simbólico, cuerpo, casa barrio, colegio, ciudad, etnografía.

Abstract

This research characterizes the different constructions of the territory which children aged 5 and 6 years from El Porvenir school IED located in Bosa show through play and artistic creation as a product of experience and inter-cultural relations established in the lived spaces where they have inhabited such as: body, home, school, neighborhood and city; which, at the same time, provide important elements in the appropriation of them as well as in the process of developing their identity.

Taking into account, the characteristics of the population, a route is established from a qualitative ethnographic approach using different techniques such as: structured interview which allowed to make a socio-demographic characterization of the children; the participant observation to be a tool which facilitate an approachment among the researchers and the daily lives of boys and girls, the field diary as a tool for analysis and reflection of all the information obtained from ludic practices like symbolic play and artistic creation; and social cartography which realize all constructions and imaginaries linked to space, children have been established in their cognitive maps through their life experience.

As a result of the developed activities, some determinant factors were evidenced in the territory's construction and appropriation for boys and girls from early childhood: the sensory and cultural experience as well as the affectivity since through these aspects they established

significant ties to their context which are manifested in their daily lives to establish relationships with others making visible the development of their identity not only individually but collectively by actively participating in different social groups in which they are immersed doing a full exercise of citizenship.

Key words: Territory, place, lived space, early childhood, citizenship, identity, artistic creation, symbolic play, house, body, home, school, neighborhood, city, ethnography.

Introducción

En este documento se presenta el resultado de un proceso investigativo que indagó sobre las construcciones de territorio que los niños y las niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa han ido configurando como resultado de las diferentes relaciones intersubjetivas y espacio – temporales establecidas en los diferentes espacios habitados, encontrando allí una fuente de elementos importantes para el desarrollo de su identidad y por ende de emociones que generan un mayor sentimiento de apropiación hacia los mismos. En este orden, es importante destacar la importancia que tiene el juego y las creaciones artísticas como lenguajes propios de la primera infancia ya que desde allí los niños y las niñas posicionan su papel como sujetos políticos al visibilizar sus deseos e inconformidades ante la realidad que viven posibilitando la transformación de la misma a través de mundos posibles creados a partir de sus necesidades, intereses y motivaciones.

La población objeto de este estudio conforma el grupo de transición 1 del colegio El Porvenir de la localidad de Bosa sede A jornada tarde, el cual se compone de 30 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 6 años de edad. Las familias a las cuales pertenecen los niños a nivel socioeconómico se enmarcan dentro de los estratos 1 y 2, con ciertas carencias a nivel material debido a sus escasos ingresos económicos. No obstante, eso no significa que sean niños que vivan en la marginalidad, lo cual se evidencia en las condiciones de vivienda de cada uno de los integrantes del grupo.

Por otro lado, es importante mencionar que debido a la densidad de la población en esta localidad así como el escenario urbano en el que se ubica la población, se han derivado diversas problemáticas tales como: delincuencia común, violencia, venta y consumo de sustancias psicoactivas, etc; las cuales aquejan a sus habitantes en su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, la investigación etnográfica permitió hacer una descripción holística de la población estableciendo una relación cercana con las investigadoras al interactuar desde su experiencia de una forma espontánea y divertida a través del juego simbólico en donde se lograron visibilizar las dinámicas sociales en las que los niños y las niñas están inmersos personificando los roles de todos aquellos actores sociales con quienes establecen relaciones en su día a día. La principal herramienta de trabajo la constituyó el diario de campo como elemento que permitió registrar los diversos encuentros, los cuales se caracterizaron por ser talleres centrados en el juego espontáneo, las plenarias y actividades artísticas dirigidas. Así mismo, el enfoque teórico sustentado desde la geografía humanista, la geografía del comportamiento y de la percepción, y la sociología permitieron evidenciar los procesos que se desarrollan en la primera infancia en relación con la aprehensión del espacio, su uso social y su relación con los procesos de socialización y constitución de una identidad individual y colectiva. Con el apoyo de estas herramientas nos orientamos a la consecución de los siguientes objetivos:

- Analizar la relación cuerpo-espacio-acción presentes en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.
- Identificar las construcciones de territorio que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa hacen a partir de sus juegos y creaciones artísticas.
- Establecer la relación entre la construcción y apropiación de territorios con el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.

Finalmente, de la información obtenida logramos posicionar el concepto de territorio como un constructo histórico - social en constante cambio al estar determinado por las relaciones intersubjetivas emergentes en la cotidianidad de los niños y las niñas de la primera infancia las cuales se potencian desde de la afectividad generada a partir de su experiencia sensorial y socio – cultural en aquellos espacios vividos como son: el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad. Por lo mismo, es posible decir que en los espacios vividos que constituyen los territorios construidos por los niños y las niñas, emerge la afectividad como un elemento trascendental en la configuración y aprehensión del espacio propio y socialmente compartido, dando luces sobre la importancia de evidenciar la carga cultural y emocional que se encuentra inmersa en un territorio, la cual es articulada cotidianamente con los diferentes contextos por los que circulan los niños y las niñas, tales como el: familiar, escolar, urbano, etc.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia una conciencia en los niños y niñas sobre su mundo social, las reglas que deberían regirlo emergiendo un inconformismo frente a determinadas situaciones que se presentan en su espacio vivido constituido en territorio, el cual es manifestado a través de los juegos y creaciones artísticas posibilitando la transformación de su contexto en el cual todos son felices.

Justificación

El territorio en tanto entidad física y simbólica producto de la construcción histórica y social que realizan los individuos y los grupos sociales ha sido abordado desde diversas perspectivas en el campo de las Ciencias Sociales, procurando develar los procesos que dan origen a su constitución, visibilizando las características y la evolución histórica que un espacio concreto ha tenido para un grupo social. Esto resulta significativo en la medida que el determinar las relaciones que emergen entre un espacio físico y simbólico y los seres humanos permite evidenciar algunas dinámicas que se hacen presentes en un grupo social y cultural particular, avanzando en torno a comprensiones más complejas e integrales de la realidad social.

Particularmente para el presente trabajo, el cual se enmarca en el proceso de formación de la Maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE, interesan los desarrollos elaborados desde la geografía humanista y la sociología, ciencias que evidencian el territorio como una construcción social dada en dos esferas: una colectiva y otra individual las cuales dan cuenta de una dimensión del ser humano ligada a la cultura, a los procesos de interacción que viven los sujetos de manera muy particular dentro de su grupo social, gracias a los cuales se van constituyendo la identidad. Desde este lugar, la inclinación por el tema surge a partir de la preocupación e interés académico por evidenciar la manera en que se presentan las dinámicas de apropiación e identificación de los niños y las niñas con el espacio, puesto que este constituye una dimensión fundamental en los procesos de socialización y aprehensión de la cultura y valores sociales, posibilitado que el sujeto se identifique como miembro de un grupo social a la vez que se diferencie o constituya su identidad de cara a su sociedad.

Resulta claro que estos son procesos sociales que son relativos al tiempo histórico y a la cultura, no responden a una construcción universal, por el contrario, son procesos complejos y diversos que posibilitan comprender un grupo social en sus características, valores, normas y aspiraciones de una manera más cercana a sus imaginarios. Si bien es cierto, que se han realizado trabajos sobre el territorio y la constitución de la identidad, el campo de exploración referido a la primera infancia aún está en construcción, y máxime cuando se trata de la primera infancia bogotana, que da cuenta de unas condiciones sociales y culturales particulares, aunque representativas si se quiere en cierto sentido de las condiciones de vida urbana de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por la multiculturalidad, el mestizaje y la presencia de unos ritmos de vida urbanos peculiares que imprimen un sello a los sujetos y les genera unas formas de interacción con el espacio y su grupo social. En ese sentido se hace necesario avanzar y profundizar en el conocimiento de esos procesos de constitución del territorio y la identidad en aras de contribuir a la caracterización de la niñez en Latinoamérica y en Colombia especialmente, evidenciando algunos elementos de sus modos de vida, sus problemáticas, percepciones sobre sí mismos y su sociedad en términos del uso social del espacio, la pertenencia e identificación con un territorio físico y simbólico, sus preocupaciones y aspiraciones en torno a la construcción de un escenario social como lo es la ciudad el cual es reflejo del cosmos social en el que convergen elementos físicos, normas, valores, instituciones, convenciones e infinidad de factores que permiten a los sujetos participar en la construcción de su sociedad. La investigación de manera particular resulta especialmente relevante para las investigadoras por cuanto constituye un proceso reflexivo de la propia práctica profesional desde la cual se propende por hacer acercamientos y lecturas más integrales a los procesos de socialización de la infancia bogotana lo cual decididamente permite comprender la realidad social que toca la escuela en el contexto urbano y Colombiano, en aras de contribuir a la construcción de currículos y dinámicas escolares que involucren las realidades

sociales, siendo también en este aspecto también relevante a nivel institucional y social en la medida que abre las puertas a la reflexión sobre la participación infantil en los diversos escenarios y espacios habitados por los niños y las niñas. De acuerdo con lo anterior, el trabajo pretende, evidenciar y exaltar las voces de la primera infancia, visibilizar sus discursos, percepciones y prácticas en torno a la construcción de territorio como entidad transversal en los procesos de socialización e identificación con su grupo social.

FICHA DE REGISTRO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Tema de Investigación	Construcción / Desarrollo de subjetividades
Investigador(es)	Maritza Castañeda, Diana Pirateque.
Título de la investigación	Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa.
Palabras clave:	Territorio, lugar, espacio vivido, primera infancia, ciudadanía, identidad, creaciones artísticas, juego simbólico, cuerpo, casa, barrio, colegio, ciudad, etnografía.
Pregunta(s) problemática(s)	<p>Pregunta central</p> <p>¿Cuáles son las construcciones sobre el territorio que los niños y niñas del grado transición del colegio El Porvenir en la localidad de Bosa evidencian a través del juego y la expresión artística?</p> <p>Preguntas específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la

	<p>localidad de Bosa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas? • ¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?
Objetivo General	<p>Caracterizar las construcciones de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa, en torno a la apropiación del territorio y el desarrollo de la identidad.</p>
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la relación cuerpo-espacio-acción presentes en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa. • Identificar las construcciones de territorio que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa hacen a partir de sus juegos y creaciones artísticas.

	<ul style="list-style-type: none">• Establecer la relación entre la construcción y apropiación de territorios con el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.
Enfoque Metodológico	Investigación Cualitativa de corte etnográfico.

2. Estado del arte

2.1.El territorio como construcción social y forjador de identidades. Un acercamiento al estado del arte

El problema del territorio, su constitución, características y evolución ha sido abordado en los estudios sociales de diversas maneras especialmente a partir del siglo XX. Particularmente para el presente trabajo interesan los desarrollos elaborados desde la geografía humanista y la sociología que evidencian el territorio como una construcción social y como una dimensión del ser humano ligada a la cultura, a los procesos que viven los sujetos de manera particular dentro de su grupo social, desde la cual se van constituyendo las identidades. Apareciendo el territorio como una dimensión de lo espacial que refleja los procesos socio históricos de un grupo humano o de un individuo de manera singular. De acuerdo con esto, la inclinación por el tema surge de la preocupación e interés académico por develar como se presentan los procesos de apropiación e identificación de los niños y las niñas con el espacio, al ser una dimensión fundamental en los procesos de socialización de los mismos, que son desde luego, la base para los procesos que se desarrollarán durante todo el ciclo de vida de una persona. Como ese curso de identificación con el espacio, de construcción de mapas cognitivos que configuran territorios simbólicos permite la aprehensión de la cultura, de las normas valores y creencias de su grupo social, a la vez que posibilita que el sujeto se diferencie o constituya su identidad de cara a su sociedad.

Estos son aspectos que desde luego varían en el tiempo y en la cultura, no responden a un sentido unidireccional y universal; por el contrario, son evoluciones complejas y diversas y más aún en nuestras sociedades latinoamericanas, caracterizadas por la multiculturalidad, el mestizaje y la presencia de unos ritmos de vida urbanos peculiares que dan forma no solo a los espacios habitados por los sujetos sino a las prácticas sociales que les van condicionando y modelando

como individuos. En ese sentido se hace necesario profundizar en el conocimiento de esos procesos en aras de contribuir a la caracterización de la niñez en Latinoamérica y en Colombia especialmente, de evidenciar sus modos de vida, problemáticas, preocupaciones y percepciones sobre el mundo, que se enmarcan en unos desarrollos históricos coyunturales que responden a una realidad exclusiva particular, que permite generar comprensiones sobre las dinámicas sociales que vive nuestra sociedad, visibilizando las percepciones de los niños y de las niñas.

La literatura europea y estadounidense ha aportado en relación con las geografías de la infancia y de la juventud, de género y de grupos minoritarios, y desde la sociología y la arquitectura, rescatando las voces de aquellos sectores que no se han tenido en cuenta en la planeación de las políticas públicas en torno al espacio público, su acceso y disposición; la incidencia de la dimensión en la constitución de las identidades y evidenciando el territorio como una construcción social que emerge en medio de tensiones y relaciones de poder entre grupos e individuos, generándose un conocimiento sobre determinados contextos particulares y aunque es posible que ciertos procesos puedan homologarse en diversas latitudes, interesa más la riqueza de las particularidades.

En ese sentido, se realiza un rastreo documental en los trabajos de grado de la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, evidenciándose que respecto al tema tratado no hay desarrollos que se enmarquen puntualmente en la temática propuesta, aunque si existen amplias reflexiones en torno a la infancia como objeto de estudio desde la pedagogía. Igualmente se procede a buscar trabajos e investigaciones relacionadas con la construcción de territorio y de la identidad en las bases de datos JSTOR y PROQUEST, a las cuales se tuvo acceso desde la plataforma electrónica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; a la base de datos que proporciona GEOCRITICA, en la que se enmarcan las revistas electrónicas y plataformas SCRIPTA VETERA, SCRIPTA NOVA, BIBLIO 3W, AR@CNE Y

GEOCRITIQ las cuales se especializan en investigaciones y publicaciones relacionadas con Geografía y Ciencias Sociales; y en el recurso que ofrece el motor de búsqueda de google “google académico”, delimitando el rastreo del estado del arte a los desarrollos elaborados desde la Geografía y otras Ciencias Sociales a partir de la década de 1990, con miras a establecer los últimos avances realizados y determinar los vacíos y aportes nuevos que puedan ayudar a robustecer el conocimiento en torno a la construcción del territorio y la identidad en los sujetos, de manera particular en la primera infancia en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, la búsqueda arrojó un resultado de catorce trabajos, todos ellos se refieren a investigaciones las cuales fueron realizadas en España (9), México (2), Argentina (1) y Colombia (2). Los ejes de indagación de estos trabajos se centran en el territorio visto como una construcción social que va ligada a los procesos de socialización de los individuos especialmente en ámbitos urbanos, entidad que evidencia además dinámicas de fragmentación y segregación del espacio en el que se materializa la producción espacial que van dando origen a diversas áreas en el escenario urbano, como es el estudio de caso que desarrollan Formiga & Garriz (2000), en Bahía Blanca (Argentina), en el que analizan los espacios marginados de cara a las áreas residenciales de prestigio y las iniciativas que surgen del gobierno y la comunidad local para el ordenamiento urbano local con miras al desarrollo social, rescatando el potencial que poseen las ciudades latinoamericanas intermedias en los procesos de desarrollo social y desde luego el lugar de los sujetos como agentes del cambio en sus contextos particulares. En una línea similar de reflexión, Serrano (2003) evidencia como la protoarquitectura anclada al concepto de territorio permite comprender el funcionamiento del biodispositivo del gobierno determinando el espacio en función de las actividades que deben desarrollar los sujetos, lo cual ha de ser leído de manera crítica para generar propuestas de transformación de los espacios desde los cuales los sujetos puedan construir territorios aptos para la intersubjetividad, sin condicionamientos de tipo

control que es lo que predomina en el espacio público y en la arquitectura en general. Así mismo en Bernal (2009) se toca el problema de la arquitectura, puntualmente en relación con el tamaño y configuración de las unidades habitacionales y como esto afecta negativamente el proceso de apropiación del espacio por parte de los niños entre 3 y 5 años de edad, por cuanto las viviendas tipo apartamento que son analizadas en el estudio no responden de manera adecuada a las necesidades de socialización, irrespetando unos mínimos de lo considerado como espacio vital y escenarios dentro de la vivienda que contribuyan a fortalecer la subjetividad. En estos trabajos se toca con el problema de la identidad y la subjetividad como procesos que se construyen en relación con el espacio, aunque no se profundiza en esto si brinda luces sobre estos cuestionamientos invitando a ser ampliados en su reflexión.

Desde otro lugar, los trabajos de Díaz (2006), Ramírez (1996), Ferré, Ortíz & Prats (2011, 2014), se enmarcan dentro de los desarrollos de las geografías de la infancia y la adolescencia, interesándose sobre la vida cotidiana de los niños y jóvenes en contextos particulares, indagando sobre algunos aspectos que configuran la construcción de su identidad especialmente en zonas marginales de España y México, resaltando la importancia que tiene la calle y la ciudad para los procesos de socialización de los niños y adolescentes. Igualmente se hacen abordajes en torno a las estrategias metodológicas y a las cuestiones éticas que debe contemplar el investigador a la hora de trabajar con este tipo de población, sugiriendo el empleo de métodos derivados de la etnografía tales como la observación participante, el empleo de la fotografía, el dibujo y el arte como herramientas de investigación.

Particularmente destaca el trabajo de Ferré, Ortíz & Prats (2014) que, además de lo anteriormente mencionado, recuerdan autores como Artken (1994), Holloway y Valentine (2000), Mckendrick (2000), resaltando como sus investigaciones han contribuido a la comprensión de la capacidad de acción de los niños y los jóvenes en diversos ámbitos del mundo social, los

procesos de apropiación y uso cotidiano del espacio público por parte de este sector de la población, identificando las geografías personales y “microespacios” desde donde se constituye el uso del espacio público como un ejercicio de la ciudadanía.

Las investigaciones realizadas por López –Torrecilla (2008) en Madrid España, Infante & Jiménez (2008) y Muñoz (2013), en el caso Colombiano, en las ciudades de Bogotá y Cali respectivamente, se destacan por rescatar a los niños y las niñas como interlocutores válidos, como sujetos sociales y agentes activos en sus propios procesos de socialización. La ciudad aparece como un espacio de aprendizaje y socialización a partir de la cual se construye un territorio y/o espacios de interacción que la infancia va conquistando a través del desarrollo de su cotidianidad. Desde esta óptica ambos trabajos llaman la atención sobre la necesidad de construir territorios seguros para los niños y las niñas en el marco del disfrute de los derechos y la inclusión social en aras de fortalecer la ciudadanía desde la primera infancia, ejercicio en el cual los gobiernos y los agentes educativos pueden contribuir de manera importante.

A partir de esto se hace evidente como las investigaciones tocan con el problema del territorio y la construcción de la identidad en los sujetos, unos de manera general y otros acudiendo a los niños y adolescentes como sujetos de estudio, evidenciando la importancia de contribuir como sociedad a la construcción de escenarios urbanos que permitan unos adecuados procesos de socialización en los sujetos, lo cual se traduce en brindar acceso al espacio público, ofertando lugares para el desarrollo de actividades dirigidas a los niños y los jóvenes, haciendo de la ciudad un espacio más incluyente y seguro para las personas que en razón de su edad o vulnerabilidad requiere atención especial. Los estudios se focalizan en escenarios concretos y han contribuido a robustecer el conocimiento de los procesos de socialización de los niños y jóvenes particularmente.

No obstante, los desarrollos adelantados en el caso de Latinoamérica y Colombia aún no son suficientes y es necesario seguir explorando en relación con las particularidades de la vida urbana, los procesos de aprehensión del territorio y el desarrollo de la identidad en los niños y las niñas, dada las particularidades de nuestro contexto social, signado por la multiculturalidad, la desigualdad y la violencia. El abordaje de las dinámicas cotidianas de nuestros niños, de sus geografías personales, permitirán avanzar en el reconocimiento de sus sueños, aspiraciones, preocupaciones y problemáticas, esperando con ello dar pasos a la construcción de propuestas de desarrollo humano que desde lo local potencie las capacidades de nuestra infancia, la construcción de una sociedad más incluyente con un tejido social fortalecido que desde luego aporte en la superación de la segregación social, la violencia y otras problemáticas derivadas de esta.

3. Marco teórico

3.1.La dimensión espacial en la construcción de la sociedad: el territorio una entidad que refleja los procesos de socialización en los niños y niñas de primera infancia.

El concepto de espacio geográfico en el campo de la investigación social ha tomado fuerza durante los últimos años, al visibilizar la importancia que representa la dimensión espacial en la construcción de los procesos sociales y de la subjetividad e identidad en los sujetos; mostrando los dos polos de expresión de lo social: lo global y lo local o lo colectivo e individual, desde donde se articulan las diversas dinámicas sociales que dan cuenta de lo político, económico, cultural, cognitivo, espiritual, afectivo, y en general todas las esferas de expresión de lo humano.

Para hacer un análisis del espacio geográfico en tanto dimensión espacial, se recurren a diversas categorías semantizadoras del mismo, que permiten estudiar los fenómenos sociales en diversas escalas de expresión. Una de esas categorías se refiere a territorio la cual, para el presente trabajo, se tomará desde el punto de vista de la geografía humanista y la geografía del comportamiento y de la percepción, resaltando de esta manera el papel que juega la experiencia humana en la construcción colectiva del espacio, del conocimiento, de la cultura propia, así como en las representaciones e imaginarios sociales del mismo.

Desde la perspectiva de la geografía humana, en oposición a la geografía física el espacio se concibe fundamentalmente como una construcción social y como una vivencia, no como un escenario o contenedor, puesto que este espacio es percibido y construido a través de los sentidos y la experiencia e interacción social, que se origina desde los primeros años de vida de los sujetos; conjugándose en el mismo las experiencias individuales y grupales, a partir de las cuales los sujetos le otorgan un sentido a los diversos lugares que configuran su espacio vivido el cual es el punto de partida en la construcción del territorio.

La categoría de territorio en ese orden de ideas también ha ocupado un lugar central en la geografía y en la investigación social, siendo retomado por diversas disciplinas y corrientes de pensamiento en el estudio de los fenómenos sociales. En su acepción más generalizada, el concepto de territorio lleva implícitas las nociones de apropiación, ejercicio del poder, dominio y control de una porción de la superficie terrestre por parte de una entidad o un grupo humano; y a su vez contiene las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado (Blanco, p 42).

Como se ha expresado previamente, para el presente trabajo se recurre a una acepción que contempla dimensiones como lo afectivo, lo cognitivo, lo cultural y social, el ejercicio del poder de acuerdo a las relaciones que entablan los sujetos desde su cotidianidad, tocando en ese sentido también con lo político, dimensión necesariamente inseparable de la naturaleza social de la humanidad.

El territorio es una categoría síntesis del espacio geográfico, en el que se concretan y materializan diversas dinámicas a nivel colectivo e individual. En el mismo, se expresan la cultura y las individualidades, o dicho de otra forma, la esfera colectiva y la privada. Esa porción del espacio geográfico posibilita reconocer infinidad de relaciones sociales atravesadas por la cultura, valores, rituales y creencias que los sujetos comparten, crean y recrean; visibilizándose a su vez las formas de apropiación que los individuos y grupos hacen de ese espacio presentándose de esta manera como una proyección de las dinámicas sociales *“La apropiación y transformación de un espacio por parte de una sociedad, implica entonces la construcción de un territorio, su uso, su conversión en un territorio usado”* (Santos y Silveira, 2004, p 42).

Desde este lugar, el abordaje del territorio permite evidenciar múltiples facetas de la interacción humana, la apropiación de la cultura y aquellos elementos que configuran la subjetividad de los individuos. El espacio entendido como territorio juega un papel crucial en la

comprensión de las dinámicas sociales y el desarrollo humano pues además de lo mencionado es posible establecer las conexiones y redes que se presentan entre los individuos, grupos y otros actores sociales. Es así como se expresan en las mismas, flujos de diversos tipos: Personas, información, bienes, capitales etc.

Al referirse a las redes que se presentan en el territorio, se ponen de manifiesto las formas en que los sujetos se conectan y relacionan entre sí, creando y recreando la cultura a través de significados, simbologías e imaginarios que se concretan en las prácticas cotidianas; dando lugar a procesos de integración y exclusión, ejercicio del poder, relaciones de subordinación, apropiación del espacio y de los elementos culturales que dan origen a la constitución de las subjetividades y la identidad tanto a nivel grupal como individual.

El territorio desde esta óptica es asumido como una construcción socio – cultural, resultado de las diversas interacciones y dinámicas que se dan en una porción del espacio al que se le otorgan ciertos sentidos tanto de manera colectiva como individual, dando origen a los imaginarios que se construyen en torno al espacio, su uso, disposición, historicidad y posibilidad de acceso al mismo.

Es una entidad que si bien puede tener unas raíces históricas es totalmente dinámica, delimitable tanto física en los elementos materiales que la constituyen, como mentalmente refiriéndose a los imaginarios y límites no palpables que los grupos e individuos atribuyen a determinado espacio; es así como los límites están dados por diversos elementos que pueden ser físicos, socioculturales, afectivos etcétera, los cuales han sido aprehendidos por los sujetos en su procesos de socialización primaria y secundaria.

Por otro lado, el territorio es también “resultado de la experiencia, la suma de todas las temporalidades: experiencias movilizadas por la memoria, acciones y experiencias directas, proyectos, anticipaciones, y expectativas” (Monnet, 1999, pág. 112), expresa también en ese

sentido los valores y aspiraciones de un colectivo humano, su tradición cultural y su proyecciones al futuro.

Ese espacio social construido colectivamente a través de la experiencia humana y todo su acumulado histórico, expresa una serie de espacios de representación social y simbólica: “*Los espacios de representación o espacios vividos por los habitantes y usuarios del espacio son espacios de resistencia, espacios simbólicos y contra espacios que contienen simultáneamente a los otros espacios*” (Delgado, pág. 52). En ese sentido, a la manera de una matrioska, el espacio geográfico siendo tan amplio contienen en su seno una serie de “subespacios” que representan en escala los grados de intervención e interacción humana, siendo el lugar el punto macizo, a partir del cual se configuran categorías más amplias como espacio vivido, entorno, territorio, región, lo local, lo global etc, según se pretenda abordar.

3.2.El lugar, concreción de las experiencias humanas

Dentro del territorio subyace otra categoría o entidad que le da forma al mismo: esta es lugar. El lugar cobra suma importancia en la medida que posibilita a los sujetos en el desarrollo de sus experiencias apropiar el espacio y hacer una construcción mental de ese territorio. El lugar concreta materialmente la experiencia y la relación social, es el reflejo material del accionar humano, materializando el tiempo y el espacio en el acontecimiento.

En ese orden de ideas, está fuertemente cargado de sensaciones tanto positivas como negativas, apegos, imaginarios que circulan a nivel colectivo e individual; es precisamente a partir de estos elementos que se va configurando también la noción de identidad, por cuanto en el devenir cotidiano de las acciones e interrelaciones humanas los individuos van aprehendiendo aquellos elementos más significativos que les van permitiendo hacerse un lugar en el mundo, en consonancia con otros desde lo que se comparte como grupo o sociedad y desde aquellos

aspectos que les caracterizan como individuos y les hace ser únicos y les permite diferenciarse de los demás.

“El lugar así concebido posee un contorno preciso, unos límites espaciales para los hábitos cotidianos. Se confunde con lo que nos circunda, está presente en nuestras vidas, nos conforta con su proximidad y acoge con su familiaridad. Las culturas físicamente arraigadas en un territorio tienen una noción exacta de los contornos que las delimitan, se estructuran a partir de un núcleo que se irradia abarcándolo todo hasta sus fronteras. De ahí la similitud entre lugar y territorio.” (Gutierrez, 2011, p 126).

La construcción del entramado social, de los procesos socio históricos que se producen y materializan en el espacio y la construcción y aprehensión de las representaciones del mismo, se hace por medio del acontecimiento, es decir de las actividades diarias que son desarrolladas por los sujetos sociales; y estos acontecimientos sólo se pueden llevar a cabo en el lugar el cual es la mínima expresión del espacio y el territorio, y lo configura físicamente a partir del conjunto o integración de múltiples lugares en los cuales el sujeto social se moviliza e interactúa.

El lugar es esa fracción del espacio geográfico, que tiene un carácter limitado, puntual y fijo, remite al problema de la localidad ya que define una ubicación precisa, exclusiva y particular; los lugares se ubican de forma específica (Valcárcel, 2000) y es en ellos, donde se desenvuelven las experiencias humanas de todo tipo, a partir de las cuales se construyen los procesos históricos; desde la cotidianidad desarrollada en aquellos puntos del espacio geográfico denominados lugares funcionales.

Es decir, aquellos lugares destinados a actividades específicas y que son los que conforman el entorno de un sujeto, como bien puede ser la escuela, el supermercado, el parque, el banco, la oficina, la alcaldía, la biblioteca, etcétera; dan también paso a los diferentes desplazamientos realizados por el sujeto, los cuales a su vez permiten que este perciba el espacio y le atribuya un

sentido y vaya haciendo una apropiación del mismo. Entonces, el lugar es la categoría por medio de la cual el individuo, el sujeto social, otorga un significado al espacio y le otorga un sentido a su mundo, por medio de sus acciones, creando lugares, identidad, procesos históricos, lazos afectivos y sociedad.

De esta forma, el lugar es el depositario final del acontecimiento que expresa y concreta el accionar humano. Los acontecimientos se ligan a los lugares dando origen a una historia en movimiento, a un constante devenir social, historia que es producida por los sujetos sociales por medio de la construcción de diversos procesos sociales.

Es a partir de estos elementos, compartidos socialmente, que los sujetos toman aquellos que les son particularmente significativos, dando lugar a representaciones mentales sobre los lugares y el territorio sobre los cuales recaen lazos afectivos y de pertenencia; es decir, en la configuración y representación del territorio desde el punto de vista humanista y desde la geografía de la percepción y el comportamiento, responde a procesos socioculturales, políticos y emocionales más que a aspectos netamente históricos en el sentido de que la entidad se mantenga inmutable en el tiempo debido a una configuración del mismo tomada solamente desde lo físico y temporal (espacio que tradicionalmente ha sido habitado y/o dominada por determinado grupo humano).

El territorio también ofrece la posibilidad de hacer un abordaje de los procesos sociales en contexto, es un marco de referencia para comprender la construcción de la identidad social en los sujetos, y la construcción de cultura de determinado conglomerado humano, es una entidad que engloba diversas esferas y posibilita desde la complejidad de lo social comprender los procesos de desarrollo humano a escala individual y colectiva, evidenciando las dinámicas sociales en su dimensiones espaciales, históricas y biológicas.

La apropiación del espacio, su uso y disposición, evidencia la compleja trama de relaciones que establecen los seres humanos entre sí, lo cual refleja las dimensiones social, histórica y desde luego espacial, de un grupo humano pero también del individuo en tanto sujeto social.

Existen unas condiciones materiales del territorio que se refieren a la diferenciación de los lugares, la posibilidad de acceso, las representaciones que se elaboran en torno a los mismos, así como las redes y flujos de personas, información, bienes, capital etcétera establecidos en el mismo. La posibilidad de acceso a esos lugares (lugares funcionales) permite y potencia la participación activa de los sujetos en los procesos de socialización a través de diversas actividades que permiten al individuo situarse frente al mundo de lo social, asumiendo roles específicos en función de las instituciones y grupos sociales con los que entra en contacto, construyendo identidad en el sentido de pertenecer a un grupo a la vez que genera un sentimiento de diferenciación frente a otros.

Lo anterior remite al problema de la movilidad dentro del espacio, pues de la misma depende en buena medida la configuración del mapa mental del territorio ya que *“la movilidad como relación y como práctica social pone en juego las necesidades de los sujetos para desarrollar sus actividades de reproducción de la vida social, en un cierto contexto territorial y temporal”* (Levy, 2001, citado por Blanco. S.f. p 3).

La posibilidad de movilidad condiciona el acceso al espacio, además tiene una estrecha relación con la oferta de redes, las cuales canalizan la circulación de los individuos y condicionan los imaginarios que se construyen frente al uso del espacio y la delimitación del territorio como ese espacio al que el sujeto pertenece y tiene acceso bajo unas determinadas condiciones. *“Toda práctica del uso del espacio puede estar condicionada por las estructuras jurídicas del mismo: público o privado, accesible o restringido, gratuito o arancelado, etcétera, y que se suelen*

materializar en forma de muros, barreras, e incluso personas” (Ripoll y Veschambre, 2005, citado por Blanco p5).

Lo anterior puede reflejarse en las dinámicas de movilidad presentes en cualquier espacio entendido como escenario social, en donde se presentan múltiples tensiones en relación con la circulación de las personas y el acceso de las mismas a determinados lugares en función de la pertenencia, la clase social, el poder adquisitivo, la indumentaria, la edad, la connotación de abierto o restringido e incontables etiquetas y convenciones sociales asociadas a los lugares y la posibilidad de acceso o no a los mismos.

La apropiación del espacio incluye múltiples facetas de la relación espacial a nivel material como se expresa arriba pero también simbólica lo cual contempla los procesos de aprendizaje, familiarización y apego por parte de los sujetos sociales hacia los lugares que constituyen una entidad territorial, juegan un papel crucial en la apropiación identitaria del espacio, en la medida que el apego afectivo desarrolla un sentido de pertenencia con el espacio a partir de la ocupación del mismo. Este es un proceso que se inicia en el mismo momento del nacimiento a partir de la exploración que surge del propio cuerpo como primer territorio que todos los seres humanos experimentan, en una relación personal con el espacio, visión desde la cual se rescata el espacio como un vivencia, como una construcción social que inicia con el proceso de nacer.

3.3.Espacio vivido y la construcción del territorio

Para comprender mejor como se constituye el territorio en tanto representación mental del espacio, su uso social y apropiación simbólica hemos de recurrir a otro concepto mencionado anteriormente: *espacio vivido*. El mismo hace referencia a aquellos escenarios en los que transcurre la cotidianidad de un individuo, es un espacio de representación simbólica más amplio que el lugar, cuya imagen mental empieza a construirse desde el mismo momento del nacimiento al entrar el sujeto en una relación con el espacio que lo rodea a través de su cuerpo, como

elemento mediador, dándose en un inicio de la vida relaciones de tipo topológicas como la cercanía, arriba, abajo etcétera, las cuales el sujeto va complejizando y transformando en relaciones proyectivas (la perspectiva desde si mismo) y euclidianas en las que se establecen sistemas de referencia espacial lo cual se logra en momentos posteriores a la primera infancia aunque el proceso se inicia en esta etapa de la vida.

Como se ha mencionado, la relación que establece el sujeto con el espacio va más allá de lo físico, tiene una fuerte carga simbólica o emocional, por cuanto es un espacio de socialización y de las vivencias que van configurando una identidad tanto colectiva como individual gracias a la aprehensión y decantación de aquellos elementos culturales que posibilitan formar parte de un grupo social a la vez que diferenciarse de los demás miembros del mismo; llegando a establecer una serie de actitudes, características, habilidades, virtudes, valores, comportamientos y otros elementos similares, que generan un auto reconocimiento del yo y de los otros (al menos en sociedades occidentales donde existe el concepto de individualidad, se tendría que indagar con profundidad en sociedades donde prima la organización social desde lo colectivo).

Al respecto, Yi Fu Tuan señala aspectos importantes en la configuración del espacio vivido como la cultura y el peso de los valores. En la representación social del espacio cada cultura es concéntrica, es decir, una mirada que se construye desde el lugar propio que mira a otros más lejanos, llegándose a establecer relaciones filiales con aquellos espacios que generan pertenencia, lo cual denomina *topofilia* (Lerma, 2013).

Desde esta perspectiva, se valoran los significados de los lugares en los que los individuos desarrollan sus procesos de socialización, en función de su identidad como sujetos socio históricos, pero también de la memoria social o colectiva que hacen parte de una cultura particular, ligando en ese sentido lo histórico con lo espacial. Así mismo es importante señalar la imposibilidad de separar el imaginario de la realidad en los objetos sociales (Castoriadis, s.f),

siendo el espacio una construcción humana en la medida en que son las relaciones y dinámicas sociales en diversas escalas y ritmos las que permiten una configuración y disposición del mismo.

Se puede plantear entonces, que el espacio vivido se construye mentalmente a partir del lugar o más bien de los lugares que permiten a los sujetos desarrollar su cotidianidad desde la cual se desenvuelven sus vidas en un marco histórico y cultural concreto, bajo unas condiciones materiales específicas. La posibilidad de recorrer el espacio, de acceder al mismo o no, da paso a la configuración de mapas mentales en los que subyacen una serie de elementos como los bordes, sendas, mojones, barrios, nodos (Lynch, 1998) que posibilitan al sujeto establecer sistemas de georreferenciación en los que se hace evidente relaciones de tipo topológico, proyectivo o euclidiano. De acuerdo con esto, Piaget brinda una serie de elementos que son útiles para entender cuáles son los tipos de relaciones que establece el niño con el espacio en donde el cuerpo es el elemento que permite establecer la relación con el espacio así como su aprehensión. Al respecto Ochaita (s.f) brinda una precisa reflexión:

“En el marco teórico piagetiano, el espacio no viene dado ‘a priori’ surgiendo una mera percepción, sino que ha de irse elaborando poco a poco jugando un papel decisivo en la actividad del sujeto. El conocimiento del espacio proviene al principio de la actividad sensorio motriz y, posteriormente a un nivel representativo...Para Piaget tal conocimiento no deriva sin más, de la percepción visual, sino que constituye el producto final de una ardua y larga construcción evolutiva que comienza con el nacimiento y no termina hasta la adolescencia, y en la que la actividad perceptiva, juega un papel absolutamente imprescindible. Se establecen tres tipos de relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas.” (p.93)

Teniendo en cuenta lo anterior, las relaciones de carácter topológico se refieren a las relaciones existentes entre el sujeto y el objeto, las cuales hacen referencia a relaciones de

orientación: arriba, abajo, izquierda, derecha, adelante y atrás. Relaciones de situación: dentro, afuera, encima, debajo. Relaciones de distancia: cerca, lejos, agrupación, dispersión.

Posteriormente, y de acuerdo va emergiendo la capacidad de ubicar los objetos y sujetos en el espacio se van presentando las relaciones proyectivas y euclidianas, las primeras se refieren a la necesidad de relacionar objetos entre sí, en función de una perspectiva dada. Las segundas relacionan objetos entre sí, con base en un sistema de coordenadas, apareciendo también las medidas de longitud, volumen y superficie, lo cual hace referencia a procesos cognitivos mucho más complejos.

De acuerdo a estos postulados de Piaget, el niño de los 2 a los 11 años además de las relaciones topológicas, establece relaciones proyectivas y euclidianas, al interiorizar puntos de referencia, rutas y construir sistemas de orientación elementales llegando a complejizarse tanto en integración de elementos como en su organización espacial a medida que avanza su edad, lo cual da pistas sobre como el niño se relaciona e interioriza el espacio. En el período preoperacional (de los 3 a los 6 años) el niño va construyendo relaciones cada vez más complejas con el espacio a través de sus percepciones sensoriales y construcciones mentales lo cual le permite movilizarse dentro de un escenario determinado potenciando en ese sentido sus procesos de socialización y aprehensión del mundo social, de su espacio vivido y territorio.

Los procesos de simbolización y aprehensión del espacio desde el lugar, pasando por el espacio vivido para configurar un territorio, permite establecer el problema de la continuidad espacial o de la frontera, ya que debe aclararse que si bien el lugar precisa de unos contornos fijos y delimitables físicamente sin rupturas, el espacio vivido y por ende el territorio son entidades más amplias y complejas que pueden admitir la presencia de un espacio discontinuo, es decir, tanto el territorio como el espacio vivido no necesariamente presentan unos límites y contornos definidos y sin interrupciones espaciales.

“El espacio vivido por tanto no representa una frontera del aquí propio y el allá ajeno, es decir, permite incorporar el espacio discontinuo. A esto se suma el espacio de tránsito entre un lugar y otro. El camino es importante pues tiene sus propias dinámicas, normas, interacciones sociales, modos de uso y significaciones” (Lerma, 2013, p 241).

En ese sentido se considera que son múltiples los lugares que dan paso a las dinámicas de socialización de los sujetos y los mismos están conectados o no, puede existir una gran distancia física entre los lugares y en las redes que posibilitan conectar el espacio vivido de un sujeto se pueden presentar rupturas. Los desplazamientos permiten por ejemplo dar paso a esas rupturas y discontinuidades haciendo que el espacio como territorio no sea homogéneo sino discontinuo, llegándose a hablar quizás de múltiples territorios en función de los roles que el sujeto asume en diversos momentos de la vida, lo cual también lleva a la reflexión que tanto el espacio vivido como el territorio son entidades sociales y simbólicas dinámicas a lo largo de la vida de un sujeto social e histórico.

Igualmente, las dinámicas occidentales de la vida urbana y en el marco de la globalización permiten complejizar aún más el tema de la continuidad espacial, pues el sujeto gracias a diversos mecanismos y dinámicas puede entablar relaciones con diversos lugares y “en tiempo real” dada la existencia de la red de internet y los sistemas de comunicación y transporte que hace que los desplazamientos e interacciones de los sujetos sociales en la actualidad sean mucho más versátiles comparadas con épocas anteriores.

El espacio vivido ciertamente debe tomar en cuenta como principio el análisis del espacio local, pero en el contexto actual de globalización y con flujos de migración constantes, este solo es comprensible en relación con un espacio reticular. “Es a través de rutas, caminos, medios de comunicación y migraciones que los lugares se encuentran relacionados” (Lerma, 2013, p 236).

En ese sentido, el territorio en la infancia se entiende como una entidad física pero también emocional, en la que convergen diferentes elementos como el aprendizaje, el acceso, la movilidad, el devenir de la cotidianidad desde las actividades diarias y el simbolismo del juego, el afecto y apego, los cuales generan una conciencia espacial.

La concreción de las acciones que se llevan a cabo en el espacio vivido por los sujetos, sí que cobra especial importancia en los primeros años de vida pues es a partir de del juego, la imitación y la exploración del espacio que los niños y niñas van interiorizando el mundo, pautas de comportamiento, etiquetas sociales, la funcionalidad de los objetos y lugares, lo cual va originando imaginarios y sentimientos en torno al espacio, en relación a las actividades cotidianas que en él se desarrolla gracias a los procesos de socialización primaria y secundaria propios de los diversos lugares e instituciones sociales en las que los niños y niñas tienen la oportunidad de participar.

Los objetos presentes en los lugares, generan una serie de sentimientos en los niños a la vez que se establecen relaciones de agrado/desagrado y apego en torno a los mismos, lo cual permite que se construyan referentes materiales y simbólicos en relación al uso, disposición y límites del espacio, llegando a establecerse complejos mapas mentales que no sólo les permite ubicarse en el espacio sino interiorizar normas, comportamientos e imaginarios sociales ligados a su cultura particular y a los espacios que cotidianamente habitan y que configuran su espacio vivido y territorio en cuanto emerge el sentimiento de apego y sentido de pertenencia en relación con el espacio y el grupo humano ligado al mismo.

3.4. La ciudad como escenario de socialización en los niños y niñas

En la dinámica propia de la sociedad occidental contemporánea, la ciudad ha tomado una relevancia fundamental en lo que se refiere a entidad socializadora en la medida que una buena

parte de la población a nivel mundial desarrolla sus vidas en la misma, la cual es expresión de una construcción socio espacial, enmarcada en un cultura, espacio y tiempo concretos.

La niñez no es ajena a esta dinámica por ende, es necesario visibilizar al niño y a la niña como actor social e interlocutor válido, que tiene injerencia en la construcción y recreación de su cultura. La ciudad emerge como un espacio de socialización de plena importancia en la que subyacen escenarios formales y no formales de interacción como la casa, la escuela, el parque, la calle etcétera, que posibilitan la relación con pares y otros sujetos que dan cuenta de las singularidades y dinámicas propias de su contexto socio cultural. Como bien lo expresa López-Torrecilla (2008):

“El entorno de la ciudad emerge como un factor primordial de necesidades importante para el niño donde la exploración, el juego y la identidad, intercaladas con las necesidades sociales y afectivas deben poder ser satisfechas...las calles constituyen el espacio público más cercano a todos nosotros, lugar de encuentro y pérdida que en el caso de los niños funciona como ámbito donde poder aprender aparte de otros contextos más formales y complementa el aprendizaje en otros ambientes como el ámbito familiar de su hogar (p 34).

En condiciones “regulares” la familia es el primer agente socializador del niño, más como se ha expresado, en la dinámica actual los niños y las niñas no son ajenos a otros espacios y escenarios de la vida social; por el contrario, cada vez más van entrando en el escenario de lo público, entendido como su interrelación con espacios diferentes al ámbito privado familiar, como el jardín infantil, la escuela, la calle y otros más que evidencian unos niños y unas niñas más inmersos en las dinámicas propias de la urbe, y en ese sentido se hace también necesario que los espacios de la misma sean diseñados para incluirles en un ambiente democrático al garantizar su acceso y permanencia así como su seguridad, sobre todo en nuestros contextos

latinoamericanos en donde las condiciones materiales no se caracterizan por ser las mejores para proporcionar los elementos anteriormente citados.

Desde este lugar, la ciudad en sus condiciones particulares garantiza los procesos socializadores, la recreación y creación de una cultura en la que convergen múltiples elementos que caracterizan a un grupo humano. Pero comprender la ciudad como instancia socio espacial es algo complejo, para este fin es necesario evidenciar aquellos elementos implícitos en la misma, que posibilitan comprenderla de manera más clara. En ese sentido Kevin Lynch, ha realizado un arduo trabajo al definir concretamente aquellos elementos que configuran el escenario urbano desde lo material y que ayudan a comprender los mapas cognitivos de los sujetos, pues en esos desplazamientos e imágenes mentales, está representada en buena medida la identidad de un individuo y de un colectivo, pues aunque el mapa cognitivo varía en cada sujeto, hay elementos que socialmente son compartidos.

El mapa cognitivo siguiendo a De Castro (1999, p 83), como “*un dispositivo mental que nos orienta a diario en nuestra navegación urbana*” que facilita la comprensión de la representación mental que los sujetos tienen del mundo exterior y de la estructura de dicha representación cognitiva respecto al ámbito urbano cotidiano en el que se mueven los niños y las niñas. Entonces Lynch (1998) proporciona una tipología por medio de la cual se hace evidente como se construye la imagen de ciudad en los sujetos, ese espacio vivido y territorio inserto en el marco de lo urbano, esta se refieren a: Sendas, bordes, barrios, nodos y mojones.

a. Sendas: Son las vías a través de las cuales se desplazan las personas, como por ejemplo las calles, los senderos, las avenidas y las vías férreas.

b. Bordes: Son límites que separan, relacionan o unen regiones, por ejemplo el perímetro de una ciudad marcado por un cuerpo de agua.

c. Barrios: Se definen como secciones de grandes dimensiones, divisiones de carácter administrativo dentro de la ciudad, las cuales pueden ser identificables tanto desde su interior como desde el exterior.

d. Nodos: Son puntos de confluencia dentro de la ciudad que pueden tener rasgos de grandes confluencias o concentraciones.

e. Mojoneras: Son puntos de referencia exteriores al observador, es decir objetos físicos que sirven como referencias radiales y sirven para orientarse dentro del espacio.

Los elementos anteriormente señalados que configuran el escenario urbano, permiten evidenciar como se dan los procesos de movilidad espacial en los sujetos.

“Lo que constituye una actividad muy importante en la vida cotidiana de la sociedad, en la que una característica es la progresiva diferenciación funcional del espacio, lo que se evidencia en la necesidad de desplazarse para realizar cualquier actividad, permitiendo que el sujeto social ubique sus diferentes roles desde los cuales y en co-presencia de sus semejantes construye los procesos históricos que dan cuenta del devenir de su sociedad”
(Castañeda, 2008, pág. 49).

El desplazamiento se realiza entre puntos de empalme mediante recorridos, a partir de los cuales se configura una imagen mental y un escenario urbano, que da como resultado el desplazamiento; entonces el desplazamiento tiene lugar cuando se utiliza la representación mental de la memoria urbana, estableciendo las rutas, los recorridos e itinerarios que realiza el sujeto por la ciudad. En la primera infancia el mapa cognitivo no es muy complejo o elaborado por cuanto siguiendo la teoría Piagetiana atraviesan los estadios del periodo sensoriomotriz (0-2 años) en el que el niño va construyendo su comprensión del mundo a través de la integración y

coordinación de sus experiencias sensoriales y motoras, siendo esta la relación establecida entre el cuerpo y el espacio. En el estadio pre operacional (2-7 años) se va configurando un pensamiento de tipo simbólico lo que permite construir imágenes mentales sobre los objetos.

Durante la primera infancia algunos elementos del mapa cognitivo representan suma importancia como los mojones que dan los primeros elementos a un sistema de orientación, las rutas que permiten identificar sus recorridos y los itinerarios y actividades asociadas a los mismos, el barrio como porción de esa ciudad en donde se ubica su lugar de residencia, la posibilidad de contacto con los primeros amigos, el parque, la tienda y otros lugares representativos en los que se desarrolla su diario vivir.

Así, el individuo escoge, limita, organiza y dota de sentido a lo que ve; entonces la imagen es una realidad determinada que varía considerablemente de individuo a otro, aunque hay imágenes que están en la conciencia colectiva, es decir, tienen similitudes muy grandes y en esencia la significación que se otorga a esa imagen es básicamente compartida, allí se evidencian elementos culturales aprehendidos e interiorizados, y como bien lo afirma Lynch (1999), *“Cada individuo crea y lleva su propia imagen pero puede existir una coincidencia fundamental entre los miembros de un mismo grupo”*, los niños y niñas de primera infancia a través de sus dinámicas socializadoras integran estos elementos que van configurando su identidad como sujetos pertenecientes a una cultura, a un conglomerado social particular.

3.5. La identidad: Un proceso socio-cultural a lo largo de la vida

3.5.1. Los niños y las niñas de primera infancia como interlocutores válidos en la sociedad

La primera infancia se comprende como el período de vida, crecimiento y desarrollo que abarca desde la gestación hasta los siete años de edad, siendo esta etapa decisiva en relación con los procesos de socialización y desarrollo pues de ella depende toda la evolución posterior del niño y la niña en todas sus dimensiones (Jaramillo, 2007).

Desde luego, el concepto de infancia tiene un carácter histórico pero también cultural, en el caso de las sociedades de corte occidental, en el siglo XX gracias a los movimientos a favor de la infancia y a los múltiples desarrollos teóricos desde las ciencias se reconoce al niño como un ser humano pleno (aspecto que en épocas anteriores estaba en discusión por considerarle una persona de naturaleza incompleta o en casos más radicales un ser objeto de propiedad por parte de los progenitores, por ejemplo), un sujeto social, un sujeto de derecho con unas particularidades y necesidades específicas, con un mundo de experiencias totalmente diferentes al mundo de los adultos. En consecuencia, Colombia, ha elevado a principio constitucional los compromisos adquiridos a nivel internacional, consagrando en el artículo 44 los derechos fundamentales que protegen a los niños y a las niñas contra toda forma de maltrato y explotación.

Por otro lado, desde los desarrollos de las neurociencias la etapa de la primera infancia es caracterizada por la presencia de diversos niveles o estadios de desarrollo que permanentemente se encuentran en procesos de construcción y complejización. A partir de las corrientes piagetianas es posible acercarse a la comprensión sobre los procesos de desarrollo y aprehensión del mundo, los cuales inician aún desde el vientre materno, en donde los bebés tienen un conocimiento del mundo interno y externo gracias al estrecho vínculo que mantiene con la madre y a las percepciones que le brinda los sentidos, lo cual desde luego se mantiene a lo largo de toda

la vida. No obstante, el niño empieza su relación con el mundo, la exploración y comprensión del mismo a partir de una asimilación sensoriomotriz, en la que prima la articulación de los sentidos y las acciones durante los dos primeros años de vida. Con la aparición del lenguaje verbal, paulatinamente las conductas a nivel afectivo e intelectual van cambiando, se inicia el proceso de socialización a través de la palabra, lo que se une al desarrollo de los sentimientos interindividuales como las simpatías y antipatías, el respeto y una afectividad interna (Piaget, 1964). El niño se va enfrentando al mundo social y a las representaciones interiores que hace del mismo, lo cual va posibilitando la aprehensión de los elementos que le permiten desenvolverse en la trama de elementos físicos, simbólicos y afectivos que dan cuenta de su contexto social.

Más adelante, en la etapa pre operacional, que abarca de los dos a los siete años, el pensamiento del niño se caracteriza por ser pre lógico, el sujeto afirma pero no demuestra debido a su carácter egocéntrico, suple la lógica por mecanismo de la intuición, va comprendiendo el mundo a través de los esquemas sensorio motores y las preguntas primitivas: nombres de los objetos, dónde, por qué etc. De igual manera se van constituyendo los sentimientos morales de orden intuitivo proveniente de las relaciones que se dan entre los adultos y los niños así como las regulaciones de los intereses y valores que se presentan en su mundo social.

De acuerdo con esto, los sentidos, los sentimientos interindividuales y la presencia de una moral heterónoma, es decir supeditada a una voluntad externa (el mundo adulto), representan los elementos a partir de los cuales los niños y las niñas entran al mundo, lo exploran, comprenden y finalmente lo transforman. Por consiguiente, es factible afirmar que desde la etapa intrauterina se dan los primeros pasos hacia la constitución de una identidad que deviene de lo colectivo orientándose también a la esfera individual atendiendo a la influencia que, desde el punto ecológico (Bronfenbrenner, 1979), generan las diferentes transiciones ecológicas que se producen cada vez que el niño entra en un ámbito nuevo: del seno familiar a la guardería, del jardín a la

escuela, los cambios de residencia, la separación familiar transitoria o permanente etc. Estas transiciones constituyen acontecimientos normales en la vida de todo ser humano, pero presentan especial significado en la primera infancia por el impacto que tienen sobre la constitución de su ser. Lo ideal y deseable es que se potencien las transiciones de manera asertiva, para que el proceso de desarrollo los niños amplíen sus redes sociales, diversifiquen sus roles y actividades lo cual les permite participar de manera más activa en su mundo social, que les brinda variedad y riqueza de elementos afectivos y simbólicos desde los cuales se pueden constituir como sujetos sociales.

Por ende, el reconocimiento de los niños y las niñas de primera infancia como sujetos sociales, es decir, con agencia plena en su proceso de desarrollo social, espiritual, afectivo y cognitivo, debe darse a partir del momento en que ocupan un lugar en su contexto socio histórico ya que desde el instante en que empiezan a interactuar con su medio y con las personas que lo rodean van fortaleciendo el desarrollo de su identidad así como de sus capacidades y potencialidades las cuales ponen de manifiesto en el momento de hacer ejercicio pleno de su ciudadanía al expresar su pensar y su sentir sobre todo aquello que lo circunda a través de los lenguajes propios de esta etapa, como son el juego y el arte.

Desde esta perspectiva, para los niños y las niñas de primera infancia, el tipo de relaciones que se da entre los sujetos resulta clave para el reconocimiento de sí, del mismo modo que las representaciones simbólicas del contexto y la cultura propia ya que el contexto alude a la configuración de un espacio simbólico, que no se restringe a la ubicación geográfica o a la entidad física, reconfigurando los espacios vividos y los territorios como construcciones colectivas, sociales y culturales producto de la socialización en la que los individuos, en tanto sujetos sociales, constituyen su identidad. En ese sentido, la socialización se concibe como ese proceso que permite el desarrollo de la identidad individual y colectiva, expresada en la

aprehensión de la cultura, el aprendizaje ocurre en cada espacio y escenario de la vida cotidiana, durante los procesos de socialización primaria y secundaria. La socialización primaria ordinariamente, va ligada al escenario familiar; esta se caracteriza por tener una fuerte carga emocional, que facilita los procesos de aprendizaje, y asimilación social en los niños y en las niñas, desplegando sus potencialidades y reafirmando un lugar en el mundo. Es por ello que cada vez más desde instancias académicas y sociales, se reconoce la importancia de que la primera infancia cuente con un capital filial el cual de acuerdo con Sánchez (2004) Citado por Miele & García (2010) se refiere:

“al volumen, intensidad y diversidad de las relaciones socio familiares, pero de manera más específica el capital de pertenencias que el niño dispone, entendiéndose en un doble sentido la relación de pertenencia: a quien y a quienes se considera y se vive el niño perteneciente, y con qué pertenencias personales puede contar el mismo niño” (p. 35).

De acuerdo con lo anterior, ese capital filial se ve seriamente comprometido cuando no se desarrollan unos procesos de socialización primaria en el marco de una familia que provea al niño o a la niña de afecto, cuidados, condiciones materiales y de estimulación sensorio motriz y de relaciones sociales que potencien aprendizajes y aptitudes que les provean herramientas que les permitan desarrollar su vida en un marco social más amplio. Como bien lo expresan Miele y García (2010):

“ese capital filial se ve drásticamente afectado cuando los niños y las niñas pierden a sus padres o madres por fallecimiento o abandono, cuando surgen conflictos graves entre sus padres y madres o entre sus familiares cercanos, cuando están sometidos a la soledad, al desplazamiento, o viven en la calle, o están en lugares de protección o habiendo sido adoptados tienen dificultades en la integración a las nuevas familias, en algunos casos con fuertes choques culturales” (párr. 9).

De esta manera, el espacio aparece como construcción simbólica y social ligada a los procesos socializadores y de construcción de subjetividades e identidades individuales y colectivas. Desde este lugar, se rescata la dimensión política de los niños y las niñas de primera infancia por cuanto se evidencia en ellos mismos una capacidad intrínseca para leer su realidad posibilitándose la transformación de la misma de manera consciente, de acuerdo a sus intereses, necesidades y motivaciones, emergiendo *“el espacio de relación entre el presente y el futuro donde la acción de los sujetos conlleva un futuro”* (Sandoval, 2000. P 7). En ese sentido, se reconoce la injerencia que tiene el sujeto en su propio proceso de autodeterminación aun cuando aparezca sujetado a las macro estructuras de su contexto como la cultura, lo político y lo económico que le imponen límites a su libertad.

3.5.2. El desarrollo de la identidad

La constitución del individuo, entendido como un sujeto social, es decir, con agencia plena en su proceso de desarrollo social, espiritual, afectivo y cognitivo, se da a partir del lugar que ocupa en su contexto socio histórico. En ese proceso de desarrollo se va constituyendo una identidad que puede leerse desde la esfera colectiva y desde la individual. La identidad, siguiendo a Sciolla se define como *“la capacidad compleja del ser humano de auto reflexión y auto observación que se desarrolla a través de la utilización de los sistemas de símbolos significativos”* (Sciolla. 1983. citado por Sandoval. 2000). En ese sentido se entiende como una construcción que se da en el marco de un tiempo específico y una sociedad concreta, la cual se edifica a partir de la interrelación con otros sujetos, evidenciándose procesos de homologación y diferenciación de caracteres, valores, prácticas, creencias, entre otros aspectos, los cuales le permiten al individuo reconocerse en los elementos que son comunes al grupo social al que pertenece, así como en aquellos que le posibilitan diferenciarse en relación al colectivo en el que se halla inmerso. En este marco referencial, los sujetos no pueden pensarse fuera de su contexto social e histórico, la

identidad es pues, un concepto que no se presenta en abstracto, puesto que ha de leerse dentro de una coyuntura histórica, social y cultural.

La idea de sujeto y por ende de subjetividad ha variado a través del tiempo, y como se ha dicho, depende también del contexto social y cultural, puesto que no en todas las culturas se tiene presente la dicotomía colectivo-individuo, es una construcción que se ha establecido de manera clara desde occidente, desde los antiguos griegos, pasando por la Europa cristiana medieval, hasta llegar a la modernidad, en la cual influyen las construcciones elaboradas desde el racionalismo y el liberalismo, los cuales definen al sujeto desde una mirada cartesiana, dando como resultado un modelo único de sujeto: racional, es decir, sus actos son guiados por la razón, libre e igual antes sus congéneres, su existencia precede a cualquier filiación grupal y no hay un reconocimiento de que su constitución se deba gracias a los diversos grupos socializadores presentes en su contexto, apreciándose en ese sentido cierto egoísmo y desconocimiento de la importancia del colectivo en la configuración del sujeto como individuo integrante de una sociedad. Esta visión de sujeto ha primado en la época contemporánea hasta bien entrado el siglo XX, siendo ampliamente discutida por la filosofía post kantiana, especialmente por teorías marxistas, psicoanalistas y por la escuela de Frankfurt entre otras corrientes de pensamiento, debido su marcado carácter reduccionista, al no contemplar la diferencia y los elementos que hacen posible que un individuo constituya su subjetividad en el marco de un grupo humano específico, es la visión eurocéntrica, moderna en torno al sujeto, que desconoce los procesos culturales y sociales que se dan en los diversos grupos humanos a lo largo y ancho del mundo.

En ese sentido, se parte de una visión de sujeto más amplia, la cual está ligada definitivamente a un marco referencial dado por la cultura, el momento histórico y el lugar que ocupa un individuo en su grupo social, siendo pertinente hablar de múltiples subjetividades, no existiendo un “modelo” único de sujeto, evidenciando que no en todas las culturas existe y se reconoce

como categoría. Pero se parte del reconocimiento de unos procesos que pueden ser comunes a los grupos humanos en la constitución de una identidad individual, lo cual ha venido siendo desarrollado de manera fuerte en las Ciencias Sociales durante los últimos años, haciéndose más que pertinente en el marco de un modelo de globalización con un marcado tinte neoliberal que pretende homogeneizar toda la humanidad bajo un parámetro de cultura y desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, la identidad en un sujeto, tiene dos dimensiones: lo personal y lo social, siendo un constructo relativo al contexto socio histórico; la idea de la identidad social remite a la experiencia de lo grupal, mientras que la identidad personal apunta a las vivencias individuales, a los procesos de diferenciación frente a un colectivo que permiten a un individuo reconocerse como integrante de un grupo, a la vez que diferenciarse del mismo por sus caracteres particulares.

La colocación de un sujeto frente a su contexto socio-histórico implica el reconocimiento de las diferentes dimensiones de la identidad, como lo colectivo, lo individual, lo espiritual, lo político, lo económico, lo cultural etcétera, por cuanto un contexto ofrece diversidad de discursos y creencias (Gimenez, 1997), los cuales entran en un proceso de interacción con los individuos, los cuales van interiorizando aquellos que les son significativos y decantando aquellos elementos que de acuerdo a su proceso de socialización y carácter particular les resultan menos “llamativos” o significativos.

El tipo de relaciones que se da entre los sujetos resulta clave para la construcción de si, del mismo modo que las representaciones simbólicas del contexto y la cultura propia. El contexto alude a la configuración de un espacio simbólico, que no se restringe a la ubicación geográfica o a la entidad física, sino que se define como los espacios vividos y los territorios construidos y aprehendidos por los sujetos en el devenir de la socialización, siendo entonces pertinente hablar de construcciones colectivas, sociales y culturales en las que los individuos en tanto sujetos

sociales constituyen su identidad. De esta manera, el espacio aparece como construcción simbólica y social ligada a los procesos socializadores y de construcción de subjetividades e identidades individuales y colectivas.

Desde este lugar, se rescata la dimensión política del individuo por cuanto se evidencia en el mismo una capacidad intrínseca para leer su realidad posibilitándose la transformación de la misma de manera consciente, de acuerdo a sus intereses, necesidades y motivaciones, emergiendo *“el espacio de relación entre el presente y el futuro donde la acción de los sujetos conlleva un futuro”* (Sandoval, 2000. p 7). En ese sentido, se reconoce la injerencia que tiene el sujeto en su propio proceso de autodeterminación aun cuando aparezca sujetado a las macro estructuras de su contexto como la cultura, lo político y lo económico que le imponen límites a su libertad, aun en este escenario, el sujeto tiene capacidad de movilidad y la posibilidad de moldear o direccionar su existencia de acuerdo a unas condiciones coyunturales determinadas.

La identidad deviene de la subjetividad, es reconocida en la interacción social, para Gimenez (1997): *“En suma, la identidad de un acto, emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, lo cual frecuentemente implica relación desigual y por ende luchas y contradicciones”* (p.4.) La identidad es entonces definida por la propia experiencia, la cual no se repite de individuo a individuo, si bien es posible compartir ciertos elementos, nunca habrá dos subjetividades e identidades absolutamente idénticas.

A través de la identidad es posible reconocernos como sujetos diversos, a nivel colectivo como culturas distintas, asumiendo que la identidad es colectiva e individual, que es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de toda la existencia de una persona y de un grupo humano, en donde nos reconocemos por medio del otro, reconociendo a los otros en todos los procesos de interacción, evidenciándose que la identidad es una construcción social, histórica y cultural nunca acabada que se construye se transforma a través de la experiencia con nuestros congéneres.

En ese sentido, la socialización se concibe como ese proceso que permite el desarrollo de la identidad individual y colectiva, expresada en la aprehensión de la cultura, el aprendizaje ocurre en cada espacio y escenario de la vida cotidiana, durante los procesos de socialización primaria y secundaria. La socialización primaria ordinariamente, va ligada al escenario familiar; esta se caracteriza por tener una fuerte carga emocional, que facilita los procesos de aprendizaje, y asimilación social en los niños y en las niñas, desplegando sus potencialidades y reafirmando un lugar en el mundo. Es por ello que cada vez más desde instancias académicas y sociales, se reconoce la importancia de que la primera infancia cuente con un capital filial el cual de acuerdo con Sánchez (2004) Citado por Mieles & García (2010) se refiere:

“al volumen, intensidad y diversidad de las relaciones socio familiares, pero de manera más específica el capital de pertenencias que el niño dispone, entendiendo en un doble sentido la relación de pertenencia: a quien y a quienes se considera y se vive el niño perteneciente, y con qué pertenencias personales puede contar el mismo niño” (p. 35).

De acuerdo con lo anterior, ese capital filial se ve seriamente comprometido cuando no se desarrollan unos procesos de socialización primaria en el marco de una familia que provea al niño o a la niña de afecto, cuidados, condiciones materiales y de estimulación sensorio motriz y de relaciones sociales que potencien aprendizajes y aptitudes que les faciliten herramientas para desarrollar su vida en un marco social más amplio. Como bien lo expresan Mieles y García (2010):

“ese capital filial se ve drásticamente afectado cuando los niños y las niñas pierden a sus padres o madres por fallecimiento o abandono, cuando surgen conflictos graves entre sus padres y madres o entre sus familiares cercanos, cuando están sometidos a la soledad, al desplazamiento, o viven en la calle, o están en lugares de protección o habiendo sido

adoptados tienen dificultades en la integración a las nuevas familias, en algunos casos con fuertes choques culturales”

3.5.3. El estado como garante de procesos de socialización y desarrollo integrales y asertivos

La transmisión cultural que ocurre en esos años de la primera infancia, básicamente durante los primeros cinco años de vida, permite la construcción de una identidad que será la base de toda la existencia, fijándose los rasgos más sobresalientes de la personalidad, que serán alimentados a lo largo de la vida del sujeto, de acuerdo a los postulados que las neurociencias han establecido en los últimos años. Las neurociencias tienen amplios desarrollos que pueden contribuir a fortalecer o diseñar políticas dirigidas a los niños y niñas; estas argumentan que si bien el cerebro humano es plástico y el aprendizaje es un proceso que se da durante toda la vida, la primera infancia es crucial puesto que durante estos años se desarrollan una serie de redes y conexiones neuronales, con las cuales se construye también las estructuras que permiten al sujeto hacer frente al mundo, potencializando o no su acceso e inclusión en múltiples esferas del mundo social. De allí la insistencia en la importancia de construir espacios apropiados para que los niños y las niñas puedan desarrollarse de manera integral, lo cual inicia desde garantizar a la madre gestante unos mínimos de calidad en salud y bienestar material y afectivo, y luego posibilitando que el niño tenga una atención integral con planes en salud, recreación, alimentación, educación etc.

El cerrar la brecha social existente en nuestro país inicia brindando oportunidades de desarrollo a los niños y las niñas, “concretando escenarios destinados a una atención que potencie sus capacidades y aptitudes, en el respeto de la diversidad cultural, integrando los saberes de los grupos y los avances de las neurociencias, en donde los espacios dirigidos a los niños les permitan ir interiorizando su cultura a la vez que posibilita su desarrollo cognitivo afectivo,

acercándose al mundo a través del juego y la lúdica, la exploración, la música, el arte, la estimulación psicomotriz entre otros aspectos, lo cual puede desarrollarse en el ámbito familiar y en escenarios formales y no formales en los que los niños y las niñas pueden tener presencia, desde los cuáles van configurando y construyendo su identidad” (Castañeda, 2015, p 4).

La transmisión cultural hace referencia al conjunto de rasgos materiales, espirituales y afectivos que caracterizan a una sociedad, a sus expresiones artísticas y su sistema de valores y creencias (UNESCO 2001), esta puede ser positivamente influenciada al brindar las condiciones anteriormente descritas.

En sociedades caracterizadas por la presencia de múltiples culturas, como las de nuestros contextos latinoamericanos, y en el caso colombiano (dada su riqueza y diversidad cultural), los niños reciben múltiples influencias, y aún más si se toma en cuenta la presencia de medios tecnológicos como la televisión, la internet y las redes sociales, como apuntan Mielles y García (2010, p 4) siguiendo a Greenfield y Suzuki :

“En sociedades multiculturales, los niños reciben influencia de dos grandes esferas: la cultura hogareña y la cultura de la sociedad. La cultura hogareña se refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata que el niño o niña aprende en el intercambio diario. La cultura de la sociedad se asimila en el intercambio con fuentes externas (escuela, compañeros y compañeras, comunidad, medios masivos), que generalmente transmiten valores de la cultura dominante. Así los niños en sociedades multiculturales frecuentemente son criados en una cultura y diferenciados entre el hogar y la sociedad dominante”

Siguiendo la misma línea de reflexión, los procesos de socialización y de construcción de la identidad en la infancia son cruciales para el desarrollo de la persona, de allí la importancia de brindar unas óptimas condiciones para el desarrollo de los infantes. La familia, la escuela, la

ciudad (en el caso de los niños ciudadanos), y el estado en tanto garante de derechos y unas condiciones sociales y materiales mínimas, tienen un importante papel en la construcción de las subjetividades que se desarrollan en la infancia pero también a lo largo de todo el ciclo vital, y son claves para la preservación de una memoria histórica que favorezca la construcción de subjetividades positivas (Mieles & García, 2010) en el sentido que rescaten los mejores valores de sus culturas con miras a que los sujetos enmarquen su identidad en el respeto a la diferencia, al ambiente y potencien un desarrollo humano que contemple las diversas esferas como lo afectivo, espiritual, ambiental, material, cultural etcétera. Desde lo cual se puede contribuir a fortalecer el tejido social tan quebrantado por la violencia y la desigualdad económica y social que ha signado nuestro contexto colombiano, pero lo anterior pasa por brindar a nuestras familias y comunidades unas condiciones mínimas de bienestar en las cuales se pueda llevar a cabo una socialización más amena, positiva e integral.

En ese sentido, el estado debe direccionar el diseño de las políticas públicas dirigidas en la atención a la primera infancia, ya que es clave otorgar las experiencias necesarias que permitan a los niños y niñas desarrollar sus destrezas y aptitudes a través de entornos ricos en oportunidades para explorar, aprender y estimular sus sentidos, favoreciendo la socialización de una forma positiva así como las construcciones cognoscitivas. Las políticas han de contemplar una atención que propenda por el respeto de las singularidades de los sujetos y el establecimiento de relaciones afectivas saludables y estables, para lo cual ha de garantizar escenarios sociales en paz y con unas condiciones en las que las familias puedan asistir a sus niños en los cuidados básicos y afectivos.

Los entornos de los niños y las niñas en Colombia han de ser seguros, con oportunidades de inclusión, desarrollo y crecimiento, minimizando los factores que amenazan su vida y el ejercicio de sus derechos como personas.

De acuerdo con esto, la construcción de una sociedad en paz, equitativa e incluyente está sujeta a la implementación de políticas públicas que propendan por un desarrollo humano integral, lo cual inicia desde la primera infancia, la base de toda sociedad y desde la que los cambios pueden materializarse construyendo nuevas generaciones de personas que desarrollan y expresan todo su potencial desde la vivencia de la democracia, la inclusión social y los derechos humanos, avanzando de esta forma a minimizar las brechas sociales existentes en el país generando condiciones de existencia más dignas para todos y todas. Garantizando unos procesos de socialización a nivel primario y secundario en un marco de paz, bienestar material, ambiental y respeto por las diversas culturas como insumos mínimos en los procesos de subjetivación e individuación que todos los seres humanos atravesamos durante toda la vida, puesto que la identidad es una entidad cuyo desarrollo se lleva a cabo durante todo el ciclo vital de una persona.

2.6. El juego y el arte como lenguajes de la primera infancia

En el proceso de reconocimiento y decodificación del mundo para los niños y las niñas de primera infancia, es importante determinar el papel que juegan las prácticas lúdicas, entendidas como todo tipo de acciones humanas que buscan satisfacer necesidades emocionales y socio afectivas del sujeto, encontrando entre ellas las expresiones artísticas (música, teatro, danza, etc) y folclóricas (fiestas, carnavales, el juego), ya que estas facilitan diversas posibilidades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo en su cotidianidad potenciando los diversos planos que configuran su subjetividad, permitiendo a la vez, el desarrollo de su identidad así como una realidad social propia en la cual ponen de manifiesto su experiencia cultural producto de la interacción con el otro en diferentes contextos, variando las formas de comunicación acorde a su grado de desarrollo.

En consecuencia los marcos lúdicos, permiten hacer una exploración de la conciencia desde el plano individual al poner de manifiesto el deseo, el placer y la identidad del YO a través de situaciones interactivas bajo el principio de la alteridad que potencian el desarrollo de la creatividad, la comunicación, las estructuras cognitivas, afectivas y emocionales mediante la elección libre y espontánea de la actividad haciendo caso omiso a la imposición de ejercicios por los otros que le rodean.

Por otro lado, las prácticas lúdicas como actividades creadoras permiten que los niños y las niñas experimenten lo que Gardner llamó “estado de flujo”, es decir, aquella zona neutral “*donde el ser humano tiene las mayores posibilidades de creación, reparación, de aprendizaje, de mayor desinhibición*” (Caba, 2004: p. 8) combinando el pensamiento racional con el mundo de la intuición, la imaginación y la fantasía desplazando la capacidad creadora a las diversas expresiones del hombre las cuales traen consigo altas dosis de placer y felicidad, convirtiéndose así en una de las grandes productoras de cultura y “desarrollo humano” 1.

Dentro de las actividades lúdicas más recurrentes dentro del periodo de la primera infancia se encuentran el **juego** y **el arte** ya que a través de ellas los niños y las niñas no sólo tienen la posibilidad de adquirir conciencia de todo aquello que les rodea y se encuentra fuera del seno materno sino también de reconocer su Yo-libre bajo el principio de la alteridad como la “capacidad de ser otro “ lo cual se visibilizará en la creación de mundos posibles, producto de sus relaciones intersubjetivas y de las interconexiones sociales que establece en los entornos en que

1. Entendido como un nuevo paradigma desde el enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2000). Crear capacidades: p. 14. Al estar comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas y centrarse en la elección y en la libertad en pro de un mejoramiento en la calidad de vida.

convive.

Así mismo, esta capacidad creadora permite el surgimiento de un clima lúdico y espacios significativos como **espacios vividos** ya que los niños y las niñas son protagonistas en esa realidad fundada a través de la cual buscan la transformación de todo aquello que lo circunda teniendo en cuenta que “*La creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien, la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales*” (Vigostky, 1979. Citado por Caba 2004: p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible establecer unas estrechas relaciones entre el juego y el arte al estar atravesadas por un elemento en común, “la creatividad” ya que, como lo expone Raimundo Dinello, es a través de ella que el sujeto descubre el mundo y se construye como persona autónoma capaz de asumir iniciativas y visualizar alternativas. En relación con lo anterior, Graciela Sheines, investigadora argentina, manifiesta que esta capacidad admite la iniciación de un proceso desde el caos, finalizando en un orden en el cual el protagonista, en este caso los niños y las niñas de primera infancia, se desenvuelven con libertad entre las posibilidades inciertas y desordenadas que el ambiente le proporciona hasta lograr una oportunidad de ordenar su experiencia, desde la lúdica, en un fin materializado ya sea en un juego o expresión artística.

A continuación se establecen algunos elementos en común entre el juego y el arte así como las características que lo diferencian, según Beatriz Caba 2, (2004)

2. Prof. Psicología y Ciencias de la Educación. Especialista en Juego y Educación. Directora Ejecutiva de Programas en IPA Argentina ONG: Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar. Docente de Nivel Terciario y Formadora de Ludoeducadores.

- *Similitudes:*

- Son definidos conceptualmente como lenguajes universales.
- Posibilitan la expresión y la comunicación humana más allá de la palabra.
- Posibilitan la expansión de la imaginación.
- Son actividades placenteras.
- Posibilitan aprender conceptos espontáneamente.
- Son actividades liberadoras.
- Posibilitan conocer y cuestionar lo establecido.
- Posibilitan el ejercicio pleno de las inteligencias múltiples.
- Potencian el desarrollo integral del ser humano.
- Tiene efecto catártico: descarga de energías y emociones que al mismo tiempo le posibilita exteriorizarlas, conocerlas y controlarlas.

- *Diferencias*

- En el arte existe la producción de un objeto nuevo.
- En el juego esto no es una condición necesaria.
- El juego está centrado en el proceso de la actividad lúdica.
- En el arte la atención se dirige más al producto que al proceso de la creación.

Desde esta perspectiva, se retomarán algunos de los elementos más significativos del juego infantil ya que a través de su ejercicio es posible determinar las caracterizaciones que los niños y las niñas de primera infancia hacen del mundo de la vida como parte del proceso de apropiación cultural que se da en el periodo de desarrollo comprendido entre los 3 y 6 años de edad.

2.6.1. El juego infantil como instrumento visibilizador de experiencias y potenciador de subjetividades

Una de las actividades cotidianas más importantes dentro del desarrollo del niño, es el juego, al ser reconocido como un potenciador de habilidades las cuales permiten el reconocimiento del mundo físico y social en el que se desenvuelve al ser un producto de la herencia genética y cultural, propias del ser humano. Esta forma lúdica de interacción se caracteriza por implicar algún tipo de acción libre, espontánea e innata al no estar condicionada por factores externos; es desarrollada en una realidad ficticia lo cual produce placer por sí mismo, de ahí su carácter autotélico, al tener su origen en necesidades no satisfechas; favorecer el proceso de socialización al cumplir una función compensadora e integradora de desigualdades y mostrar una actitud ante la realidad y ante el propio comportamiento determinado por el que juega y no por el observador que lo analiza.

Por consiguiente, el juego se ha convertido en el lenguaje que los niños y las niñas utilizan para comunicarse y expresarse haciendo de esta actividad una experiencia cultural, la cual les permite descubrir y asimilar su entorno apropiándose y recreando la cultura que les es propia experimentándola a través de la imaginación, la fantasía, el goce, la creatividad y la lúdica. Por ende, facilita su adaptación al medio al exigir la participación activa en diferentes situaciones que implican la toma oportuna de decisiones frente a acciones favorables para la vida, tales como: resolución de conflictos, establecimiento de relaciones, aprestamientos sociales, etc. De ahí que, el lenguaje cumpla un papel determinante en el posicionamiento de los niños y las niñas en su cotidianidad ya que a través de él reconocen la riqueza de los signos, símbolos y códigos presentes en su realidad estableciendo asociaciones y relaciones cognitivas significativas en la elaboración de actitudes y valores que le permitirán poder convivir en sociedad.

En esta misma línea el concepto de **juego** que se propone, apunta a toda actividad o proceso de carácter simbólico en el que los niños y las niñas instalan nuevos imaginarios producto de la indagación, experimentación y problematización de todos aquellos espacios y relaciones intersubjetivas presentes en su cotidianidad. Estas situaciones a su vez permiten hacer un reconocimiento del mundo desde su experiencia socio-cultural, adquirir habilidades y conocimientos para construir y descubrir nuevos significados lo cual contribuye a la construcción de su identidad al involucrar los distintos planos del desarrollo: *“físico-biológico-sensorio-motriz (adquisición de las capacidades funcionales), intelectual-creativo (adquisiciones progresivas desde la inteligencia práctica), cognitivo-cultural (inserción en el medio cultural) y afectivo-social (facilita la interacción con pares y personas mayores, sean o no de la familia.* (Glanzer, s.f. p. 44), estimulando al mismo tiempo las siguientes funciones determinantes para la formación de su personalidad:

- **Función Formativa:** El juego favorece la maduración intelectual y los procesos de adaptación y adquisición. Igualmente el juego permite anticipar e imitar a los adultos, lo cual favorece el proceso de socialización.
- **Función Afectiva:** El niño a través del juego proyecta su vida interior. Encuentra en el juego el desahogo de su frustración en su relación con lo real, creando situaciones imaginarias que le ayuden a superar el ansia de situaciones vitales concretas.
- **Función Psicodiagnóstica y Psicoterapéutica:** El juego es un área de actuación privilegiada, pues expresa el mundo más real y auténtico del niño.

2.6.2. El juego simbólico

El simbolismo en el juego infantil desempeña un papel fundamental al servir de **medio** tanto locativo como funcional, al convertirse en una dimensión o **espacio** creado por los niños y las niñas en donde tienen total albedrío sobre lo que allí ocurre generando escenarios ideales, resultado de la influencia del ambiente y la vida adulta. Además, son imaginativos al desarrollar la capacidad de representar en objetos elementos propios de su realidad que de alguna manera son valiosos al asignarles un sentido y significado personal. Desde esta perspectiva, aparecen las siguientes conductas que hacen manifiesta esta función simbólica:

- Imitación diferida: Se refiere a la evocación de sucesos, objetos y/o acciones realizadas para la satisfacción de sus deseos.
- Dibujo: Imita la realidad a través de la representación de objetos conocidos o imaginados.
- Imagen mental: Luego de interiorizar los elementos presentes en su cotidianidad, el niño es capaz de construir mentalmente las partes constitutivas de un todo, similar a un rompecabezas.
- Lenguaje: Representa oralmente acciones pasadas manifestando el conocimiento e interiorización sobre los mismos lo cual facilita el intercambio de ideas.

Durante la etapa preescolar este tipo de juego llega a convertirse en la fuente más rica de estímulos para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, es decir, para la comprensión del mundo al adquirir una forma de juego socio-dramático en el cual reproducen escenas de intercambio social y experiencia cultural no sólo a través de las personas sino de objetos y lugares.

Desde esta perspectiva, vale la pena resaltar la importancia del **juego simbólico** en la comprensión del mundo que los niños y las niñas de 5 y 6 años tienen, al ser producto de la interacción con los diferentes contextos en los que se desenvuelve; la cual es expresada en un “*escenario lúdico*” (Bruner, 1984) que informa la visión ideal que tiene el niño en su mundo interior de la vida diaria. Por lo mismo, este tipo de juego demanda un despliegue permanente de creatividad al ser un medio de asociación innovadora entre la realidad social y las relaciones con el mundo adulto reflejando espacios y situaciones valiosas para la vida del niño.

Por lo mismo, este pensamiento internalizado que el niño tiene de su realidad es manifestado ya sea a través de la imitación o de su inconsciente al dar cuenta de las relaciones dinámicas entre los agentes, objetos y acciones que hacen parte de su interacción social. De ahí que, este tipo de prácticas marquen una pauta importante en el proceso de construcción de la identidad del niño al asumir los roles presentes en su cotidianidad, a través de la imitación, reconociéndose a sí mismo en el papel que desempeña o en los otros personajes existentes en el ámbito social; resolver sus conflictos internos disminuyendo la presión del conflicto y de la culpabilidad; aceptar y descubrir la realidad, adaptándose a situaciones reales ya sean agradables, desagradables y/o prohibidas sintiéndose admirado o envidiado para aceptarse mejor a sí mismo; convertirse en seres socializados, comunicándose y considerando los sentimientos de los otros; aceptar las restricciones sociales alcanzando de esta forma el autodomínio y ejercitar niveles altos de abstracción.

Adicionalmente, Elkonin postula **el juego de roles** como la unidad fundamental más desarrollada del juego infantil en la edad preescolar ya que a través del rol, y no una situación imaginaria, el niño refleja las condiciones concretas y centrales en torno a sus relaciones con los adultos y la vida social que lo rodea. De ahí que, estas prácticas sean el escenario ideal para la

descentralización de sistemas operacionales y organizativos del mundo que lo rodea permitiéndole la reestructuración de dichas configuraciones en situaciones reales, lo cual pone de manifiesto la subjetividad que ha ido moldeando el niño como observador y protagonista de su propia realidad al encontrar rasgos característicos de su identidad en las representaciones que hace del medio en el que vive.

2.7. La creación artística como posibilidad de resistencia y agencia

En el proceso de desarrollo de la identidad individual y social de los niños y las niñas de primera infancia **el arte** se ha convertido en un espacio facilitador de experiencias sensoriales que permiten el redescubrimiento de su entorno al ser reconocido como “*parte de la cultura visual, y que actúa sobre todo como un mediador cultural de las relaciones sociales*” (Martínez, 2002.p.230) permitiendo la construcción de su subjetividad a través de actividades libres y espontáneas y por ende placenteras que a su vez son la apertura al mundo de la vida haciendo uso de la imaginación, la creatividad y la fantasía.

Estos momentos de **creación artística** potencializan su capacidad soñar, imaginar y transformar su realidad al generar espacios libres de presiones y requerimientos propios de la vida social, en donde hay una apertura de infinidad de posibilidades para la construcción de un mundo con elementos propios de su realidad pero con el poder decisonal de imitar lo que ve o de manifestar lo que quisiera cambiar sin ningún tipo de coacción de los adultos.

En estos marcos lúdicos de adecuación de la realidad en donde los niños y las niñas de preescolar materializan las conceptualizaciones hechas, es factible encontrar según Rosario Ortega 3 :

3. Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba. Sus trabajos de investigación se han centrado en las relaciones interpersonales como ámbito de aprendizaje y desarrollo. Ha estudiado el juego infantil y la construcción social del conocimiento.

- Conocimientos sobre el mundo de la familia, la casa, los vecinos y los amigos y de las rutinas cotidianas en el ámbito microsocioal que rodea al niño.
- El conocimiento del contexto mesosocioal: el medio urbano o rural, en el que se ubica el contexto microsocioal. El mundo de los transportes, el mercado, el hospital, la escuela, etc.
- El conocimiento del contexto macrosocioal que reflejan los medios de comunicación de masas. El mundo lejano donde pasan cosas fantásticas y poco habituales re relación entre gente más o menos imaginaria (héroes de películas, televisión, grandes noticias, etc)
- Por consiguiente, en ese proceso de reconocimiento de sí y del otro desde sus particularidades a través de las prácticas socio-culturales en un territorio, los niños y las niñas de primera infancia van consolidando su identidad ciudadana al sentirse parte de un colectivo y hacer un ejercicio pleno en el agenciamiento de sus derechos.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

La definición del enfoque de investigación está direccionado específicamente con las características propias de la población que es objeto de este estudio, siendo esta la primera infancia. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite hacer una descripción holística de los sujetos involucrados en el proceso investigativo reconociéndolos como seres portadores de experiencias que establecen relaciones con otros actores sociales en diferentes entornos. En esta misma línea, la investigación etnográfica permite hacer una descripción y análisis de estas relaciones y subjetividades en una escena cultural determinada la cual se enmarca dentro del concepto amplio de territorio que los niños y las niñas han ido configurando a partir de la experiencia cultural que han vivenciado en estos espacios o lugares que han ido adquiriendo una significación particular para cada uno de ellos.

Por consiguiente, las técnicas a emplear en este estudio cualitativo de corte etnográfico son: la observación participante, el diario de campo, la entrevista estructurada y la cartografía social las cuales acompañadas de la narrativa entablarán una relación directa entre el investigador, los sujetos mismos y los contextos socio-culturales en los que se encuentran inmersos, siendo los más cercanos: el cuerpo como primer territorio reconocido, el colegio, la casa, el barrio y la ciudad como escenarios a partir de los cuales se desarrolla y se construye la vida cotidiana de los actores sociales.

3.2. Definición del problema

La comprensión de los procesos que dan origen al desarrollo de la identidad de un sujeto es una temática bastante compleja que debe contemplar diversas dimensiones o aristas.

En ese sentido, no es posible comprender el devenir social sin tener en cuenta la relación existente entre el sujeto social, el espacio y su cultura. En los últimos años ha venido desarrollándose en el campo de las ciencias sociales estudios que apuntan a evidenciar esos procesos de forma más efectiva abordando análisis de casos en grupos sociales particulares por cuanto no es posible establecer generalidades en los procesos sociales pretendiendo homogeneizarlos dada la naturaleza diversa del género humano. Los procesos sociales se enmarcan en un tiempo, un espacio y una cultura determinada, lo que da cuenta de su multiplicidad, su riqueza y su singularidad.

La identidad como proceso social su constitución y significado varía en función de los elementos anteriormente citados, es así como la comprensión de dicho fenómeno puede dar elementos para vislumbrar un grupo social de manera más integral y particular. Para el presente caso, nos referimos a la primera infancia delimitada al escenario urbano de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá en la localidad de Bosa. Un grupo humano que tiene unas particularidades especiales, pero que da cuenta de cómo se configura la infancia y se desarrolla la identidad de la misma en un escenario urbano, a partir del reconocimiento del espacio, del territorio como construcción social a la vez que individual, material y simbólica.

El indagar por el cómo se construye el territorio, que elementos hacen parte del mismo, cómo se articula la apropiación del espacio vivido al desarrollo de la identidad y las subjetividades permite tener una comprensión más amplia de la niñez en Colombia, en Bogotá, identificando sus representaciones en torno al espacio, sus intereses y preocupaciones alrededor de la ciudad y como se puede incorporar este conocimiento en la construcción de espacios más incluyentes y participativos para la población infantil dando pasos a la vivencia o ejercicio de una ciudadanía por parte de esta. Lo anterior resulta especialmente significativo, teniendo en cuenta las grandes problemáticas sociales que atraviesa el país como la pobreza, la desigualdad social, el conflicto

armado interno, el desplazamiento, la violencia entre otras problemáticas, las cuales se ven reflejadas en el escenario urbano y en el desarrollo de la cotidianidad de quienes lo habitan.

El presente trabajo realizado en el marco del programa de formación post gradual de la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad pedagógica nacional, en cuyo escenario académico se plantean diversas problemáticas que giran en torno al desarrollo humano como eje fundamental, pretende contribuir al conocimiento más integral de la infancia colombiana, desde una mirada particular en un escenario urbano de Bogotá como lo es la localidad de Bosa, procurando develar los elementos que convergen en la constitución y construcción del territorio y el desarrollo de la identidad en los niños y las niñas, desde una mirada etnográfica que dé cuenta de los sentimientos y preocupaciones ligadas a estos procesos, con miras a ofrecer reflexiones que aporten en la construcción de una ciudad, un país y una sociedad más incluyente para la primera infancia, la cual representa la base sobre la cual se está construyendo la sociedad presente y futura.

3.3.Pregunta central

- ¿Cuáles son las construcciones sobre el territorio que los niños y niñas del grado transición de un colegio de la localidad de Bosa evidencian a través del juego y la expresión artística?

3.3.1. Preguntas específicas

- ¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?

- ¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas?
- ¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?

3.4.Objetivo general

- Caracterizar las construcciones de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa, en torno a la apropiación del territorio y el desarrollo de la identidad.

3.4.1. Objetivos específicos

- Analizar la relación cuerpo-espacio-acción presentes en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.
- Establecer la relación entre el desarrollo de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa.
- Identificar las construcciones de territorio que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa hacen a partir de sus juegos y creaciones artísticas.

3.5. Caracterización del escenario de investigación

3.5.1. Contexto

La presente investigación se desarrolló en el Colegio El Porvenir I.E.D, ubicado en el barrio del mismo nombre de la localidad Séptima de Bosa en la ciudad de Bogotá, a kilómetro y medio del río Bogotá teniendo como linderos los barrios Brasil, sector I y II, La Cabaña, La libertad, Santafé, Corzo y Holanda. Esta institución educativa cuenta con dos sedes, una de ellas que es la sede A se localiza en la Calle 51 sur N° 91 D – 56 Barrio El Porvenir y la otra es la sede B en la Calle 58 sur N° 114ª – 04 Barrio Santafé.

En la actualidad, El Colegio El Porvenir IED es un establecimiento oficial mixto de calendario A, la cual cuenta con 170 docentes distribuidos en Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria, Media académica y Articulación. Por lo mismo, ha venido otorgando a partir de 2011 el título de Bachiller Técnico con énfasis en Gestión Cultural en la Perspectiva en Educación Física, en el marco de la articulación de la educación Media con la Educación Superior, el apoyo del SED y la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otro lado, es necesario mencionar algunos de los barrios que de una u otra forma se involucran en este ejercicio investigativo teniendo en cuenta que la institución educativa en mención acoge estudiantes de diferentes partes de la localidad de Bosa, algunos de estos son: La Cabaña, Brasilia, Potreritos, Caldas, Atalayas, San Miguel, Santafé, Senderos del Porvenir, Brasil, Villa Comuneros, Metrovivienda, El Porvenir; los cuales cuentan en su totalidad con servicios públicos legales y comparten algunas problemáticas sociales tales como: delincuencia, violencia intrafamiliar, pobreza, inseguridad y drogadicción, identificada como la más sobresaliente con un 47% de reconocimiento entre sus habitantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar la necesidad de implementar diversos medios de transporte como: el bicitaxi, la bicicleta, la moto y el transporte público para llevar a los niños y las niñas a estudiar aunque se posicionó con un 57% el caminar como la principal forma de movilización hacia el colegio. De ahí que, el abordaje de estos medios permite evidenciar que en su mayoría los niños viven en el entorno del establecimiento educativo aunque el dirigirse a pie posibilita una perspectiva más amplia del territorio al estar mayormente inmersos en las dinámicas sociales que se desarrollan en el espacio que comunica sus hogares con el colegio.

3.5.2. Participantes

La población objeto de estudio corresponde un grupo de 30 estudiantes del grado transición 01 del Colegio El porvenir, conformado por 16 niños y 14 niñas entre los 5 y 6 años de edad, quienes conviven con ambos padres en un 43% y con sólo mamá o papá el 57% restante y no pertenecen, en su totalidad, a algún grupo o minoría étnica. A nivel de la composición familiar se observa que las familias son monoparentales en su mayoría, con madres y padres cabeza de familia, y un porcentaje significativo son familias de composición nuclear contando con una red más amplia de apoyo familiar.

Para empezar a caracterizar su núcleo familiar, se puede decir que los padres y madres de los niños y las niñas se encuentran ubicados en un 42% entre los 20 y 30 años de edad, 35% entre los 31 y los 40 años, 15% entre los 41 y 50 y finalmente el 8% son mayores de 51 años perteneciendo en un número más altos los papás. El nivel de estudio terminado en el que se clasifican las madres, en su mayoría, es bachiller con un 46% por lo cual en el otro 54% restante es posible hallar mujeres en básica primaria, básica secundaria y educación técnica. Frente a la ocupación u oficio a la que se dedican las madres de familia se encontró que el 46% son

empleadas mientras que el 29% son amas de casa, de ahí que el 25% se dedica a estudiar, a desempeñar oficios varios y finalmente otras son independientes, lo cual le permite pasar el tiempo en jornada contraria a un grupo de madres con sus hijos del 53%. Por otro lado, el 74% de los padres de familia culminó su bachillerato por ende en el otro 26% hay hombres que sólo cursaron su educación básica primaria, secundaria y en un menor número educación técnica; en su mayoría son empleados con un 85% desempeñándose en cargos como: operarios, supervisores, conductores, torneros, contratistas, entre otros y aquellos que estudian y son independientes hacen parte del 15%.

Por otra parte, los niños y las niñas hacen parte de grupos familiares que cuentan con la presencia de figuras paternas y/o maternas anulando la posibilidad de encontrar niños huérfanos o en situación de abandono. Estas familias tienen más de un hijo hallando tan sólo un grupo 36% en el cual son hijos o hijas únicas, por ende el otro 64% presenta familias en donde los niños y las niñas de transición ocupan el lugar del hermano mayor en un 33%, quienes, en consecuencia, deben compartir la habitación principalmente con un hermano o hermana ya que no cuentan con una habitación propia. Esta situación de los niños en el seno familiar, deja ver los diferentes roles que son apropiados por los niños y las niñas, tales como: hermanos, hermanas, hijos, tíos, etc; así como la posición más cómoda que es asumida por los hijos únicos al ser menos vulnerables frente a las carencias económicas de una familia numerosa.

Finalmente, con respecto a las condiciones de la vivienda de estos grupos familiares, se determinó que estas edificaciones de 3 a 7 habitaciones, ubicadas en los barrios mencionados anteriormente, en su mayoría se encuentran construidas con ladrillo y cemento, encontrándose un 48% de estas ya terminadas con sus correspondientes acabados, el 38% en obra gris y el 14% aún están en obra negra. Además, un 59% de las familias vive en arriendo, el 27% en casa propia

y el 14% en una vivienda de tipo familiar contando con servicios públicos tales como agua, luz, gas, teléfono, tv por cable e internet

De acuerdo con lo anterior, la población participante en la investigación, a nivel socio económico se encuentra enmarcada en los estratos 1 y 2, en la que si bien existen algunas limitaciones de orden material como el habitar en espacios reducidos, no contar con un lugar de habitación propio ni con una vivienda completamente acabada se observan unas condiciones sociales que posibilitan el desarrollo de su vida bajo unos mínimos de bienestar material como lo son el contar con una vivienda digna que les protege, el tener un empleo en su mayoría de carácter formal, que les permite satisfacer las necesidades básicas, aunque por los niveles educativos en su mayoría son empleos de carácter asistencial o técnico, lo que evidenciaría que los ingresos son relativamente modestos.

3.6. Alcances y límites de la investigación

3.6.1. Alcances

La importancia de la presente investigación consiste en evidenciar algunos de los elementos que dan cuenta de los procesos de apropiación del espacio y la construcción del territorio en tanto entidad espacial y simbólica en los niños y las niñas de primera infancia, así como los factores que van desarrollando su identidad como sujetos de cara a un grupo social, lo cual les posibilita o no participar en el marco de una ciudadanía que se constituye desde la primera infancia. Lo anterior, particularmente en un contexto urbano como la ciudad de Bogotá en la localidad de Bosa, la cual tiene unas particularidades a nivel social y económico caracterizadas por la presencia de carencias materiales y económicas en medio de las cuales crece y se desarrolla la infancia. La falta de un espacio público que permita a los niños deambular por su barrio de forma segura y amable, la asistencia a un escenario escolar de carácter público, la conformación de

grupos familiares diversos con una connotación social de clases bajas, lo cual imprime un sello común al escenario social. El abordaje de la infancia bogotana desde este lugar permite dar pasos hacia un mayor reconocimiento de la misma, así como de los procesos de socialización que desarrollan en relación con el espacio, dando cuenta de sus características como sujetos con plena agencia, conocimiento que resulta valioso en la generación de políticas públicas dirigidas a la infancia y su relación con el espacio urbano, sin dejar de lado aquellos aspectos educativos que vinculan la cotidianidad de los niños y las niñas con sus procesos de desarrollo, relación y aprehensión de los elementos que configuran su espacio vivido, lo cual puede resultar valioso a los educadores y personal que trabaja con la primera infancia.

De acuerdo con esto, pretendemos brindar elementos de análisis que permitan comprender la situación de los niños y las niñas en relación con su entorno y su territorio como entidad simbólica y cultural, evidenciando los elementos que constituyen su mapa cognitivo en tanto constructo complejo que da cuenta de su desarrollo biológico, social, así como de las nociones que tienen de ciudad y las dinámicas que se dan en la misma en el marco de su contexto social en pro de su reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas en formación con capacidades y potencialidades para una transformación social.

3.6.2. Límites

En el desarrollo de la presente investigación se presentan las siguientes limitaciones:

- La investigación se restringe a un caso particular, como lo es el grado transición jornada tarde del colegio El porvenir de la localidad de Bosa, al ser el único grupo al que se tuvo acceso por la posibilidad de trabajar con el mismo gracias a la maestra titular y a los

padres de familia que otorgaron su permiso y colaboración para trabajar con el grupo de 30 niños.

- El centrarse en un grupo específico con unas particularidades socio culturales en cierto sentido homogéneas, permite hacer una caracterización que dé cuenta de un aspecto de la infancia bogotana en términos de su relación con sus espacios vividos, aunque no se desdeña que algunos hallazgos sean susceptibles de ser generalizados.
- Los tiempos de intervención con el grupo de niños se vieron limitados en primera instancia por el calendario académico, ante lo cual hubo que concertar el número de sesiones y el tiempo de desarrollo de las mismas con el fin de no saturar a los niños y niñas y respetar sus dinámicas escolares. Además, es importante mencionar que teniendo en cuenta las edades en las que se encuentran los niños y las niñas de transición no era recomendable aplicar los talleres por más de una hora ya que su atención se dispersa con facilidad atendiendo a factores como cansancio o intereses particulares que respondían al juego libre y espontáneo.
- La investigación se centra en evidenciar los aspectos materiales y simbólicos de la relación de los niños con el espacio en la configuración de un territorio y el desarrollo de su identidad, no pretende abordar como tal los aspectos educacionales en torno a la aprehensión del espacio y la cultura o postular de manera concreta una propuesta de política pública en relación a la primera infancia con el espacio, aunque si se espera contribuir con elementos de análisis para establecer relaciones entre estas dos dimensiones tan importantes.

3.7. Ruta metodológica

Descripción de la ruta metodológica a partir de las técnicas e instrumentos:

3.7.1. Observación participante

Como técnica de investigación social, particularmente, la observación participante se refiere a la recolección de datos o información que realiza el observador (investigador) por un periodo de tiempo determinado, durante el cual registra y analiza comportamientos, ritmos y dinámicas de un grupo particular, siendo su campo temático abierto y cambiante. La observación participante implica aprehender las normas de expresión del grupo, entender su forma de comportamiento *“incluso al investigador le corresponde asumir la misma experiencia que los participantes, adquirir iguales obligaciones y responsabilidades y llegar a ser sujeto pasivo de sus mismas pasiones y convulsiones”* (Galeano, 2004).

De acuerdo con lo anterior, el investigador focaliza la observación teniendo presente el propósito de su trabajo, el cual se guía por una pregunta que le permite determinar qué es lo observado, como, cuando y en qué escenario desarrollará la observación. El observador participante en este sentido, no manipula el contexto, trabaja en un ambiente natural, intenta hacer parte del mismo procurando entrar en las dinámicas que pretende observar, apoyándose en diversas fuentes y técnicas como las entrevistas, las historias de vida, los foros, talleres etc. Estrategias que permiten una gran versatilidad en las técnicas de recolección de la información requerida, en este caso particularmente se acude a la entrevista estructurada, la cartografía social y talleres lúdicos creativos para obtener los datos necesarios que permitan construir reflexiones en torno a la pregunta por las construcciones sobre el territorio de los niños y las niñas evidenciadas a través del juego y el arte.

De ahí que, el sentido de la observación participante está dado por la posibilidad de acercarse a la cotidianidad de los niños y niñas en los espacios donde tienen lugar las interacciones con sus pares y con los adultos que participan de la rutina escolar. A partir de allí, se espera reflexionar y entender la manera como ellos y ellas configuran sus territorios, significan los espacios que habitan, y se preguntan por: su cuerpo, su casa, su barrio, y su ciudad.

En este sentido, será clave indagar permanentemente en el proceso de investigación, por el lugar que ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas, y hacer una lectura de cómo esta pregunta aparece a lo largo de la rutina escolar, particularmente en los espacios dispuestos para el juego y la creación.

Al respecto, es importante considerar que dado que la relación cuerpo-espacio-acción es bastante amplia, el rastreo de la misma a lo largo de todos y cada uno de los momentos de la jornada escolar puede resultar desbordante. Por esto, es clave hacer un acercamiento más preciso a aquellos momentos en donde desde el juego y la creación artística tiene lugar la pregunta, en el marco de las otras actividades que hacen parte de la rutina diaria.

3.7.2. Recursos

Los principales recursos para la observación participante fueron el diario de campo, las preguntas y temáticas orientadoras para la indagación, y los relatos que resulten de la sistematización de observaciones de cada investigador.

3.7.2.1. El diario de campo

El diario de campo se entiende como una herramienta que posibilita la reflexión desde la

documentación de las observaciones realizadas. La información allí puesta, se lee como un insumo clave para ver y comprender qué sucede en la cotidianidad de los niños y niñas, y debe ser leída como una construcción, que no ha de encasillarse bajo criterios de verdad o falsedad de los hechos, sino que más bien es un proceso de co-construcción entre los investigadores y los niños, niñas, educadores, demás actores. No habrá por tanto “una única historia verdadera” dentro de las observaciones documentadas.

Como propuesta esquemática de diario de campo, puede considerarse la siguiente estructura:



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha:		
Hora:		
Participantes:		
Fecha de escritura:		
Reflexionado por:		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto (s) de la observación: descripción de escenarios, actores y relaciones de los eventos que van a describirse. 2. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada 3. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación 4. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones 		

3.7.2.2. Entrevista Estructurada

La entrevista cualitativa como instrumento de recolección de información en la investigación social se reconoce como una técnica empleada por diversas disciplinas para realizar estudios de carácter exploratorio, la cual permite el intercambio de información para una posterior construcción conjunta de significados respecto a un tema determinado ya que a través de ella es posible determinar las condiciones históricas y cotidianas en las que se encuentran situados los actores sociales que hacen parte del proceso de investigación.

De manera particular, la entrevista estructurada se caracteriza por tener un diseño rígido y estandarizado para todos los participantes, por cuanto se basa en una misma guía de preguntas específicas para todos las cuales corresponden a unos ítems y orden determinados por el entrevistador. Por consiguiente, proporciona al individuo alternativas de respuesta que debe seleccionar, ordenar o expresar sobre el grado de desacuerdo frente a la situación planteada. Para ello, los participantes responden de acuerdo a un limitado número de opciones que les brinda el cuestionario, en ese sentido resulta más fácil y objetiva su valoración pues permite que las respuestas se puedan analizar y clasificar con más facilidad.

Para el caso de esta investigación, la pertinencia de este tipo de entrevista, que se aplicó a los padres y/o acudientes así como a la docente titular del grupo de los niños que participarán en la propuesta investigativa, está enmarcada en la intención de determinar las condiciones singulares en las que están situados los actores sociales objetos de este estudio caracterizando no sólo a la población socio económicamente sino también describiendo de forma más específica, desde la experticia, la congruencia del tema tratado en la cotidianidad de los niños y las niñas de transición teniendo en cuenta el contexto socio – cultural en el que se encuentran inmersos.

3.7.2.3. Cartografía Social

La cartografía social se entiende como una metodología participativa de investigación social, que permite incorporar en la misma los imaginarios, intereses y sentimientos ligados al espacio. Esta se trabaja a partir de escenarios que configuran el espacio vivido de los sujetos, los cuales a su vez dan cuenta del territorio, puntualmente para el presente estudio desde la mirada de la primera infancia en la ciudad de Bogotá.

Esta técnica y también metodología se puede desarrollar a partir de mapas y las representaciones de los elementos presentes en ese espacio. El mapeo y la construcción de la cartografía se hace colectivamente, con imágenes diseñadas por el grupo que permiten identificar y evidenciar los elementos materiales y humanos presentes en el espacio representado, igualmente la reflexión realizada sobre el producto elaborado permite dar cuenta de las topofilias, topofobias, toplotrias, los lugares funcionales, límites, mojones, roles sociales y problemáticas asociadas a ese espacio percibido por los sujetos.

3.7.2.4. Talleres creativos

Los talleres creativos corresponden a los espacios orientados pedagógicamente por el grupo investigador, como posibilidad de indagar a profundidad con los niños, niñas, maestra y familias, las construcciones sobre el territorio que desde sus comprensiones y reflexiones, tienen lugar. En este sentido, se trata de espacios de intercambio, posibilitados por el juego y las creaciones artísticas, que aportan elementos comprensivos sobre el proceso de apropiación del espacio vivido, y de la configuración de los territorios de la infancia, en una perspectiva que hace un recorrido por el cuerpo, la casa, el colegio, el barrio y la ciudad.

A través de los talleres creativos, fue clave indagar por las nociones que los distintos participantes, han construido frente a lo que consideran sus territorios ganados, sus territorios

seguros y aquellos que representan peligro y/o desconocimiento. Así mismo, fue importante avanzar en las posibilidades de construcción de territorios deseados, que pueden proyectarse desde el conocimiento de los ya habitados.

Los talleres pueden seguir en su desarrollo un recorrido que implique el acercamiento: de los espacios vividos más próximos a los niños y niñas, hasta aquellos más distantes e incluso menos conocidos; así como de los espacios vividos privados hacia los espacios de carácter más público. Para hacer posible esto, cada taller consideró la reflexión sobre la individualidad, y la manera como cada quién vive y percibe los espacios que habita, al mismo tiempo, cómo pone en juego esa individualidad a la hora de relacionarse con otros niños y niñas, adultos y seres que resulten significativos, en los diversos territorios que va constituyendo y apropiando.

Metodológicamente los talleres tuvieron su base en el juego y el arte como posibilidades creadoras de los niños y niñas, que expresan desde la libertad, las comprensiones y significaciones del mundo que permanentemente construyen. Como posibilidad de documentar cada uno de los encuentros, se generó una serie de productos creativos de cada uno de los talleres.

La organización y sentido de los talleres con niños y niñas, fue común, aun cuando se procuró hacer un mayor acercamiento a las comprensiones de los niños y niñas del grado transición.

Ejes de indagación	Preguntas orientadoras	Temáticas	Participantes	Técnicas	Instrumentos-Recursos
Relaciones e interacciones	¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia cotidiana de los niños y niñas Relación entre Cuerpo - Lugar (Espacio) - Acción en tres registros: consigo mismo, con los otros y con el medio 	Niños y Niñas Maestra Investigadoras	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Diario de campo Entrevista estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Registro de audio
Representaciones de los territorios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas? 	<ul style="list-style-type: none"> Juego y arte como mediadores en la construcción simbólica de los espacios vividos Actores, escenarios (mojones, referencias espaciales) y relaciones Lectura de la realidad en relación con espacios significativos: cuerpo, casa, colegio, barrio y ciudad. 	Niños y Niñas Maestra Investigadoras	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Talleres creativos de lectura de la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Estructura metodológica de los talleres
Participación y desarrollo de identidades	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia y arraigo cultural Pertenencia e identidad 	Niños y Niñas Maestra Investigadoras	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Taller creativo 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Registro de

	<p>la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?</p>	<p>social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la singularidad y la diversidad • Agencia y resistencia como mecanismos de incidencia y transformación de la realidad social 		<p>sobre transformación de la realidad</p>	<p>audio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuras temáticas para la indagación • Estructura metodológica del taller
--	--	---	--	--	---

3.8. Momentos del desarrollo de la investigación

A continuación se presenta la manera en que se desarrollaron los talleres propuestos:

3.8.1. Eje 1: relaciones e interacciones

Objetivo:

Establecer las relaciones existentes entre cuerpo-espacio-acción emergentes en la cotidianidad de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado de transición del Colegio El Porvenir

¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?

ACTIVIDAD 1: Reconociendo mi cuerpo mi primer territorio

DURACIÓN: 1 sesión

INSUMOS:

- a. Canciones de diversos ritmos que suscitan el movimiento corporal.
 - Moviendo el cuerpo: <https://www.youtube.com/watch?v=TwjMP8gW-80>
 - El baile del gorila: <https://www.youtube.com/watch?v=KmEdXPOuTWA>
- b. Papel, lápiz, borrador y colores.
- c. Grabadora.
- d. Filmadora.
- e. Video beam.
- f. Memoria USB.
- g. Espacio del aula escolar.
- h. Hojas blancas tamaño carta.

DESCRIPCIÓN:

La actividad contó con diferentes momentos a partir de los cuales se pretendió explorar el cuerpo y sus movimientos estableciendo diferentes tipos de relaciones entre este, el espacio y los objetos presentes y/o significativos para los niños y las niñas. En un primer momento se invitó a los niños a dibujarse a sí mismos, diciéndoles que cada uno iba a hacer su propia foto, junto a aquello que más les gustara (persona, animal u objeto) con el fin de hacer un reconocimiento no sólo de su cuerpo sino de las relaciones que ha establecido con todo aquello que lo ha rodeado evidenciando parte de su experiencia cultural.

Posteriormente, los niños y las niñas fueron motivados a bailar, comentándoles que íbamos a hacer una fiesta, moviendo las diferentes partes de su cuerpo según la música fuera indicando mientras que se observaban en una pantalla colocada justo frente a ellos. Durante este ejercicio, fue necesario experimentar diferentes canciones y por ende sentir diversos ritmos generando movimientos los cuales les permitían a los niños y niñas hacer un ejercicio libre y espontáneo pero a la vez consciente de su corporeidad y las dimensiones del espacio que habitan en relación con otros, al no existir límites o fronteras dentro del espacio en el cual se desarrolló la actividad.

Luego de haber escuchado y bailado las canciones propuestas para la actividad, cada uno de ellos se dibujó atendiendo a los detalles que más llamaron su atención y finalmente algunos de ellos, socializaron los dibujos explicando aquellos elementos de su cuerpo que más les gustaron y por qué.

La actividad se cerró con una reflexión sobre el cuerpo como un territorio privado reconociendo la importancia de su cuidado sin permitir que otros lo vulneren.

PRODUCTO:

- Representaciones gráficas de cada uno de los niños (auto retratos) en dos momentos diferentes.

3.8.2. Eje 2: representaciones de los territorios

Objetivo General:

Caracterizar las diferentes construcciones del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir hacen durante su proceso de apropiación de los espacios que habitan a través del juego y creaciones artísticas.

¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas?

ACTIVIDAD 2: Mi Colegio es mi segunda casa.

DURACIÓN: 1 sesión

Objetivo Específico:

Reconocer el colegio como un espacio significativo en el desarrollo de la identidad de los niños de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir.

INSUMOS:

- a. Espacio escolar (recorrido por la institución).
- b. Plano de la institución.
- c. Stickers de personas, acciones y objetos asociados a una institución educativa / Caritas felices y tristes.

DESCRIPCIÓN:

Para el segundo encuentro, se planteó un recorrido con los niños y las niñas por el colegio, para que pudieran apreciar las diferentes dependencias que lo constituyen, haciendo escalas para realizar un reconocimiento de la presencia de ciertas personas, las actividades desarrolladas, los olores, sentimientos de atracción o rechazo etc. Una vez terminado el recorrido se volvió al aula y

se dividieron a los niños en dos grupos los cuales trabajaron sobre el plano de una de las plantas de la institución que se hubo recorrido. Luego, se pidió a los niños que identificaran con stickers las acciones, personas y aquellos lugares significativos estableciendo mojones, topofilias y topofobias, para posteriormente colocarlos sobre el plano.

Finalmente, se realizó una socialización sobre el producto final en la cual los niños manifestaron su sentir en relación con los lugares representados en el plano.

PRODUCTO:

- Cartografía social del plano del colegio.

ACTIVIDAD 3: Mi Casa.

DURACIÓN: 1 sesión.

Objetivo Específico:

Identificar las características propias de la casa y el barrio en donde habitan los niños y las niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir.

INSUMOS:

- a. Cuento Infantil “La casita del caracol”.

<https://www.youtube.com/watch?v=fBTYlpSEofg>

- b. Objetos reales y comunes.

- c. Grabadora y/o filmadora.

DESCRIPCIÓN:

Para el tercer encuentro se ampliaron los límites de exploración de los espacios habitados por los niños, proponiendo el ejercicio reflexivo en torno a la casa y la significación que tiene este territorio en la cotidianidad de los niños y las niñas de primera infancia.

Como primer momento, se socializó el cuento de “La casita del caracol”, del autor Juan Carlos de Sancho (s.f), el cual sirvió como pretexto para reflexionar y abordar temas tales como la

importancia que tiene la casa para cualquier ser o persona frente a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Una vez realizada la reflexión con el grupo, se planteó la propuesta de jugar a la casita, en la cual una periodista iba a visitar cada una de ellas para conocerlas y así hacer un reportaje en televisión. Para esto, se distribuyeron los materiales y/o recursos necesarios para la construcción de la casita en cada una de las mesas de trabajo. Luego, se dio un tiempo o espacio libre para que cada grupo acomodara los recursos entregados de forma libre y espontánea y así configuraran a través del juego su propia casa atendiendo a sus preferencias por medio de la creatividad no sólo individual sino colectiva.

Una vez, cada familia estuvo en su propia dinámica la periodista visitó cada una de las casas con el fin de conocerlas y hablar con cada uno de sus integrantes manteniendo la temática planteada por cada grupo haciendo parte de todo aquello que ellos proponían sin alejarlos de sus intereses, con el fin de identificar las diferentes representaciones que los niños y las niñas han hecho de los espacios presentes en su cotidianidad relacionadas específicamente con la casa como espacio vivido.

PRODUCTO:

- Representaciones simbólicas de la casa a través del juego.

ACTIVIDAD 4: mi barrio

DURACIÓN: 1 sesión.

INSUMOS:

- Fotografías de lugares aledaños al Colegio El Porvenir.
- Juguetes y elementos cotidianos característicos de los lugares mostrados.
- Grabadora y/o filmadora.

DESCRIPCIÓN:

El cuarto encuentro contempló dos momentos de indagación; en el primer momento se hizo un ejercicio de exploración por el espacio público a partir de un recorrido por los alrededores del colegio de forma visual a través de una galería de fotografías tomadas anteriormente las cuales permitieron evidenciar los mojones, sendas, bordes, nodos, topofilias, topofobias y topolatrias asociados a ese escenario cercano.

De forma alterna a la exposición de fotografías, se entabló un diálogo, propuesto desde el juego, con los niños y las niñas con el fin de saber cuáles de estos lugares son familiares para ellos por medio de comentarios, experiencias o algún otro tipo de referente que tengan, producto de su experiencia cotidiana. Una vez identificados los elementos anteriormente mencionados se eligieron aquellos lugares que tenían mayor significación para ellos lo cual daría paso a la siguiente parte de la actividad.

Atendiendo a lo anterior, se dio paso al segundo momento en el cuál los niños y las niñas representaron simbólicamente a través del juego el barrio en el que ellos habitan. Para esto se distribuyeron por mesas de trabajo aquellos lugares elegidos en el primer momento y se les entregó a cada grupo de trabajo los elementos y juguetes necesarios para la recreación de esta experiencia. Una vez estuvieron organizados como barrio, incluyendo los mojones, sendas, bordes y nodos, las investigadoras empezaron a visitar de forma “real” cada uno de los lugares representados ejerciendo el rol de vecino y/o habitantes del sector con el fin de entablar una relación directa con ellos y así reconocer las caracterizaciones que los niños y las niñas han hecho de su barrio como un espacio vivido en su proceso de apropiación del territorio.

El cierre de la actividad se realizó a través de una reflexión sobre la importancia de tener unas condiciones seguras de vivienda y desplazamiento dentro del barrio.

PRODUCTO:

- Representaciones simbólicas del barrio.

3.8.3. Eje 3: Participación y desarrollo de identidades**Objetivo:**

Reconocer las nociones y representaciones de territorio como elementos determinantes en el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir.

¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?

ACTIVIDAD 5: mi ciudad

DURACIÓN: 1 sesión.

INSUMOS:

- Papel periódico.
- Colores.
- Lápices.
- Marcadores.
- Grabadora y/o filmadora.

DESCRIPCIÓN:

En el último encuentro, se socializó con todo el grupo la experiencia anterior destacando lo más significativo de los lugares reconocidos y representados así como las problemáticas evidenciadas, con el fin de generar imaginarios y/o propuestas de **“una ciudad soñada”** en donde los niños y las niñas puedan disfrutar un espacio en el cual sean reconocidos sus derechos y por ende les sea posible hacer ejercicio de la ciudadanía, como agentes activos dentro de su grupo social.

Para la construcción de “La Ciudad Soñada” se entregó a cada grupo de trabajo los materiales anteriormente mencionados. Una vez estuvieron organizados, cada uno de los integrantes del grupo dibujó un elemento y/o espacio que consideró importante y a la vez significativo de la ciudad atendiendo a sus inquietudes y prioridades.

Finalmente, cuando cada grupo terminó su creación artística se hizo una socialización en la cual se compartieron las experiencias y productos finales, evidenciando los deseos y perspectivas de los niños y las niñas en torno al espacio y una ciudad que los acoga y respete como sujetos sociales.

PRODUCTO:

- Creaciones artísticas.
- Narraciones.

4. Análisis de resultados y discusión

4.1. La apropiación del territorio y el ejercicio ciudadano en los niños y las niñas

El proceso de socialización y aprehensión del espacio y del medio social parte de la relación que un sujeto establece con su cuerpo y su espacio circundante ampliando su radio de relación conforme se incrementan las experiencias e interacciones a nivel social. Nuestra preocupación central sobre los procesos de apropiación del territorio como entidad social, espacial y simbólica así como su injerencia en el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de primera infancia, pretende ser reflexionada si no resuelta, a partir de la indagación y respuesta a los interrogantes planteados en un primer momento, los cuales luego de ser trabajados a través de los talleres propuestos nos permitieron reconocer y analizar categorías emergentes que complementan la tesis proyectada al inicio de la investigación, encontrando entre ellas:

4.1.1. La frontera: un elemento clave en la apropiación del territorio

A partir de la lectura de los elementos que se hacen presentes en el desarrollo de las estrategias de intervención exploratoria con los niños y las niñas del Colegio el Porvenir de la Localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá, es posible evidenciar las relaciones que establecen los niños y las niñas con su espacio próximo por cuanto el cuerpo es el medio material que posibilita al ser humano explorar e interpretar su realidad biológica y social a la vez que se va constituyendo como un sujeto con identidad cultural e individual. El niño aprende en su interactuar con el mundo adulto a partir de la exploración de su propio cuerpo y los objetos que ocupan el espacio cercano a él, participando en ese sentido en la construcción de su yo reconociendo a los otros, en el devenir de su cotidianidad.

En el desarrollo de las diversas estrategias de intervención, se plantea el dibujo como un instrumento de exploración artística que pretende evidenciar a través de un lenguaje gráfico las percepciones y representaciones que los niños tienen sobre su propio cuerpo, el “grado de conciencia” frente al auto reconocimiento como individuos y el reconocimiento de personas, animales y objetos que son una fuente de apego emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta significativo destacar que en la mayoría de dibujos o auto retratos los niños y las niñas dan cuenta de la relación que han ido estableciendo entre su cuerpo y su espacio circundante al poner de manifiesto todo aquello que es importante para ellos al ser producto de la relaciones intersubjetivas que mantienen a diario evidenciando diversas figuras de apego cargadas de un alto grado de afectividad.

La familia es uno de los elementos más constantes que si bien no está presente en todos los dibujos si es reiterada su representación, al preguntar a los niños por quienes están representados en los dibujos algunos mencionan a sus padres o hermanos mayores como figuras de apego significativas, otros referencian sus mascotas o sus peluches (juguetes de felpa) como figuras que dan cuenta de un animal u objeto que les genera seguridad y sentimientos positivos como afecto y ternura, así como lo muestra Valentina, una niña de 5 años, a través de su dibujo:



- *¿Qué dibujaste Valentina?*

- *Ahí estoy yo con mi mamita, mi papito y mi hermanito...estamos en el parque jugando porque es lo que más me gusta hacer.*

Resulta particularmente significativo como en todos los dibujos se manifiestan de forma clara situaciones de alegría y euforia representadas a través de expresiones faciales, colores vivos, brazos arriba y disfrute con amigos y/o familia. Sólo en uno de los gráficos un niño se dibujó triste y sentado lo cual es un indicador de que la actividad no generó ningún impacto positivo para él, al indagar durante el desarrollo del baile el por qué no participaba el menciona que no le agrada bailar, por ello se mantuvo un poco retraído durante el desarrollo de la sesión, frente a lo cual las investigadoras optan por respetar su posición para no condicionar de ninguna manera su comportamiento, Sin embargo, este también es un indicio claro de cómo establece una relación clara entre su afectividad y el lenguaje corporal que utiliza para manifestar aquellos sentimientos presentes en el momento, lo cual se evidenció en un dibujo elaborado por Santiago, un niño de 5 años, quien no manifestó interés por participar al no gustarle el baile:

- *¿Y por qué estas acá sentado?*
- *Porque a mí no me gusta bailar....me quiero quedar acá sentado.*



En algunos dibujos los niños y las niñas reconocen a las investigadoras como parte de la actividad, lo cual sumado a las expresiones de afecto hacia las mismas puede interpretarse como un signo de agrado o simpatía así como de reconocimiento de los diferentes actores que han estado presentes en el desarrollo de la actividad: En algunos dibujos los niños y las niñas incluyen los elementos utilizados para la actividad y los ubican en la posición correcta (pantalla, cámara, video beam). Esto resulta especialmente importante pues evidencia en estos niños un

mayor grado de reconocimiento de las personas y objetos que están presentes en su espacio cercano, lo cual pone de manifiesto las relaciones de carácter topológico y euclidiano por cuanto representan gráficamente la situación real de los objetos y sujetos en el espacio que en este caso es el salón de clase; así como lo expresa María, una niña de seis años, al mostrar su dibujo a una de las docentes investigadoras:



“-¡Qué bonito!, ¿Qué dibujaste?

- Humm, bueno, esta soy yo, y acá está el tablero, y la mesa y el cosito (se refiere al video beam)

- ¿Quedaste muy bonita! ¿Y quiénes son ellos?

- ¡Ah! Esta es Mariana y Camila y Santiago y acá estás tú y la profe Diana.... ¡Te quiero mucho!

-¿Qué linda! ¡Yo también te quiero mucho!”

Por consiguiente, es posible afirmar que el mapa cognitivo en ellos se encuentra en un grado más avanzado en elaboración en relación con sus representaciones gráficas que evidencian una mayor cantidad de elementos referenciados en ese espacio y actividad social que intentan representar ya que estos niños han logrado descentrar en cierto sentido la percepción que tienen de un espacio al reconocer la presencia de otros en el mismo. En general, los niños y niñas optan por dibujarse a sí mismos sin la presencia de otros actores, no materializan en sus dibujos la presencia de otros actores sociales, aunque si se evidencia las relaciones de carácter topológico pues en los casos en los que se dibujan objetos, los sitúan de manera adecuada de acuerdo a su posición real, lo cual remite a la idea de que estos niños y niñas se encuentran en una zona de desarrollo próximo de acuerdo al concepto vigotskiano, en la que si bien no logran representar

otros actores sociales en una situación vivida si incorporan otros elementos como objetos, lo que da cuenta de su percepción espacial desde el yo, desde su espacio vivido en el que se privilegia la visión particular que el sujeto tiene de determinado espacio.

Esto resulta bastante complejo y significativo pues en el desarrollo de la acción, en este caso, bailar con el grupo se observa como los chicos respetan los espacios de otros, reconocen la presencia de diversos elementos y de hecho tienen cuidado de no dañar algunos de ellos mientras desarrollan su acto de bailar; más cuando se pasa al plano de la abstracción, esto es representar gráficamente la acción, no todos logran representar otros actores sociales o elementos presentes en ese espacio, dando cuenta de que se encuentra en construcción el pensamiento de tipo simbólico, primando aún el estadio preoperacional en donde se está presentando una transición hacia un pensamiento más simbólico y de carácter lógico, por cuanto los niños logran representarse a sí mismos manifestando un fuerte sentido del yo, un auto reconocimiento como partícipes en las actividades sociales sin dejar de lado que aún están avanzando en el reconocimiento de los otros como actores sociales, lo cual no significa de manera alguna que no reconozcan a otros como pares. Una generalidad de los dibujos corresponde a la aparición de los brazos arriba de los niños y las niñas como una forma de manifestar agrado y alegría durante el baile, en ese espacio; actitud manifestada por Nicolás un niño de 6 años, durante su participación en la actividad al disfrutar del baile de forma espontánea.



Igualmente en tres gráficos las niñas dibujaron arcoíris como elementos representativos de la actividad exteriorizando gran alegría ante su participación en el baile. En estos ejemplos se evidencia un esfuerzo por representar los sentimientos que van ligados a la

actividad, dando cuenta de sus percepciones y emociones en relación con una actividad de carácter social en un espacio cercano a ellos como su aula de clases.

De otro lado, particularmente durante el desarrollo de la actividad de baile, se evidencian elementos muy significativos que dan cuenta también de la relación cuerpo-espacio-acción, la cual fluye de forma natural en los espacios vividos para los niños y las niñas de transición al sentirse cómodos y seguros en lugares propios de su cotidianidad, como lo es su salón de clases en el cual se lleva a cabo la actividad. Los movimientos corporales de los niños y las niñas de transición son apropiados ante la actividad programada por cuanto se hace un buen ejercicio no sólo de imitación sino de recreación de la letra de la canción. Igualmente, los niños y las niñas hacen un buen uso del espacio disponible para la actividad al ubicarse en un sitio cómodo que les facilite su expresión libre y espontánea, evidenciándose coordinación y control de las habilidades motrices de carácter grueso y fino, desde las que emergen también las nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos y elementos presentes en el espacio.

Lo anterior refleja, el dominio sensorial que hace posible el conocimiento del espacio a través del reconocimiento de los diversos elementos presentes por medio de los sentidos, este reconocimiento permite a los niños comprender que las personas y los objetos están en un espacio físico, el cual es también un espacio social, construido y usado colectivamente. El respetar los espacios de los demás, el referenciar en los dibujos, personas, animales y objetos permiten poner de manifiesto que existe una apropiación del uso social del espacio, incorporando en su mapa mental la movilidad como relación y como práctica social (Levy, 2001), como se ha mencionado anteriormente, los niños y las niñas se encuentran en ese proceso de construcción de pensamiento de tipo más concreto en el que no logran abstraer o representar todos los actores y elementos presentes en el espacio, pero si hay un auto reconocimiento como sujetos presentes en

un espacio y en una actividad de carácter social y la mención a algunos elementos presentes en ese escenario simbolizado que pueden dar cuenta de lo material (objetos, animales, personas) o de lo emocional (alegría, tristeza).

Desde esta perspectiva, emerge la relación cuerpo-espacio- acción como una entidad primordial presente en la cotidianidad de los niños, desde la cual se genera la apropiación de un territorio al ser concebido como el espacio vivido que hace alusión a una compleja trama de relaciones que establece el sujeto con su espacio y con el medio social en el que se halla inmerso, desde el desarrollo de las diversas actividades y roles que asume día a día.

Es en el espacio cercano donde está presente el apego, el miedo, la familiaridad el interés y otras emociones y sensaciones que permiten que el niño interiorice el espacio y las dinámicas propias de su comunidad asociadas al mismo, o en otros términos, sus prácticas culturales. En ese orden de ideas, el cuerpo permite a los niños situarse en el mundo e interactuar con él a través del movimiento y el desarrollo de las actividades ligadas a los sentidos como oler, ver, tocar, palpar, chupar, caminar, etc., las cuales posibilitan a los niños y niñas hacerse conscientes de su propia corporeidad, y la de los demás en relación con un espacio vivido.

Por otro lado, se evidencian una serie de relaciones de carácter topológico y euclidiano que han permitido a los niños auto reconocerse como individuos referenciándose en un marco espacial, al cual incorporan diversos elementos presentes en el espacio, que van desde elementos humanos y culturales (la representación en los dibujos de sus amigos, familias, compañeros y objetos favoritos) hasta elementos naturales (la alusión a mascotas de orden animal o elementos como el arcoíris), lo cual refleja que a partir del desarrollo del diario vivir los niños y las niñas han avanzado en la configuración de un mapa mental que les brinda herramientas para desenvolverse en su mundo particular. Dentro del desarrollo de su cotidianidad han logrado

consolidar figuras de apego, las cuales en la gran mayoría de casos expuestos se refieren a personas integrantes de su familia particularmente sus padres, lo cual denota las relaciones sociales y afectivas que desarrollan en las cuales avanzan hacia la identificación de diversos actores sociales presentes en su entorno los cuales son individualizados y caracterizados de acuerdo a la cercanía, familiaridad, simpatía y afecto. Igualmente, se evidencia una apropiación del espacio como construcción social, desde la relación de su cuerpo con el espacio y los elementos presentes en el mismo emergen sus comprensiones en torno al uso social del espacio: respetan los espacios de otros, buscan participar de las actividades grupales y comparten sentidos en el desarrollo de las mismas, como lo que es divertido, el lenguaje corporal y gráfico para representar y transmitir sus pensamientos y emociones.

Desde este lugar, también es importante resaltar que en los discursos enunciados por los niños y las niñas, emerge la categoría de frontera como un elemento que configura la noción de territorio en la primera infancia, por cuanto se evidencia la comprensión por parte de los pequeños de la existencia de ciertos límites que no deben ser traspasados por otros o ellos mismos, en relación con su cuerpo y el de los demás, al manifestar abiertamente la necesidad de respetar y proteger las partes privadas a las que solo deben tener acceso las propias personas, como la boca, los genitales, el pecho y la “cola”, lo cual era expresado claramente por los niños y explícitamente por Sofía una niña de 6 años: *“Mi mami me dice que nadie me puede tocar mi cuerpo...ni aquí (la boca), ni acá (el pecho) y menos acá (genitales) o la cola, porque son mis partes privadas y si alguien lo hace tengo que decirle a ella.* Aquí resulta claro que estas partes del cuerpo se relacionan con zonas erógenas que ellos han ido identificando en sus procesos de socialización y aprendizaje como áreas especialmente delicadas que deben ser resguardadas para no agredir ni permitir agresiones de ninguna índole; apareciendo el límite, la noción de privado

y respeto en relación con estas áreas del cuerpo. Ahora desde el territorio visto como elemento externo al cuerpo, los niños enuncian determinadas áreas o lugares que resultan “inseguros” por la presencia de actores reconocidos como potencialmente peligrosos como ladrones, “ñeros” o “locos”, como el parque o los potreros, lugares a los que pueden acceder preferiblemente con la presencia de una figura adulta que les brinde protección frente a estas amenazas. De acuerdo con esto *“El territorio y la frontera son productos intelectuales y materiales del grupo social que los habita. Al igual que el territorio, la frontera es un paisaje representado por un grupo social; es un microcosmos imaginado como una representación de un cosmos mayor”* (Arriaga 2012, p 90), en el caso de los niños y las niñas que participaron en esta investigación, la frontera en una categoría con una fuerte carga simbólica fruto de su contexto social y cultural, en los procesos de socialización de los chicos se ha ido interiorizando los conceptos de ajeno, propio, privado, peligroso, correcto o impropio en relación con el uso del espacio y las dinámicas de relación que se dan entre los sujetos, en donde aparece el cuerpo como elemento desde el que se establece la relación con el espacio y con los demás, lo que a su vez constituye una noción simbólica pero también física sobre la frontera o los límites al enunciar aquellos elementos que constituyen el acceso o no a determinados espacios o lugares que configuran el territorio, el cual abarca el propio cuerpo, el de los demás y el espacio socialmente compartido.

En ese sentido, la relación cuerpo espacio y acción ha permitido en los niños y las niñas construir una serie de relaciones complejas con el espacio y su grupo social, es el medio a través del cual han avanzado en la construcción de su mapa mental el cual les permite responder a situaciones del uso social del espacio, identificar actores y elementos relevantes que sirven como referencia y apego frente a su relación con el mundo, aunque no siempre logren simbolizar o representar en su discurso oral o gráfico la presencia de estos elementos sí hay evidencia de su

reconocimiento y el avance hacia procesos de pensamiento más complejos que les permiten referenciarse en el mundo a la vez que van interiorizando ciertos lenguajes y prácticas sociales cuyo desarrollando va modelando su identidad de cara a su grupo social.

4.2. El territorio es una construcción social que tiene como base principal la afectividad:

Desde los marcos de la lúdica, se puede evidenciar que el juego y el arte se han convertido en los lenguajes más representativos e importantes para los niños y las niñas de primera infancia al permitirles no sólo manifestar su sentir y pensar sobre el mundo que los rodea sino también ser los actores principales en su proceso de construcción del conocimiento haciendo uso de su creatividad e imaginación, teniendo en cuenta que las situaciones que ponen allí de manifiesto son producto de su experiencia cultural la cual es asimilada a través de los sentidos.

Por consiguiente, es interesante ver como los niños y las niñas de transición construyen su propio concepto de territorio a partir de un proceso de sensibilización y reconocimiento de los contextos en los que se desenvuelven cotidianamente en el cual se encuentran implícitas las relaciones intersubjetivas que entabla de forma directa o indirecta con los otros, haciendo de este concepto un producto propio de construcción histórico-social en donde emergen los valores propios de la cultura en la que se han desarrollado, tales como: hábitos, rutinas, expresiones comunicativas, etc . De ahí que, todas aquellas representaciones simbólicas que emergen del juego dan cuenta del proceso de decodificación que los niños y las niñas van haciendo del mundo que los rodea en el cual no sólo dan cuenta del entramado social en el que han estado inmersos, sino también, de los imaginarios que han construido alrededor de los territorios que han habitado.

Por lo anterior, la significación de estos territorios han sido reconfigurada como espacios vividos al estar fuertemente arraigados a los sentimientos que emergen de la cotidianidad,

viendo el territorio no sólo como una zona geográfica sino como un espacio particular que les proporciona satisfacción al sentirse protegidos, seguros y felices, siendo los más representativos: la casa y el colegio; como lo expresaba Laura, una niña de 5 años, al hablar de su casa: *“a mí me gusta estar en mi casita porque allá puedo bañarme, comer y dormir con mi hermanito...allá toda mi familia me quiere porque soy juiciosa”*.

En consecuencia, la casa es reconocida por los niños y las niñas de transición como el lugar más cercano y familiar para ellos, ya que además de tener un carácter limitado y una ubicación específica, allí han experimentado la mayor parte de su vida en forma divertida, positiva y agradable, así como lo manifestaron en el juego de “La Casita”, al desarrollar actividades específicas y propias de este lugar como: cocinar, ver televisión en familia, dormir, entre otras; junto a las personas más especiales para ellos como lo son: mamá, papá, hermanos, tíos, etc. *“Buenas tardes, ¿cómo están todos?, estoy muy cansado de trabajar...esposa por favor me cocinas huevitos con arroz y salchicha....ummmm ¡¡es mi comida favorita!!!”*, decía Andrés, un niño de 6 años al llegar a su casita. Estas interconexiones sociales confieren un significado y sentido especial a este lugar facilitando un arraigo y apropiación del mismo por parte de los niños y las niñas al posibilitar el desarrollo de su identidad y la creación de fuertes lazos afectivos que generan un gran apego y sentido de pertenencia ante este espacio.

Por ende, este lugar es reconocido como espacio vivido al establecer de forma clara y precisa la importancia que tiene un territorio en el libre desarrollo de su personalidad la cual se nutre día a día a través de la interacción con los objetos y las personas que comparten con ellos este lugar satisfaciendo las necesidades propias de su edad como son: alimento, cariño, seguridad y amparo. En consonancia, dentro de este lugar es posible reconocer su habitación o cuarto como un sub-espacio al tener una importante significación para ellos ya que en él encuentran un

espacio íntimo en donde desarrollan acciones para ellos placenteras como son: jugar, dormir y compartir con los seres que lo acompañan en su cotidianidad, bajo sus propias reglas y sin ningún condicionamiento por parte de los adultos.

Por otro lado, es posible establecer una estrecha relación entre la casa como un espacio vivido a través de la experiencia familiar con la escuela al ser otro espacio significativo el cual además de facilitar la interacción con otros iguales a ellos de forma divertida y segura, transmite sensaciones similares al estar bajo el cuidado y supervisión de la profesora, quien es asociada con la mamá, por su cariño y protección. Un ejemplo claro de esto, es la preferencia por aquellos lugares en donde se encontraban presentes los docentes quienes al tener un contacto directo con ellos, los reconocían como parte importante del colegio manteniendo conversaciones sobre sus intereses inmediatos transmitiéndoles respeto ante sus pensamientos y opiniones así como una sensación de seguridad.

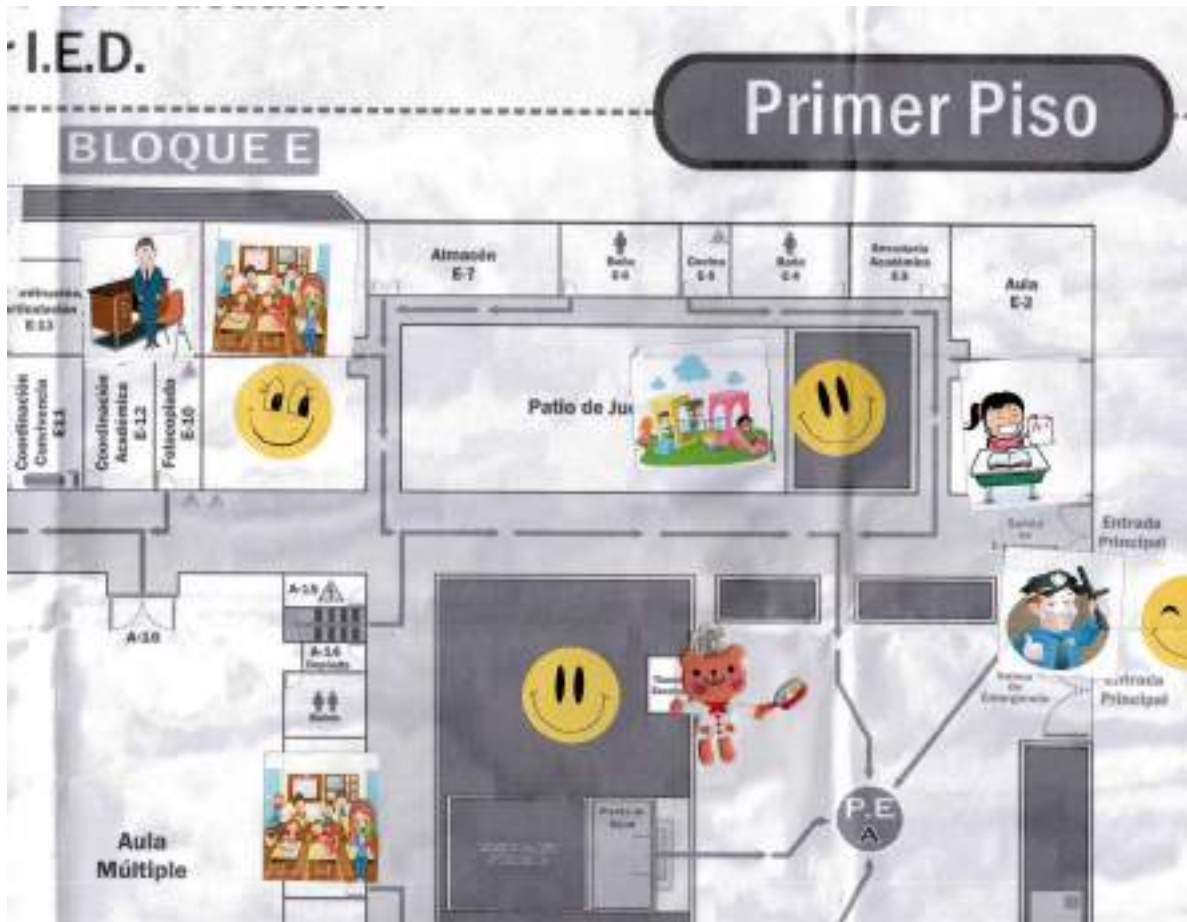
Continuando con la reflexión, el colegio, en tanto lugar en el que desarrollan muchas de sus actividades cotidianas, resulta ser especialmente significativo, los niños y las niñas perciben este espacio como un lugar en el que convergen diversas experiencias: estudiar, jugar, aprender, alimentarse y divertirse. El recorrido realizado por las diferentes plantas y dependencias de la institución permitió avanzar en la caracterización del colegio como un escenario cargado de sentimientos y simbologías las cuales los niños ponen en evidencia en el producto que fue la cartografía social del plano del colegio en donde se plasman los usos sociales del espacio escolar, así como las topofilias y topofobias asociados a diversos lugares del mismo mencionados por los niños.

Gracias a los relatos que emergen durante el recorrido y posterior socialización en el aula se evidencia una fuerte apropiación del espacio escolar que trasciende el aula de transición en la que ellos cotidianamente desarrollan sus quehaceres; en si los niños reconocen las diversas dependencias y comprenden los usos sociales de las mismas, por ejemplo las aulas de clase de bachillerato, las canchas, la coordinación, sala de profesores y la cafetería resultaron ser lugares en los que los niños relacionan actores sociales y actividades concretas: estudiantes, coordinadora, profesores y la “señora de la tienda”, como actores que asumen determinados roles propios del colegio como estudiar y jugar en el caso de los estudiantes, regañar, consentir y enseñar en el caso de los profesores y coordinadora y vender alimentos en el caso de quien atiende la cafetería.

De acuerdo con esto, emerge una apropiación del colegio como un espacio compartido con otras personas, otros actores, que desempeñan funciones específicas, dando cuenta de aquellos lugares en los que se concretan las experiencias cotidianas de todos los miembros de la comunidad escolar, estos lugares y actores aparecen como la concreción y materialización de las experiencias las cuales han sido interiorizadas por los niños y las niñas. De acuerdo con lo anterior, se hace evidente como los niños identifican “subterritorios” en ese gran territorio que es el colegio, lugares en los cuales no tienen permitido el acceso como las aulas de clase o por el contrario son bienvenidos y disfrutan estar en ellos como resulta ser el caso de la sala de profesores que fue referenciada por muchos niños como un lugar objeto de agrado en donde los profesores los consienten y hay presencia de computadores, elementos llamativos para ellos. Desde luego, su aula de clase resulta ser el espacio más cercano, un espacio que pertenece solo a su grupo en el que desarrollan diversas actividades y disfrutan estar en ella, desde este lugar hay un reconocimiento de ese espacio como propio, como un espacio vivido dentro del colegio el

cual comprende no solo el aspecto físico sino contempla las emociones asociadas al mismo como alegría, y los roles que se derivan del uso social del espacio.

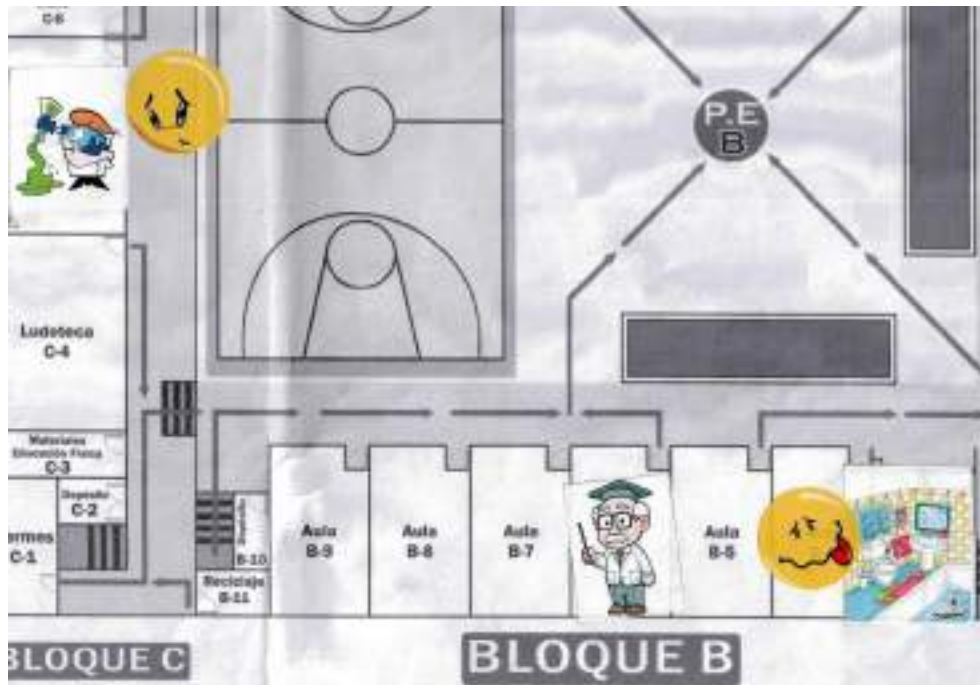
En lo referente a los lugares significativos en términos de agrado o desagrado, topofilias y topofobias respectivamente, aparecen los sentidos y los sentimientos ligados a estas percepciones, dando cuenta de cómo los niños y las niñas perciben el espacio de una forma multidimensional, pues ligado a la percepción a través de los sentidos va la dimensión emocional que se liga a su vez a los actores y actividades presentes. De acuerdo con lo anterior, los lugares objeto de agrado –topofilias- referenciados por los niños y las niñas, resultan ser lugares que van ligados a la presencia de personas y objetos que genera en ellos un sentimiento de bienestar, como lo es la sala de profesores, por las demostraciones de afecto que han recibido en la misma, el patio de juegos en el que enuncian tener libertad para jugar y correr, su propio salón de clases, en el que leen cuentos, dibujan entre otras actividades; el parqueadero, debido a la presencia de autos que son llamativos para ellos.



Sección de plano del primer piso del colegio en el que los niños referencian como lugares de agrado la sala de profesores, la tienda escolar, el patio de juegos y el parqueadero.

De otro lado, los lugares referenciados como objeto de desagrado que expresan topofobias, van ligados a sensaciones y sentimientos negativos como la presencia de malos olores lo cual se evidenció durante el recorrido por el colegio al pasar por las escaleras: “¡¡guacala!! Huele horrible profe (pasaban tapándose la nariz y corriendo), también un aspecto físico deteriorado como los baños, o bien a la asociación de ciertos lugares con personas o experiencias que les generan miedo o ansiedad como la coordinación, lugar frecuentemente catalogado por ellos como un sitio “donde los regañan”. En ese sentido se evidencia como los niños y las niñas apropian el espacio del colegio desde la percepción sensorial y la experiencia cultural a la que han integrado elementos diversos propios de su proceso socializador como lo es la comprensión de los usos

sociales de los espacios, los roles asignados a personas y lugares así como una construcción simbólica más compleja que les ha permitido conectar los lugares con las emociones las cuales emergen desde su propia experiencia y la percepción que tienen de ese mundo social.



Sección plano del colegio en el que los niños referencian lugares objeto de desagrado: los baños y el laboratorio de física.

De forma más específica, en un primer momento el juego simbólico, y las creaciones artísticas, permitieron descifrar los roles que los niños y las niñas han ido descubriendo a lo largo de su proceso de interacción y reconocimiento del otro, tales como cada uno de los miembros de sus familias, docentes, directivos, compañeros, etc; dotándolos de características propias las cuales son el resultado de la vivencia en los contextos en los que se encuentran inmersos. Así mismo, las representaciones artísticas y/o gráficas que hacen de los territorios “espacios significativos” para ellos permiten establecer relaciones cercanas entre su realidad y sus imaginarios, al manifestar sus deseos y preocupaciones que le son transmitidas por el medio y por quienes los rodean, a través de símbolos como: corazones, elementos propios de la

naturaleza, sonrisas, entre otros; los cuales tienen atribuciones especiales al dotarlos de colores que en su momento son un complemento importante en el acercamiento a una interpretación.

Desde este lugar, el entorno constituye ese espacio vivido por los seres humanos, quienes en medio del desarrollo del devenir cotidiano, van estableciendo diferentes relaciones con el espacio y sus congéneres. En ese sentido el espacio aparece como una entidad física y social producto de esa interacción. El entorno que remite al espacio vivido, al ir configurando en los sujetos un mapa mental de sus territorios en función de las actividades que realizan, de la posibilidad de acceso al espacio al establecerse límites físicos o imaginarios, dado que las interacciones humanas que transcurren en esos lugares, los cuales configuran el territorio, van dando sentido al uso social del espacio.

Gracias a las interacciones cotidianas que se dan sobre el espacio, el sujeto va interiorizando una serie de roles, sentimientos de agrado y desagrado, respeto y apego lo que permite apropiarse del espacio y las prácticas sociales presentes en el mismo a través de la afectividad, y los propios sentidos que posibilitan apreciar y aprehender el espacio, lo que en términos de Kevin Lynch (1998), remite a las topofilias, topofobias y topolatrias que un escenario espacial genera en un sujeto, posibilitando construir una imagen sobre el mismo, generando una identidad individual a la vez que social, en relación con ese espacio, los objetos presentes en él y las personas que circulan en diversas dinámicas por el mismo, el escenario hogareño y el espacio escolar son dos claros ejemplos de lo anterior, son complejas las construcciones que los niños y las niñas han logrado elaborar a partir del desarrollo de la cotidianidad, lo cual evidencia una forma particular de percibir el espacio, devela las prácticas sociales en las que se halla inmersa la infancia bogotana en un contexto particular como lo es la localidad de Bosa, una infancia que da cuenta de

cómo se constituyen sus familias, como se acercan al espacio escolar, y como perciben su mundo social.



Sección plano del primer piso del colegio en el que los niños identifican los usos sociales de los espacios ligados a actividades académicas, deportivas y servicios de sanidad.

4.3. La identidad puesta en escena en el ejercicio de la ciudadanía

Partiendo de la premisa que las representaciones que los niños y las niñas de transición hacen del territorio son el resultado de la lectura que realizan de diferentes escenarios en donde han transcurrido la mayor parte de su vida tales como la casa, el colegio, el barrio y desde una perspectiva más amplia la ciudad; así como de las relaciones intersubjetivas que establece en su cotidianidad ; puede decirse que es desde allí donde se propicia el desarrollo de la identidad del individuo al contemplar las diferentes dimensiones que lo constituyen como sujeto, entre ellas: la afectiva, cognitiva, cultural, política y social, las cuales a su vez son elementos indispensables en

la configuración de su subjetividad la cual es expuesta en las relaciones sociales que mantiene a diario en los ámbitos familiares, escolares y socio-culturales.

El territorio emerge como un espacio discontinuo constituido por aquellos espacios cercanos que pasan por su lugar de habitación, su colegio, los lugares en donde juegan y desarrollan diversas actividades que resultan ser significativas en su cotidianidad, los cuales se unen entre sí, por las redes de tránsito a los mismos. Ese territorio va más allá del escenario físico por cuanto representa una entidad cognitiva construida de manera compleja que también contempla lo simbólico y lo afectivo, en ese proceso del desarrollo de las actividades cotidianas, el espacio, los objetos y las personas van adquiriendo diversos significados en función de las convenciones sociales empleadas.

Desde esta perspectiva, el sentimiento de apego y de pertenencia que se genera con aquellos territorios significativos para ellos les permite reconocerse como individuos pertenecientes a una colectividad con rasgos particulares desde su acervo histórico-cultural que los hacen diferentes pero a la vez protagonistas en la construcción de su propia historia de vida y la de su comunidad posibilitando la construcción de subjetividades e identidades individuales y colectivas. Por lo mismo, es posible afirmar que la identidad se desarrolla a partir de la confrontación con otras identidades en diferentes escenarios socio-culturales, es decir, en la interacción con el otro en territorios significativos que han sido producto de una construcción social desde la experiencia cultural de cada individuo.

La imagen del entorno de los niños y niñas y por ende de la ciudad que es el espacio habitado por ellos cotidianamente, depende de los impactos sensoriales recibidos por medio de los sentidos que brindan información diversa sobre los objetos, las personas, la naturaleza en

constante relación. Así mismo, en el devenir de la cotidianidad, se van superponiendo imágenes o fragmentos de los diversos espacios a los que el sujeto tiene acceso y que permiten movilizarse y desarrollar un imaginario respecto al espacio que habita. De igual forma, la imagen de la ciudad va a estar conformada por una serie de imaginarios que socialmente se comparten en torno al uso del espacio y su carácter de público o privado, seguro, inseguro etc. dentro del espacio urbano se presentan una serie de elementos que permiten al sujeto observador comprender las dinámicas de movilidad, relación y circulación en el mismo. En consecuencia, se puede decir que los niños y niñas de grado transición han logrado conformar un mapa cognitivo rico en elementos materiales y simbólicos que les permiten movilizarse por ese espacio que les es cercano, configurando un territorio del cual se han ido apropiando al tener un componente espacial o físico que también es constituido desde referentes simbólicos entorno a los usos sociales del espacio, las convenciones sociales en torno al lenguaje, roles y actividades que se presentan en el escenario físico, aunado a lo anterior se presenta una fuerte carga emocional que vincula los lugares que delinear ese territorio con diversas percepciones sensoriales y sentimientos positivos y negativos imprimiendo un sello particular a ese espacio habitado, percibido y vivido por ellos.

Desde las categorías empleadas por Lynch (1998) como los nodos, sendas, bordes, mojones y barrios permiten realizar un acercamiento a aquellas representaciones que los niños y las niñas tienen del espacio urbano en el que habitan, de los elementos que se encuentran presentes en su territorio y mapa cognitivo lo cual posibilita establecer los recorridos, los contornos de sus territorios y los imaginarios que socialmente son construidos por su comunidad.

La indagación desde el barrio como fragmento de la ciudad, permite entender cuáles son esos marcos referenciales desde los cuales los niños y las niñas han construidos sus mapas cognitivos en relación con ese espacio, encontrando como nodos importantes el colegio, el parque y el centro comercial “Trébolis”, lugares que los niños claramente identifican como importantes en la

medida que confluye un número significativo de personas a realizar actividades escolares, recreación y económicas respectivamente, dando cuenta de diversas dinámicas al interior de su espacio vivido. En este mismo orden de ideas, se evidencian como mojones o puntos referenciales significativos el centro comercial “Trébolis, el almacén “Colsubsidio”, el supermercado aledaño al colegio y diversos lugares dedicados a actividades comerciales, a los que los niños y niñas tienen acceso desde su cotidianidad, elementos que les ha permitido adquirir una serie de habilidades espaciales en la medida que reconocen la disposición de los objetos y lugares que les orientan en el espacio. Las sendas que emergen en ese mapa cognitivo compartido a nivel social son la avenida principal “El Porvenir”, la calle que permite el acceso al colegio (la calle 51 sur) y la ciclo ruta, elementos que son percibidos como importantes vías de tránsito de vehículos y personas, las cuales les permiten desplazarse por el barrio aunque deban hacerlo con cuidado y en compañía de un adulto para evitar accidentes, en este punto se evidencia una interiorización de las normas frente al uso del espacio.

De acuerdo con estos elementos señalados por los niños y las niñas, es posible afirmar que poseen unas nociones claras de los lugares representativos de su entorno, a los que han atribuido determinados usos sociales los cuales coinciden con las prácticas reales que ocurren en esos escenarios, de igual forma, les han impreso un carácter simbólico en la medida que los lugares se articulan con percepciones en torno a lo que es seguro o inseguro, sentimientos de agrado y desagrado que se vinculan a estas percepciones y al aspecto físico de los espacios. En ese sentido, es unánime el sentir de los niños y niñas de mencionar el parque como un lugar peligroso en el que convergen personas percibidas como peligrosas como pueden ser los extraños o ladrones. Desde su narrativa, se evidencian sentimientos de ansiedad, miedo y rechazo o en términos de Tuang, Topofobias, frente a ese espacio en el que ven la necesidad de sentirse protegidos con la presencia de una figura adulta.

En contraparte, su colegio y el centro comercial emergen como lugares objeto de sentimientos positivos (topofilias), por cuanto en los mismos desarrollan tareas que les agradan, como las que tienen que ver con su práctica escolar cotidiana, jugar, pasear y acceder a juegos mecánicos.

Frente a los lenguajes, roles, prácticas sociales y participación vinculadas a los espacios sus juegos evidencian una profunda interiorización de los anteriores elementos, que se lee desde las representaciones simbólicas que elaboran de ese espacio vivido que constituye el barrio. Los niños varones, tienden a reproducir aquellos roles que tradicionalmente por la impronta social y cultural han estado ligados al género masculino, como el ser conductor de bus, y las niñas optan por personificar roles que igualmente han estado ligados a su género como la mamá o la maestra de niños, los cuales ponen de manifiesto en el juego simbólico ya que es allí en donde tienen la libertad de personificar aquello que está presente en su cotidianidad; como lo hizo Santiago, un niño de 6 años, al personificar el rol de padre de familia: *“-Hola vecina, ¿cómo está? – Bien muchas gracias, aquí de afán porque a la niña se le quedó la lonchera en la casa y ya se fue para el colegio. Y usted ¿para dónde va? – Voy a llevar a mi hijo al colegio aquí en mi Ferrari, si quiere la llevo. –Bueno gracias, o si no se me hace tarde para hacer el almuerzo”*.

No obstante también se evidencian diversos elementos que dan cuenta de su percepción de la dinámica social pues niños y niñas asumen roles de dueños de tiendas y restaurantes, otros son compradores o transeúntes que concurren a la realización de diferentes actividades, lo cual evidencia que asumen los roles como una práctica participativa a nivel social, en la que se promueven valores y reglas sociales como el respeto por las personas y las normas, el reconocimiento de la diversidad de actores sociales y el reclamo de la necesidad de acatar las normas para vivir pacíficamente.

Esto puede leerse como una construcción compleja que han logrado elaborar los niños y las niñas en torno a lo que significa ser reconocido por el otro, la participación y el respeto como

elementos indispensables de una sociedad, de cara a una condición de ciudadanía que aunque no se expresa de manera plenamente consciente, si deja entrever un ejercicio de ciudadanía de los niños y las niñas como una práctica participativa en el marco del desarrollo humano, que debe tender hacia el reconocimiento y respeto de las normas y las personas que integran un grupo social.

Con relación a lo anterior, el barrio es precisamente el escenario que representa la esfera pública de socialización, en donde se tiene la posibilidad de ejercer una ciudadanía en términos de participación en las actividades sociales de ese espacio público a la vez que se dan posibilidades de transformar y construir esos escenarios colectivos a partir de las acciones cotidianas y la interacción con otros sujetos.

Ahora, la construcción de la ciudadanía en los niños y en las niñas de primera infancia, debe partir de esas expresiones, del reconocimiento de sus derechos y deberes en tanto sujetos sociales con plena injerencia en su grupo social. La construcción de una ciudadanía en forma consciente conduce a la construcción de generaciones más autónomas, responsables de sí mismas y de su entorno social (Lozano, 2015). El espacio, la ciudad, el territorio constituido por la infancia han de ser los escenarios desde los cuales se propicie y potencie el ejercicio ciudadano, a lo cual debe vincularse la familia, la escuela y las políticas públicas dirigidas a los niños y las niñas.

Así mismo, no es posible desligar la identidad individual del sujeto, constituida por todas aquellas experiencias personales propias de su cotidianidad; de la identidad social, resultado de todo un contexto socio-histórico; ya que desde los territorios reconocidos como espacios vividos los niños y las niñas de transición van interiorizando aquellos valores propios de la cultura en la que se desarrollan como sujetos sociales y estos a su vez son socializados e influenciados por el grupo al cual pertenecen, como la familia, compañeros de clase, vecinos, etc. Un ejemplo de esto, son las representaciones simbólicas que hacen de su casa y del barrio en las cuales se evidencian

los roles que son ejercidos por los miembros propios de cada uno de esos escenarios y por ende la influencia que estas han tenido en su proceso de formación y de socialización con los demás manifestados en sus hábitos, gustos, miedos, etc; así como en la relación que han establecido con el medio evidenciando topofobias, topofilias y topolatrías. En este sentido, es posible. Alejandro, 6 años.

entablar una conexión directa entre el ejercicio realizado con los niños y las niñas de primera infancia, en el cual hicieron una representación artística de “La ciudad soñada”; con el desarrollo y configuración de su identidad ya que fue posible evidenciar la capacidad de auto-reflexión y auto-observación en el momento en que propusieron un territorio especialmente diseñado para que ellos y ellas pudieran ser felices, incluyendo aquellos elementos pertenecientes a su realidad inmediata que de una u otra forma les han proporcionado experiencias agradables y momentos placenteros, encontrando entre ellos: la familia, los juguetes, los parques y/o el circo, reconocido por los niños y las niñas como un lugar que les proporciona

felicidad, manifestado claramente por Simón, un niño de 5 años, a través de su dibujo:



- *Yo quiero un circo con muchos payasos para que me hagan reír todo el tiempo y pueda ir con mi familia.*

Sin dejar de lado, la omisión que hicieron de lugares o elementos que prefieren evitar al suscitar sentimientos de inseguridad, aburrimiento, incomodidad, siendo algunos de estos: la bicicletas por ser lentas, las ranas porque son venenosas y los transmilenios por no respetar a la gente.

En consecuencia, es importante posicionar los marcos de la lúdica como una forma de expresión y participación ciudadana a través de los cuales los niños y las niñas de transición pueden manifestarse de forma libre, espontánea y activa sobre su realidad con miras a una transformación social que los reivindique como interlocutores válidos que quieren y merecen ser escuchados para tener un mundo mejor, lo cual es parte fundamental en el proceso de desarrollo de su identidad.

En este ejercicio de exploración de nuevos territorios, se manifiesta de forma clara la capacidad de agencia y resistencia que los niños y las niñas de primera infancia hacen a través del arte al expresar sus deseos e inconformidades frente a la vulneración de los derechos que les son propios como ciudadanos desde su experiencia inmediata no sólo desde el punto de vista individual sino también del colectivo, reconociéndose como parte integral de un grupo, lo cual va creando nexos importantes con los territorios que de una u otra forma han ido configurando como el contexto ideal al cual quisiera pertenecer desde un pensamiento democrático que busca el bienestar de sí mismo y del otro.



- ¡¡¡Todos nosotros queremos un parque para que todos los niños del mundo podamos ser felices!!!! (Alejandro, 6 años)

5. Conclusiones y reflexiones finales

5.1. Conclusiones

- **La percepción espacial:** Los niños y las niñas de primera infancia del colegio El Porvenir en la localidad de Bosa en Bogotá han logrado avanzar en la configuración de un territorio a partir de las relaciones sociales llevadas a cabo desde su cotidianidad, y desde la relación de su cuerpo con el espacio. En ese sentido emergen relaciones de carácter topológico al evidenciar el reconocimiento de nodos y mojones, en donde la relación con el espacio aún se da con un marcado carácter egocéntrico aunque pueden reconocer otros actores sociales y la presencia de grupos fijos en los escenarios que constituyen su espacio vivido y su territorio lo cual hace parte de su proceso de desarrollo de una identidad no sólo individual sino colectiva. De igual forma aparecen relaciones de carácter proyectivo o euclidiano pues en sus discursos y producciones se establecen rutas de acceso a diferentes lugares, que les proveen un sistema de coordenadas y orientación en el espacio, las cuales desde luego se encuentran en proceso de construcción pero es innegable el nivel de complejidad al enunciar diversos elementos presentes en ese espacio vivido que pasa por lo material pero también por la comprensión e interiorización de convenciones sociales, lo cual da cuenta de la relación cuerpo-espacio-acción de los sujetos en el proceso de aprehensión del medio físico y social.

- **La constitución del territorio:** El territorio en los niños y las niñas de primera infancia en un escenario urbano como la localidad de Bosa en Bogotá, al encontrarse constituido por un espacio discontinuo en el que no hay una clara franja que identifique en ellos lo propio y lo ajeno (Lerma, 2013), no favorece la interiorización de bordes o límites que posibiliten delinear un contorno fijo a ese espacio.

Por el contrario, en la noción de territorio que ha podido evidenciarse emergen múltiples lugares que van desde lo más próximo como es la casa o vivienda, pasando por el colegio y los lugares puntuales al interior del mismo, hasta los lugares más cercanos dentro del barrio como el centro comercial o determinadas calles que aparecen como fragmentos de ese espacio cercano, que han interiorizado a su mapa cognitivo, lo que les ha provisto de herramientas que se constituyen en cartas de navegación a nivel social por ese espacio. El territorio, como construcción social, aparece para los niños como un espacio discontinuo, unido por las rutas de desplazamiento que permiten tener acceso a los diversos lugares que lo constituyen, los cuales desde luego tienen su propia dinámica que da cuenta de las relaciones interpersonales que ha experimentado por sí mismo o por personas cercanos a ellos. Ahora bien, unido a los aspectos materiales del territorio se encuentran las redes y flujos que circulan por ese espacio vivido configurado en territorio, constituidas desde lo más próximo por las relaciones sociales que establecen desde el seno familiar, en el colegio y en los espacios del barrio en los que se conectan con otras personas las cuales se constituyen en cercanas y amigas y extrañas, las cuales pueden estar conectadas a los niños y niñas debido a relaciones de amistad, familiaridad o cercanía de alguna índole como puede ser la persona que les vende dulces, o quien les atiende en la cafetería etc. Los flujos de personas e información también se hacen presentes en ese espacio reticular, los niños y las niñas evidencian en sus discursos el tránsito de personas mientras desarrollan diversas actividades cotidianas como el jugar, comprar, estudiar etc. En este punto el territorio en los niños y las niñas parece como un escenario cargado de información por cuanto los mismos lugares gracias a su condición de “lugares funcionales” informan sobre el uso de los mismos. En sus lugares familiares circula información de todo tipo siendo la más representativa la que se refiere a los imaginarios sociales del espacio: como se usa, quienes pueden acceder, es seguro o no etc.

- **La apropiación del territorio:** Durante el proceso de reconocimiento de los diferentes territorios que circundan la vida de los niños y las niñas de transición es importante resaltar la importancia que tiene la afectividad como un elemento de conexión entre la realidad y los mapas cognitivos que con el paso del tiempo van construyendo sobre las dinámicas sociales que se tejen en cada uno los territorios, teniendo en cuenta que todas aquellas emociones y sentimientos de apego que experimentan día a día son compendios fundamentales que le permiten apropiarse de aquellos lugares como espacios vividos los cuales a su vez se convierten en los ingredientes esenciales para el desarrollo de una identidad colectiva lo cual se verá reflejado en el papel que ejercen como ciudadanos en su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, es importante rescatar los marcos de la lúdica como ejercicios exploratorios en los cuales los niños y las niñas tienen la posibilidad de expresar de forma libre y espontánea los sentimientos que han generado alrededor de la experiencia cultural vivida en cada uno de los territorios en los que se han desenvuelto así como de las relaciones intersubjetivas que allí se forjan ya que a través de estos ejercicios es posible reconfigurar las necesidades reales que ellos tienen frente al espacio geográfico y social que los circunda.

- **El desarrollo de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía:** El desarrollo de la identidad innegablemente está ligado a los procesos de socialización que los sujetos establecen con su medio social. En el caso de los niños y las niñas se evidencia una dimensión individual que da cuenta de su auto reconocimiento y auto reflexión como sujetos perteneciente a un grupo social, al hallar una conciencia del ser niño o niña así como de los roles asociados a la infancia, como estudiantes, hijos, personas indefensas que requieren protección y cuidado. En el plano de la identidad colectiva emergen concepciones en torno a la pertenencia a determinados grupos sociales y su identificación como integrantes: la familia, el curso, las personas cercanas del

barrio, es un concepto que se encuentra en un estadio no tan complejo de construcción, está en el plano de lo intuitivo, lo cual va ligado al concepto de ciudadanía que surge como una categoría que se refiere a su auto reconocimiento como sujetos sociales que participan junto a otras en diversas dinámicas de su grupo social.

Frente a esto resulta clave reconocer que los niños y las niñas tienen inconformidades frente al comportamiento social que debe regirse al respeto por el otro, al cuidado y a la posibilidad de movilizarse y participar en el escenario urbano. Lo anterior evidencia las problemáticas en las que se encuentran inmersos los niños: sometidos a espacios signados por violencias de todo tipo en el que la reivindicación del respeto resulta importante, carencias de espacios diseñados para ellos y ellas en el que ven peligros y sienten ansiedad ante el espacio urbano y la posibilidad de encontrarse solos en el mismo.

Aquí subyace un potencial de ciudadanía en los niños y en las niñas quienes a pesar de su tierna edad pueden plenamente participar y expresar sus inquietudes y opiniones frente al espacio que se constituyen en un elemento vital para su desarrollo integral como seres humanos, el pensar en espacios que respeten las particularidades de los niños y niñas como personas, es decir espacios seguros, con sistemas de transporte efectivos y respetuosos de la condición humana, lugares propios para el esparcimiento infantil y familiar entre otros; lo cual resulta clave en la construcción de una sociedad más incluyente.

De ahí que, el apuntar una inversión social a la primera infancia genera la construcción de un tejido social más fuerte y profundo, al propender por la formación de personas más sensibles, autónomas y seguras que replicarán en el desarrollo de sus vidas el cuidado de si y de los otros lo cual redundará en una sociedad cohesionada.

5.2. Reflexiones finales

- El trabajo con la primera infancia en investigación de corte cualitativo debe

contemplar variables en relación con las dinámicas de intervención en la recopilación de la información, por cuanto las mismas deben permitir adentrarse en los lenguajes propios de los primeros años de la infancia signados por el juego espontáneo, el arte y la lúdica; los instrumentos y estrategias diseñados preferiblemente deben enfocarse en estos elementos.

Nuestra experiencia de investigación nos permitió constatar de primera mano cómo los tiempos dedicados a las sesiones de trabajo deben adaptarse lo más cercanamente posible a las rutinas de los niños y las niñas, inicialmente, por ejemplo, se habían propuesto sesiones de trabajo de hora y media, pensando en desarrollar en detalle cada aspecto planteado en los talleres que fueron la estrategia central de recopilación de información. No obstante, en el curso de la primera sesión el equipo investigador se dio cuenta que proponer tiempos de trabajo tan extensos resulta perjudicial, por cuanto los niños se saturan y se cansan (entre más pequeños son los niños el factor tiempo es un elemento determinante), los periodos de atención son limitados y se debe ofrecer variedad de actividades con el objeto de mantener la atención centrada y evitar distractores ya que los niños son altamente sensibles a estímulos auditivos y visuales. De acuerdo con esto, el equipo investigador decidió replantear los talleres y ajustarlos recortando el tiempo de las sesiones a una duración máxima de una hora, procurando respetar su rutina escolar como lo era, tomar su almuerzo, asearse, tomar refrigerio y tiempo de descanso.

Entre menos se pueda afectar la normalidad de su cotidianidad y se saturen lo menos posible de actividades en relación con el tiempo de duración fluye con mayor facilidad el trabajo, es mejor en ese sentido, proponer un mayor número de sesiones para conseguir determinada información que centrarse en una sola buscando abarcar una gran cantidad de elementos. Igualmente, los mecanismos de exploración han de ser facilitadores para que el lenguaje infantil se manifieste, las actividades lúdicas y artísticas potencian esto por cuanto se develan mayor

riqueza de elementos susceptibles de ser leídos e interpretados, lo cual frente a un discurso de tipo verbal por ejemplo puede tener mayores ventajas para el investigador al trabajar con niños en edades en los cuales el lenguaje verbal aún no está muy desarrollado.

- Contemplar investigaciones de carácter social en donde se visibilicen las voces de los niños y las niñas de la primera infancia y se reconozcan como interlocutores válidos en su grupo y contexto social, potencia su reconocimiento como actores histórico sociales con plena injerencia en la sociedad, los cuales necesitan ser escuchados por cuanto expresan aspiraciones y propuestas totalmente válidas, en relación con la inclusión, la participación, la disposición de espacios para su participación y demás elementos que involucran el reconocimiento de un sujeto como constructor de sociedad, más allá de las nociones de carácter asistencialista y de cuidado que si bien son absolutamente importantes, no constituyen el único elemento a tener en cuenta en un cambio cultural que involucre una sociedad que realmente se preocupe porque todos los actores sean reconocidos y respetados en su singularidad. Esto también de cara a generar conciencia en las instituciones y actores sociales que se relacionen con la primera infancia involucrándoles en la construcción de las políticas y actividades que propenden por su asistencia y desarrollo humano, respetando y reconociendo su voz en relación con las mismas, ya que la participación desde la temprana infancia ha de ser discutida por la sociedad, si bien es cierto se han venido involucrando a los niños y las niñas mayores a este ciclo de la vida en diversas esferas de participación aún falta mucho por construir, y desde luego aún más en primera infancia por cuanto históricamente se ha dado por sentado que los niños pequeños no tienen capacidad para participar o proponer. No obstante, el ejercicio investigativo realizado nos lleva a pensar en la importancia de apostarle a este reconocimiento puesto que la participación desde la primera infancia genera conciencia social, autoestima, respeto por el entorno natural y social, y sentido

de pertenencia a un colectivo o aun grupo social., de acuerdo con esto, el estado y las instituciones sociales han de realizar mayores esfuerzos por involucrar y reconocer a los niños y niñas de primera infancia como actores sociales con voz y capacidad de proponer, lo cual implica pensar en modelos institucionales y de sociedad diferentes, más aún en el caso particular de Colombia que se orienta a la consolidación de la mitigación y fin del conflicto armado interno con perspectivas a un escenario de postconflicto, en el que debe apostarse fuertemente a la inversión e inclusión social lo cual prioritariamente debe ir dirigido a la infancia, como base de un nuevo momento histórico y social en el país.

Referencias

- A, G. (s.f.). *revista Anekumene*. Obtenido de:
<http://geoperspectivas.blogspot.com/2011/07/revistaanekumene-revista-virtual.html>.
- Alvarez, A – Del Río, P. (1991). Los juegos de simulación en la escuela. Editorial Visor Distribuciones S.A. Madrid.
- Apaolaza R. Blanco J. Bosoer L. (2014) Movilidad apropiación y uso del territorio. Una aproximación a partir del caso de Buenos Aires. Obtenido de:
<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Blanco.pdf>.
- Berg, L-E. Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una contribución teórica interaccionista. Universidad de Göteborg, Suecia.
- Bretherton, I. Mundo social y juego simbólico. Revista Educación y Pedagogía N° 10 y 11.
- Brooker, L. (s.f.). Revista infancia en perspectiva. Obtenido de: www.bernardvanleer.org.
- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. Madrid. Ed. Alianza
- Caba, B. (2004). De jugar con el arte al arte de jugar...Un proceso lúdico creativo. Obtenido de
<http://storage.vicaria.edu.ar/caba.pdf>
- Castañeda, E – Estrada M. (s.f). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia.
- Castañeda, M. (2008). El espacio vivido como expresión del devenir social. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Distrital.
- Castañeda, M. (2015). Los aportes de las neurociencias en la construcción de una sociedad incluyente. Bogotá.
- Delgado. (s.f.). Geografía espacio y teoría social. Espacio territorio y ambiente.
- Fernández, D. (s.f). Evolución del juego en el niño desde la teoría Piagetiana.

- Fernandez Maria, Gorevich Rosa. Coord. (2010). Geografía nuevos temas, nuevas preguntas un temario para su enseñanza. Editorial biblos.
- García, C. M. Miele. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Obtenido de: www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1692-715x2010000200003&script=sci_arttext.
- Garvey, C. (1985). El juego infantil. Ediciones Morata, S.A. España.
- Glanzer, M. (s.f). El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil. Argentina. Grupo editorial AIQUE.
- Gómez, J. El juego infantil y su importancia en el desarrollo. CCAP. Volumen 10, Número 4.
- Gutierrez, A. (2011). Estudios del territorio: Potencialidad socioespacial para proyectos de desarrollo. Obtenido de Revista Anekumene, revista virtual geografía cultura educación: www.anekumene.com/index.php/revista/article/download/33/31
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. en Eduardo Crespo ed. Madrid. Catarata.
- Jimenez A, . R. Infante . (2008). Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas. Bogotá: Universidad Distrital.
- Jiménez, C. (1997). La lúdica como experiencia cultural. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lerma E. Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. Revista pueblos y fronteras digital v.8 N 15. P 225-250. Obtenido de: www.pueblosyfronteras.unam.mx/a13n15/pdf/art_08.pdf

- Lynch, K. (1998). La imagen de la ciudad. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
- Monnet, J. (1999) "Las escalas de la representación y el manejo del territorio" en: Territorio y cultura del campo a la ciudad. Quito, Educador Abya-Yala.
- Moyles, J. (1990). El juego en la educación infantil y primaria. Ministerio de Educación y Cultura. Ediciones Morata, S.L. España.
- Ortega, R. (1999). Jugar y aprender. Sevilla. Editorial Díada
- Peñaranda, F. El juego y su importancia en el desarrollo del niño. Universidad de Antioquia.
- Prieto, M – Medina, R. El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: Planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas.
- Santos, M. Silveira M. (2001). Brasil: Território e Sociedades no início do século XXI, Río de Janeiro, Record.
- Sancho, J. (s.f). Cuento infantil "La casita del caracol". Obtenido de:
<https://www.youtube.com/watch?v=fBTYlpSEofg>
- Sandoval, R. (2000). La dimensión política en la constitución de la identidad del sujeto. Espiral. Volumen VI. Universidad de Guadalajara. Obtenido de:
www.relalyc.org/articulo.oa?id=13861704
- Shuare, M – Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. Revista Colombiana de psicología N° 5 y 6.
- Tique, L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. Silogismo más que conceptos. N° 10.

- Winnicott, D. (1979). Juego y realidad. Barcelona. Ed. Gedisa.

Anexos

Anexo 1 (Consentimiento)



Reciban un cordial saludo queridos padres de familia:

Por medio de la presente las Licenciadas-maestras Maritza Castañeda y Diana Pirateque, docente del Colegio El Porvenir, queremos compartir con ustedes y por ende hacer partícipes a sus hijos de la tesis de grado enmarcada en el proceso de formación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, en la cual nos orientamos a abordar los procesos de apropiación del espacio y el territorio así como la construcción de la identidad durante la primera infancia, particularmente en niños urbanos escolarizados cuyas edades oscilan entre los 3 y los 6 años, por ser estos años especialmente significativos en el desarrollo afectivo y cognitivo de los individuos.

Para tal efecto, la investigación cuenta con el aval de la Universidad Pedagógica-Cinde y el Rector de la institución, Luis Humberto Olaya, esta se desarrollará aproximadamente durante dos meses buscando involucrar a los niños de grado transición de la institución. Por lo mismo, queremos contar con su colaboración y autorización para que su hijo (a) pueda participar en este estudio a través de talleres lúdicos en el aula de clase, con una hora de duración en cada sesión, un recorrido por las instalaciones del colegio y los alrededores del mismo en compañía de la docente titular y las dos docentes investigadoras. Algunos talleres requieren que sean grabados en vídeo para poder analizar posteriormente las actividades desarrolladas. Además de lo anterior, solicitaremos información a usted y su familia sobre algunos datos demográficos que nos permitirán caracterizar la población.

La investigación no tiene fines lucrativos, solamente académicos, esperando contribuir al conocimiento de la infancia colombiana, por lo tanto no representará ningún beneficio monetario a quienes participen en la misma, y no implica ningún riesgo para la integridad física o emocional del niño (a).

Los datos recolectados se mantendrán en el mayor anonimato posible y las imágenes obtenidas de los niños y niñas no serán divulgadas más allá del espacio académico de la Universidad (presentación del informe del estudio), de ahí que sólo tendrán acceso a los videos las docentes investigadoras quienes guardarán los videos por espacio de un año para luego ser destruidos. La participación en la investigación es totalmente voluntaria, usted y su hijo (a) pueden desvincularse de la investigación en cualquier momento, no están obligados a responder ninguna pregunta y no tendrán ningún tipo de penalización en la institución por esto.

Finalmente, agradecemos su atención y colaboración en este proceso de investigación social.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaración de consentimiento

Yo _____ identificado con _____
 _____ Manifiesto mi consentimiento si _____ no _____ para que mi hijo (a)
 y/o acudido (a) _____ participe en la
 investigación, en las actividades que se describen en el documento en detalle, y declaro mi permiso si _____
 no _____ para que los datos, imágenes y videos, obtenidos en el desarrollo de la investigación, sean
 empleados estrictamente con fines académicos.

*****POR FAVOR DILIGENCIAR CON LETRA CLARA Y ENVIAR AL COLEGIO*****

Anexo 2 (Formato caracterización)



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

La presente encuesta tiene como finalidad caracterizar socioeconómicamente las familias de los niños y niñas que participan en este estudio.

Por favor diligenciar con bolígrafo y letra clara. De antemano muchas gracias por su atenta participación y colaboración.

1. Nombre del niño o niña _____
2. Edad _____
3. Lugar y fecha de nacimiento _____
4. ¿Con quién convive actualmente el niño o la niña?
 - a. Papá.
 - b. Mamá.
 - c. Ambos padres.
 - d. Otros ¿cuál? _____
5. Nombre de la madre _____
 - a. Edad _____
 - b. Nivel de escolaridad (último grado de estudios cursado y terminado) _____
 - c. Profesión u ocupación _____
6. Nombre del padre _____
 - a. Edad _____
 - b. Nivel de escolaridad (último grado de estudios cursado y terminado) _____
 - c. Profesión u ocupación: _____
7. ¿Pertencen a un grupo o minoría étnica? Si _____ No _____ ¿Cuál? _____
8. ¿El niño o niña es hijo (a) único(a)?: si _____ no _____
9. ¿Qué lugar ocupa entre los hermanos? _____
10. ¿Con quién pasa el niño o niña el tiempo en jornada contraria al colegio?
 - a. Papá.
 - b. Mamá.
 - c. Familiares ¿Cuáles? _____
 - d. Otras personas ¿Cuáles? _____
11. ¿En qué barrio viven? _____ Localidad _____
12. ¿Qué medio de transporte emplea habitualmente para dirigirse al colegio?
 - a. Transporte público.
 - b. Moto.
 - c. Bicicleta.
 - d. Otro _____ ¿Cuál? _____
13. ¿El barrio cuenta con servicios públicos legalizados? Si _____ No _____
14. ¿En qué tipo de vivienda habitan?

arriendo _____ familiar _____ propia _____ otra _____ ¿Cuál? _____
15. Los materiales de la vivienda son: Madera _____ Ladrillo y cemento _____

- Zinc _____ otros _____ ¿Cuáles? _____
16. ¿El estado actual de la vivienda es? Obra negra _____ Obra gris _____ Con acabados _____
17. ¿Cuántas habitaciones, incluyendo sala, comedor cocina y baño tiene la vivienda? _____
18. ¿El niño cuenta con habitación propia? Si _____ No _____ ¿Con quién la comparte? _____
19. ¿Con qué servicios cuenta la vivienda? Luz _____ Agua _____ Teléfono _____ Gas _____ TV _____ Cable _____ Internet _____
20. ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales problemáticas que afronta su barrio?
- Delincuencia.
 - Drogas.
 - Violencia Intrafamiliar.
 - Pobreza.
 - Otros _____ ¿Cuáles?

Anexo 3 (Planos del Colegio El Porvenir)



Planos de Orientación y Rutas de Evacuación
Colegio el Porvenir I.E.D.



Planos de Orientación y Rutas de Evacuación
Colegio el Porvenir I.E.D.



Anexo 4 (Diarios de campo)



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Agosto 05 de 2015		
Hora: 2:30-3:40		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Agosto 06 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
RELACIONES E INTERACCIONES	¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de dar inicio a la actividad teníamos gran expectativa al trabajar con los niños y las niñas de primera infancia teniendo en cuenta que al hablar con la docente titular nos comentó que se cansaban rápidamente al hacer cualquier actividad y se dispersaban fácilmente. Por lo mismo, tuvimos que rediseñar los talleres acatando sus consejos y sugerencias (acortar los tiempos). - Una situación con la que no se contaba era con la incapacidad de la docente titular quien a pesar de sufrir de disfonía hizo presencia durante el desarrollo de las actividades. - Los niños y las niñas mostraron un gran sentimiento de solidaridad con la maestra titular ya que al recordar su malestar mantenían una actitud de escucha y respeto por la palabra del otro. Estos son valores que ella ha trabajado de forma permanente del grupo. - Antes de iniciar la actividad y luego de instalar los equipos en la parte frontal del

		<p>salón junto al tablero (video beam y filmadora) la institución hizo entrega de un nuevo mobiliario lo cual sorprendió a los niños generando a la vez distracción la cual se dispó al ver el video beam y la cámara con la que se hizo el ejercicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grupo de los niños es muy amoroso con las personas que interactúan con ellos, en este caso las investigadoras. Cuando alguien llega y es cariñoso con ellos, se levantan de sus puestos a abrazar, guiar y hablar con quién muestre algún tipo de cercanía. - La organización del salón era apta para el desarrollo de la actividad al encontrarse los pupitres ubicados a los lados dejando un espacio bastante grande en la mitad del salón. - Para dar inicio a la actividad la investigadora Diana Pirateque se presenta con ellos, aunque ya la conocían por sus constantes visitas al salón y al tener más familiaridad con los niños, por ser docente de la institución, introduce a su compañera Maritza Castañeda. Ante su llegada muchos manifestaron sorpresa y alegría la cual fue manifestada con abrazos y consentimientos hacia ella. - Más tarde, las investigadoras les solicitaron a los niños permanecer en sus sillas para hacer una breve presentación en la cual cada uno decía sus nombres y apellidos. Algunos lo decían completo, otros sólo su nombre y otros tantos lo decían con dificultad al hablar a “media lengua”. - Los niños interrumpen de forma constante este primer momento en su afán de contarnos que lo más importante es escuchar al otro, diciendo: “La profe tiene la palabra y debemos escuchar”. - Luego de hacer la presentación, se entabla un diálogo con ellos sobre lo bonito que es el cuerpo de cada uno y se les invita a que se auto-observen. Incitándolos a participar en un juego que consistía en que cada uno debía hacer su propia foto, es decir, dibujarse en una hoja que se les iba a entregar. Además, debían incluir algún elemento o persona importante para ellos así como el nombre de cada uno. - En el momento de empezar a repartir el material, muchos niños se ofrecieron a colaborar y como recomendación previa de la docente, se asignaron ayudantes para repartir las hojas y otros para revisar que todos tuvieran el material necesario para la actividad (lápiz, colores, etc). - Algunos se molestaron por no ser escogidos y fue difícil lograr que volvieran a su lugar. Aunque esta es una conducta particular del grupo ya que siempre están informando quien molesta, si alguien les pega o les dicen cosas que no les gusta: “mira que David me dijo una grosería , el dijo que yo era tonta”; mientras que otros se ponían a jugar con lo que tenían en la mesa. - En el transcurso de este primer momento, las investigadoras pasaron por cada uno
--	--	--

	<p>de los puestos con el fin de observar a los niños auto retratándose notando que: algunos hacían una línea representando el tronco y círculos para señalar la cabeza, manos y pies, muchos de los dibujos carecían de brazos o de piernas, otros hacían rayones en la hoja y decían: mira soy el hombre araña, una niña repetía “yo me dibujé así porque me gusta jugar mucho triqui”, teniendo en cuenta que debían incluir lo que más les gustaba. Un niño dijo “yo no sé cómo dibujarme”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños emplearon diferentes materiales para la actividad mostrando preferencia en algunos casos por los esferos y plumones con los cuales rayaban toda la hoja. - Una de las actividades comunes en los dibujos fue el juego, muchos niños incluyeron en sus gráficos juguetes como muñecos, parques y superhéroes. - En otros dibujos, la familia aparece repetidamente así no estén presentes todos los miembros, es decir, que algunos incluyeron a papá y mamá, otros sólo a la mamá o padres y hermanos, lo cual manifestaban oralmente a las investigadoras. - En todos los dibujos los niños se dibujan sonrientes y en la mayoría utilizan diferentes colores. - Durante el desarrollo de la actividad los niños se colocaban de pie para preguntar: ¿Así quedó bien? o para decirnos que dibujaban “mírame estoy jugando con mi familia en el parque”. Por otro lado, otros decían “ya acabé” y querían entregar la hoja rayada, dos niños manifestaban su deseo de dibujar otra cosa permitiéndoles hacerlo para hacerlos sentir a gusto con la actividad. - Cuando los niños debían escribir su nombre se colocaron de pie y fueron a buscar en el escritorio de la docente un vaso que contenía ql nombre de cada uno para ver cómo se escribía su nombre. Algunos escribieron su nombre completo, otros cambiaron u omitieron algunas letras. - Finalmente, la investigadora Maritza empezó a recoger las hojas dándoles más tiempo algunos niños que querían terminar su gráfico. <p>- Mientras ella hacia eso, la investigadora Diana Pirateque le dijo a los niños que les tenía una sorpresa y que los invitaba a participar en una fiesta: “Ahora vamos a bailar”. Todos van a colocarse de pie en la mitad del salón señalando que debían ubicarse detrás del aparato (video beam) que estaba frente al tablero. Por lo mismo, los niños preguntaron “¿Por qué? y se les dijo que esa era la sorpresa.</p> <p>- Se prendió la grabadora y cuando escucharon la primera canción “El baile del gorila” empezaron a saltar, cantar y bailar siguiendo las indicaciones de la canción “las manos hacia arriba, las manos hacia abajo como los gorilas uuuu”, en este fragmento muchos niños imitaban a los gorilas con sus expresiones faciales.</p>
--	--

		<ul style="list-style-type: none">- En esta parte, desde el inicio la investigadora Diana Pirateque empezó a filmar a los niños con el fin de que se vieran proyectados en el tablero que tenían en frente y cuando lo hicieron gritaban, cantaban y saltaban con más fuerza paseándose en frente de la cámara pidiéndole que los mirara como hacían “mira, mira acá estoy”.- Una niña permanecía todo el tiempo en frente del tablero y se miraba detalladamente como bailaba. Dos de sus compañeros prefirieron sentarse y observaban a sus compañeros.- Cuando se acabó la canción, empezó a sonar otra que se llamaba “Moviendo el cuerpo”. Los niños bailaban más pausado y un niño se acercó y le comentó a la investigadora Dana Pirateque que sus compañeros no les gustaba mucho porque faltaba volumen y por esa razón se le subió el volumen a la grabadora. Cuando esta canción terminó, muchos pidieron que les repitieran la canción del gorila y así se hizo.- En el desarrollo de la actividad la cámara empezó a enfocar a cada niño de forma específica, cuando esto pasaba saltaban, cantaban y se movían con mayor fuerza.- Sin embargo, en el transcurso del baile se fueron sentando porque decían estar cansados, algunos estaban sudando, otros estaban agitados y sonrojados.- Para complementar el ejercicio, se les pidió que volvieran a sus puestos y ya estaban más tranquilos y quietos por el cansancio. El propósito era que se dibujarán como se habían visto en la pantalla, por esto la investigadora Maritza empezó a repartir las hojas a cada niño.- Cada niño empezó a dibujarse y en su mayoría tenían los brazos arriba y una gran sonrisa en su rostro. Otros incluyeron los elementos utilizados para la actividad y los ubicaron en la posición correcta (pantalla, cámara, video beam).- Sólo en uno de los gráficos un niño se dibujó triste y sentado lo cual es un indicador de que la actividad no generó ningún impacto positivo para él. Ante esto se habló con él preguntando el por qué estaba triste y dijo “A mí no me gusta bailar”.
--	--	--

		<p>- En tres gráficos las niñas dibujaron arcoíris detrás de ellas explicando que estaban felices.</p> <p>- En algunos dibujos los niños y las niñas dibujan a las investigadoras: una con la cámara y la otra bailando.</p>
<p>5. Contexto (s) de la observación: descripción de escenarios, actores y relaciones de los eventos que van a describirse.</p> <p>6. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada</p> <p>7. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación</p> <p>8. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones</p>		

Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque

1. **Contextos de la Observación:** La actividad se desarrolló dentro del salón de clase propio de los niños, siendo este un espacio bastante amplio y confiable para ellos al ser plenamente reconocido teniendo en cuenta hace parte de su cotidianidad. El salón es luminoso, cómodo, limpio y seguro al ser diseñado exclusivamente para niños de transición.

El grupo de transición está compuesto por 30. Durante la actividad se encontraron presentes las dos investigadoras (Maritza Castañeda y Diana Pirateque) y la docente titular Pilar Chávez quien fue de gran ayuda para conocer las dinámicas del grupo tales como turnos para ir al baño, hora y forma de tomar el refrigerio, el respeto a la palabra y la solidaridad con el otro; así como situaciones particulares de algunos niños, sobre todo de índole comportamental teniendo en cuenta que en ocasiones su juego podría tornarse en conductas violentas que sin quererlo hacer podían lastimar a algunos de los niños o las niñas involucradas. Sin embargo, este se convirtió en una forma de llamar la atención por lo mismo estas conductas lograron disiparse al asignarles un rol de liderazgo dentro de las actividades (repartir hojas, contar a los compañeros, revisar que todos tengan material, etc).

Eventos particulares: Uno de los elementos que más les causó curiosidad fue el video beam por la forma en que proyectaba no sólo la imagen sino las sombras de ellos mismos, por esto, se les solicitó que para hacer de la actividad un éxito debían dejar que sólo se proyectará lo que salía en la cámara y al ser enfocados con la misma perdían el interés por el video beam prefiriendo observar su cuerpo y movimientos en la pantalla que tenían frente a ellos.

2. Reflexiones de las preguntas:

- La relación cuerpo-espacio-acción fluye de forma natural en los espacios vividos para los niños y las niñas de transición al sentirse cómodos y seguros en lugares propios de su cotidianidad.
- Los movimientos corporales de los niños y las niñas de transición fueron apropiados ante la actividad programada haciendo un buen ejercicio no sólo de imitación sino de recreación ante la letra de la canción.
- Los niños y las niñas hicieron un buen uso del espacio disponible para la actividad al ubicarse en un sitio cómodo que les facilitará su expresión libre y espontánea.

3. Nuevas preguntas:

- ¿Qué cambios traería para los niños y las niñas de transición el desarrollo de la misma actividad en un espacio lejano y poco familiar para ellos?
- ¿Cómo cambia la percepción del cuerpo para los niños y las niñas al observarse en movimiento durante el desarrollo de la actividad?
- ¿Qué percepción de su cuerpo pueden tener los niños y las niñas que no bailaron durante la actividad?

4. Orientaciones y/o sugerencias:

- El grupo necesita de una constante supervisión lo cual evitará brotes de indisciplina y por ende facilitará el desarrollo de las actividades.
- No se debe obligar a un niño a realizar una actividad ya que esto lo alejará más del objetivo propuesto. Él o ella tomarán la decisión de participar cuando se sienta cómodo para hacerlo y esto por lo general se da al ver a sus compañeros disfrutando del ejercicio.
- La actividad no debe prolongarse por un espacio superior a una hora ya que la atención de los niños se dispersa con facilidad ya sea por otra actividad o por cansancio.
- El desarrollo de las actividades requiere el trabajo en pequeños grupos facilitando así el desenvolvimiento exitoso de la misma.



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Agosto 14 de 2015		
Hora: 2:30- 4 00 pm.		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Agosto 15 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
RELACIONES E INTERACCIONES	¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas?	<p>La actividad inicia indicando a los niños que vamos a realizar un recorrido por el colegio, a visitar diferentes lugares y que debemos ir muy juiciosos, en fila y en tres equipos para no perdernos. La profesora Pilar, da indicaciones y asigna los grupos con los que cada profesora debe ir.</p> <p>Al salir del salón observamos que los niños de primaria están en descanso y los niños se notan algo agitados, quieren unirse a los juegos pero no se los permitimos.</p> <p>El grupo que dirijo se muestra atento a las indicaciones, y me van comentando sobre los lugares que visitamos, una niña me dice cuando entramos a la cafetería “aquí venden helados”. Eventualmente los niños se distraen y quieren jugar saltando por los pasillos y las escaleras, desde luego esto no lo permitimos con el fin de evitar algún accidente.</p>

		<p>Al pasar por una escalera para subir al segundo piso notamos un olor a quemado y los niños hacen comentarios sobre el mal olor (¿cómo esclarecer la relación que entablan los niños con su espacio a través de la percepción de sus sentidos?),</p> <p>Pasamos al laboratorio de física y los niños saludan emocionados a los estudiantes de grado once que allí se encuentran, pienso que no nos estamos tomando el suficiente tiempo para cada escenario, no obstante son lugares de una u otra manera reconocidos por ellos, y debemos ajustarnos al tiempo cedido por la maestra titular.. Al llegar al tercer nivel, la maestra titular da indicaciones para que los niños se hagan contra la pared en lugar de contra el balcón para evitar accidentes, en ese sentido, observo que los niños han interiorizado ciertas prácticas que dan cuenta del uso social que tiene el espacio del colegio.</p> <p>De vuelta al salón de clases, pegamos los planos de las plantas recorridas y en dos grupos procedemos a realizar la actividad de reflexión sobre el recorrido realizado. Por turnos se muestran los stickers a los estudiantes, quienes se sienten motivados por la novedad de la actividad y se pide que ayuden a buscar aquellas actividades y personas que sirven para identificar un colegio y particularmente su colegio, pensando en lo que vimos en el recorrido. Procedo a explicar que está representado en el plano, los niños en general identifican inmediatamente la cancha, pero no identifican el resto de dependencias dibujadas, ante esto procedo a explicarles que los “cuadritos” corresponden a los salones de clase, que los baños están representados por dibujos de hombre y mujer y que si recuerdan que por allí pasamos. Unos parecen estar confundidos pero al revisar las imágenes y preguntarles que pueden representar ubican con claridad los lugares asociados a las actividades como el salón de clase lo relacionan con escribir, la cancha con jugar futbol etc. Cada niño tiene la oportunidad de colocar varios stickers, según su criterio de donde pueden representar en el plano, lugares, acciones o personas, igualmente se les pide que ubiquen el lugar que más les gustó y que pongan una carita feliz. Los niños se emocionan mucho cuando ven las caritas felices y se distraen pidiendo las caritas para colocárselas ellos, ante esto opto por decirles que al finalizar les voy a regalar una carita feliz por su buen comportamiento, ante esto los niños se “calman” un poco y van pegando las caritas en los lugares, algunos preguntan en donde la deben pegar, yo</p>
--	--	---

		<p>les respondo que en el lugar que más les gustó en aquella planta del recorrido recordándoles a la vez que señalo el plano los lugares representados (la cancha, los salones, el baño, la biblioteca etc) y ellos van decidiendo donde colocar las caritas. (en este punto me surge la pregunta, si realmente el decirles que representen por medio de la carita feliz el lugar que más les gustó puede realmente reflejar una topofilia en los niños).</p> <p>El grupo se muestra atento y alegre por el resultado en la construcción del plano de manera colectiva, la actividad cierra agradeciendo a los niños su disposición a cada uno de ellos se le regala una carita feliz la cual pegan en su chaqueta o en la mano, os niños se ven realmente contentos por esto.</p>
<p>9. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada 10. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación 11. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones</p>		

Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque

1. Nuevas preguntas:

¿Cómo esclarecer la relación que entablan los niños con su espacio a través de la percepción de sus sentidos?

Se hace necesario establecer otras dinámicas o actividades al interior de los talleres planteados con el fin de explorar de alguna forma esa relación de los sentidos con el espacio...habrá que pensar en un momento concreto dedicado a esto.

¿El decirles que representen por medio de la carita feliz el lugar que más les gustó puede realmente reflejar una topofilia en los niños?

Debe ampliarse a través de las actividades la exploración en torno a la topofilias, fobias y latrias indagando en el por qué determinados lugares pueden producir esas sensaciones en los niños y en las niñas, para esto es necesario conversar con los niños puesto que los elementos gráficos no nos brindan suficiente información al respecto.



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Agosto 21 de 2015		
Hora: 2:59 pm- 4 25 pm.		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Agosto 21 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Representaciones de los territorios	¿Qué lugar ocupa la relación cuerpo-espacio-acción en la cotidianidad del espacio vivido de los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?	<p>La actividad del día de hoy se realizará en dos momentos, en el primero de ellos se hará un conversatorio con los niños con el fin de establecer sus opiniones en torno al cuerpo como primer territorio y ampliar la información (ahondar en el porqué de sus gustos y desagradados por ciertos espacios), sobre las topofilias y topofobias que han referenciado en el recorrido y construcción del plano del colegio (Continuación de las actividades pasadas.). en un segundo momento se procederá a socializar el cuento “la casita del caracol” el cual servirá de insumo para reflexionar sobre la importancia que representa una vivienda para las personas y establecer que elementos de la representación del espacio habitacional están presentes en los niños (lo cual se indaga a través del juego libre de la casita).</p> <p>Al llegar al salón varios de los niños nos saludan muy efusivos y brindándonos amables muestras de afecto. Saludamos a la maestra y nos</p>

	<p>disponemos a conectar los equipos necesarios para el desarrollo de la sesión (video beam y computador). La actividad inicia ordenando a los niños lo cual resulta un poco difícil pues han llegado de almorzar y algunos están en el baño, razón por la cual el grupo está algo disperso. La investigadora Diana se dispone a realizar preguntas sobre el primer y segundo encuentro indicando a los niños que deben levantar la mano para poder hablar y participar y los demás deben escuchar:</p> <p>¿Qué hicimos el primer día que nos encontramos?</p> <ul style="list-style-type: none"> -bailamos. -Nos miramos en el vídeo. -Dibujamos. -hicimos muñecos. -Dibujamos el cuerpo. <p>La investigadora va orientando la discusión en torno a los temas que necesitamos esclarecer. – Muy bien!</p> <p>¿Por qué es importante el cuerpo? Lo primero que dibujaron fue el cuerpo...¿Cómo podemos cuidar el cuerpo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay que evitar caerse porque se puede fracturar. - No pegarnos. - Hacer deporte. <p>En este punto la actividad se interrumpe debido a que algunos niños manifiestan querer ir al baño, La investigadora Diana maneja la situación indicándoles que dará turnos para poder ir al baño de acuerdo a como se porten.-La actividad sigue..</p> <p>¿Qué hacen por la mañana para estar bonitos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bañarnos - Uno tiene que portarse bien para poder estar bonito. <p>En este momento intervengo y pregunto al grupo si el cuerpo le pertenece a cada persona, mientras pregunto temo que los niños no comprendan la pregunta pero inmediatamente los niños responden y dicen que el cuerpo es de cada uno, están de acuerdo con esto y que hay partes privadas del cuerpo. Una niña del grupo hace ademanes señalando el pecho, el área de los genitales y las nalgas como zonas privadas indicando que nadie puede tocarla allí. Aprovecho su intervención y sigo preguntando a los niños si está bien que alguien extraño los toque o bese ante lo cual ellos responden que no, que solo los papas pueden besar a los niños, otro niño dice que solo los</p>
--	--

		<p>esposos y los novios se besan en la boca. Una niña señala que su mama la besa en la boca, ante lo cual yo le respondo: -ah bueno, pero es tu mamita. Los niños dicen:-no es bueno que alguien extraño nos toque ni nos bese. -¿Y, si eso pasa les deben decir a sus papitos o a la profe? Ante esta pregunta los niños presentan duda y unos responden que si y otros que no. Yo les digo que cuando eso pasa uno debe contarle a los papás porque no está bien que alguien extraño nos toque.</p> <p>La investigadora Diana interviene y sigue el conversatorio abordando temas del segundo encuentro, preguntando sobre los que se hizo en aquella ocasión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salimos del salón. - Fuimos a recorrer muy bien. - Pasamos por coordinación, por la sala de profesores, por los salones. - Pasamos por tu colegio- ¿por mi colegio? Pregunta la investigadora Diana? - Si, por tu colegio...ehhh por tu salón. <p>Los niños van levantando sus manos para participar y la investigadora va asignando puntos positivos (es una estrategia que la profesora titular emplea para motivarlos y mantener su atención). Algunos chicos se dispersan Y La investigadora Diana decide quitar algunos puntos por indisciplina.</p> <p>La investigadora lanza otra pregunta. ¿Qué lugares del colegio son los que más les gustan?</p> <ul style="list-style-type: none"> -la sala de profesores. - ¿Por qué? - es divertida. -tiene computadores. - el parqueadero. Porque hay carros bonitos - las canchas, porque se puede jugar futbol. <p>En este punto los niños se vuelven a dispersar, la docente titular interviene y les hace cambiar de silla a todos, para que corran y liberen energía y de nuevo captar su concentración, los periodos de atención son muy cortos en ellos, de esta manera los chicos se organizan.</p>
--	--	---

		<p>Se retoma la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué lugar del colegio no les gusta? -El baño porque huele feo. - no me gustaron las escaleras porque huelen feo. -los salones de los grandes son aburridos.. -el salón de la profe Nidia porque me regaña.. <p>En ese sentido pudimos establecer algunas razones de las filias y fobias referenciadas por los niños en el plano.</p> <p>La investigadora Diana da indicaciones para que los niños se sienten en el suelo en frente al tablero que refleja la imagen del video beam, para disponernos a mirar el cuento. Surge un inconveniente con el sonido pues no se escucha y solo puede apreciarse la imagen los niños se muestran algo inquietos por esto y empiezan a decirnos que no se escucha, ante esto, la investigadora Diana sale a buscar un parlante y mientras tanto yo intervengo explicándoles sobre que se trata el cuento, hablamos sobre la importancia de tener una casa y varios niños dan sus opiniones, en general dicen que es importante porque la casa protege de la lluvia y el sol, de los ladrones, sirve para dormir. Además plantean que hay gente de la calle que no tiene casa (los loquitos), porque son pobres y no tienen casa ni comida. Pregunto al grupo sobre quienes viven en apartamento y algunos (casi la mitad del grupo) levantan la mano, después sobre quien vive en casa y el resto levanta la mano. Algunos hacen comentarios sobre sus casas, una niña me dice que tiene bichos en su casa y que el otro día vio un ratón en el techo.</p> <p>La investigadora Diana regresa y no ha podido conseguir el parlante, estamos preocupadas y la docente titular nos ayuda, organiza a los niños y empieza a leer el cuento, mientras la imagen es proyectada en el video beam....el grupo se muestra muy atento y van observando las imágenes y escuchando a la docente, al final de la lectura todos aplaudimos y decimos ¡que bonito!!</p> <p>De nuevo la investigadora Diana interviene y pregunta sobre la importancia de la casa a los niños. Algunas respuestas que surgen son similares a las anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -para protegerse -para dormir <p>Posteriormente la docente titular nos presta unas telas y se las</p>
--	--	--

		<p>damos a tres mesas para que jueguen a la casita, las tres mesas ponen la tela sobre la mesa y se meten bajo la misma. Les decimos que tomaremos refrigerio y se empieza a repartir a cada niño, algunos de los que hicieron su casita, preguntan si pueden comer debajo, yo les respondo que no, que es mejor que coman en la mesa y luego si vuelvan a jugar, de esta manera termina el desarrollo de la sesión de hoy.</p>
<p>12. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada 13. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación 14. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones</p>		

Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque

1. Reflexiones de las preguntas: El primer momento de la actividad ha permitido esclarecer en buena medida las razones por las cuales los niños y las niñas sienten agrado (topofilias) y desagrado (topofobias) por algunos lugares de su colegio. De acuerdo con las primeras, se observa una relación que algunos niños establecen entre el espacio y la presencia de ciertos objetos y personas lo que les hace sentir agrado, en ese sentido el espacio de la sala de profesores se asocia a la presencia de computadores, un elemento muy llamativo para los niños, y la presencia de los docentes, quienes resultan figuras de autoridad y afecto. El parqueadero también está asociado a la presencia de autos, los cuales resultan llamativos para algunos niños (varones). Las canchas que fue otro de los lugares referenciados, se asocia a la presencia de objetos como balones de futbol y el desarrollo de actividades como jugar futbol lo cual evidencia que los niños logran relacionar determinados espacios con la presencia de objetos determinados y comprenden los usos sociales de lugares comunes como la cancha.

En torno a los lugares que fueron referenciados como topofobias resulta significativo que dos de los cuatro lugares referenciados se asocian a la presencia de malos olores como los baños y las escaleras (hay una integración sensorial en la percepción del espacio). Los salones (de los grandes y el de la profesora Nidia), que fueron referenciados se asocian con relaciones sociales de tipo negativo, pues en el caso de los salones de bachillerato los niños perciben que son aburridos, no hay posibilidad de jugar, y en caso del salón de la profesora la niña menciona que la regañan.

3. Orientaciones y/o sugerencias:

Es necesario siempre tener presente los tiempos puesto que el desarrollo de sesiones mayores a una hora resultan extenuantes para los niños. Debemos indagar en las actividades de juego sobre qué lugares del colegio y de la vivienda los niños sienten como propios, preguntándoles de manera directa.



APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Agosto 27 de 2015		
Hora: 2:30-3:40		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Agosto 27 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
REPRESENTACIONES DE LOS TERRITORIOS	¿Cuál es el proceso de construcción y apropiación del territorio que los niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir evidencian a través del juego simbólico y creaciones artísticas?	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad se inicia a las 2:30 luego de que los niños han salido al baño a lavarse las manos ya que estaban almorzando. - Una vez todos estaban ubicados en sus mesas, les pregunté que si recordaban el cuento que habíamos leído en compañía de la profesora Pilar y muchos contestaron en coro: ¡"LA CASITA DEL CARACOL"! entonces les pregunté: En ese cuento ¿Qué era lo que buscaba el gusanito? Y ellos contestaron: ¡Una casita!; ¿para qué necesitaba la casita: "Para vivir, dormir y protegerse de los animales que se lo pueden comer". - Una vez hecha la reflexión les dije que esa semana había pensado mucho en el gusanito y por eso quería invitarlos a jugar a la casita. Cuando ellos escucharon eso se pusieron de pie y empezaron a saltar y a reír diciendo: ¡SIIIIIII!. Para esto les traje algunos juguetes y la profesora Pilar me facilitó algunas telas, ropa y

		<p>peluches.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Además, les dije que yo era una periodista que iba a visitar cada una de las casitas para que me las presentaran. - Para empezar, les dije que cada mesa iba a ser una casita por lo tanto les entregué una tela con el fin de ser utilizada como la base de cada una. - Una vez que cada grupo de niños colocó la tela encima de las mesas se ubicaron debajo de las mesas para iniciar su juego. Mientras tanto, iba pasando por cada casita para entregar algunos juguetes o elementos necesarios para empezar el juego, entre ellos: ollas, teléfonos, bolsos, monederos, gorras, gafas, ropa, muñecos, entre otros. - Una vez cada casita tenía variedad de elementos, les di un tiempo libre para que empezaran a jugar libremente y luego empecé a tocar en cada una de las casitas. - Cuando me acercaba a cada una de las casitas, saludaba con un buenas tardes, quién vive en esta casa tan bonita al mismo tiempo que tocaba para poder entrar. Cuando ellos me contestaban me metía debajo de la mesa junto con ellos y me presenté diciendo: Hola, soy la periodista Diana Pirateque y vengo a visitarlos porque quiero conocer su casita, me la pueden mostrar? - Primero, golpeé en la casita azul, uno de los niños subió la tela y me dijo siga. Al meterme debajo de la mesa con ellos me Uno de los niños yo soy el papá (tenía gafas oscuras y una gorra negra), ella es la mamá (con utensilios de concina) y ellos dos son nuestros hijos (con aviones y muñecos de peluche). Luego, les pregunté: ¿Cómo es su casita? Ellos contestaron que era muy bonita, cada uno tenía su cuarto, la mamá estaba cocinando; el lavaplatos quedaba en la mitad y el papá iba a salir a trabajar. ¿Cuántos pisos tiene esta casita?- Cinco pisos. Uyy es muy grande, ¿Los hermanos están peleando? –El papá deice que si porque como son pequeños siempre pelean. Ahhhh bueno, me alegra mucho. Gracias por su atención, más tarde vuelvo y seguimos hablando. - Luego, fui a la casita naranja y toqué para entrar. Los niños me dijeron: siga...bienvenida. Los niños estaban muy tranquilos y les pedí que me presentaran a los habitantes de la casa. Uno de ellos me dijo que él era el papá, me señaló una niña como la mamá y los otros dos eran hermanos. Allí cada uno tenía su cuarto y uno de ellos se encontraba hablando por teléfono pidiendo una pizza a domicilio de pollo y pescado....no de pescado con peperoni para compartir con toda la familia. ¿Cuántos cuartos tiene la casita? Tiene 5 nooo tiene 4. ¿Cuáles son? Y me señaló el lugar que cada uno de ellos ocupaba. Me dijeron que también tenía terraza y al preguntarles por qué les gustaba me dijeron
--	--	--

		<p>que ahí habían carritos y también se podía lavar. Luego, al preguntarles sobre los vecinos me contestaron que eran juiciosos pero se distrajeron porque se les cayó el techo y se levantaron a arreglarla para que no se les entrara el agua. Finalmente, me despedí y seguí mi recorrido.</p> <p>- Cuando llegué a la casita arcoíris, me presentaron a los integrantes pero aún no tenían claro quién iba a ser la mamá. Cuando lo hicieron me dijeron que la mamá tenía 5 años y el papá 6. Luego me mostraron la cocina, el baño y los cuartos también correspondían al lugar en donde cada uno estaba sentado. Lo que más les gustaba de su casita era el piso porque era suavecito y una vaquita. Cuando les pregunté que si la vaquita cabía en la casita me dijeron que si porque era bebé. Su casita tenía 4 cuatro pisos. De ahí salí y fui hacia otra.</p> <p>- Al llegar a la casita verde, debía timbrar ringggg. ¿Quién es? Soy una periodista que quiere conocer su casita puedo entrar?, si claro. ¿Quién vive aquí? Ella es mi hermana, hay una bebé y la mamá (con un bolso). Estaban durmiendo antes de que llegara. La bebé está muy juiciosa jugando además tiene meses. La casa tiene baño. A todas les gusta cocinar: a la mamá salchichas con arroz y a la hermana picar la cebolla para que la mamá la cocine. En ese momento la hermana dice que tiene que salir a la tienda para comprar toda la comida para cocinar mientras la bebé se queda al cuidado de la otra hermana. Cuando les pregunté por el papá me dijeron que había muerto porque había comido mucha comida. Ahora iban a cocinar unas palomitas para comer. Luego me dirigí a la casita roja.</p> <p>- Cuando llegué a la casita roja, me dijeron que estaba conformada por el papá, la mamá, la bebé y el hijo. El papá estaba muy ocupado y al preguntarles obre lo que hacía me dijeron que estaba cocinando pizza y el hijo estaba comiendo y la bebé tomaba leche. En ese momento se acerca un vecino interesado en la pizza que hacía el papá. Como a la casita verde se les había caído el techo el papá mandó al hijo para que les ayudara. La bebé tiene un mes y jugaba con los juguetes que tenían en la casita. Cuando acabé de hablar con ellos me fui a visitar otra de ellas.</p> <p>- Finalmente, llegué a la casita amarilla. Cuando llegué golpeé y uno de ellos me dijo si siga y corrió la silla para que entrara. Luego de agradecerles, entré y noté que la casita estaba llena de cosas. Estaban el papá, la mamá y los tres hijos clasificándose en mayor y menores. Habían cinco habitaciones y cada uno tenía una. Me dijeron que en el techo había un armario para excavar y sacaron un rastrillo. Allí habían encontrado un tesoro. Luego, me mostraron en donde guardaban las ollas. En esa casa cocinaba la mamá y lo que más les gustaba</p>
--	--	---

		<p>comer a los niños era huevitos fritos. Los vecinos eran juiciosos. Uno de ellos tenían un teléfono y pregunté a quién llamaba? Él me dijo a alguien. Le pregunté si a la novia y le dio mucha risa pero también me contestó que como podía llamar si el teléfono no tenía pilas. Luego, el niño del teléfono me dijo que tenía que salir y al preguntarles que estaban haciendo antes de llegar me contestaron que durmiendo por lo mismo les dije que entonces les iba a cerrar la puerta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar, inicié un recorrido en el cual cada familia se encontraba cocinando, hablando por teléfono, paseando los niños en el parque, haciendo compras en la tienda. - Uno de los papás estaba llevando a su hijo al colegio en un Ferrari amarillo para luego volver a la casa a trabajar. - Un grupo de niñas me llevó a la escuela en donde estaban los puestos organizados y los estudiantes permanecían juiciosos con la profesora. Al rato se acercó una de las mamás con las maletas porque se les quedaron a los niños. La profesora les estaba enseñando las letras la T y la O. El colegio tenía una mascota, un gatico llamado Sebastián. - Luego de un rato, empezaron a interactuar en cada una de las casitas, entraban y salían las mamás con sus hijos, los papás hablaban por teléfono y algunos hijos corrían por el salón esperando a que sus papás los alcancen para llevarlos a la casa. - Finalmente, la actividad se suspende por un partido de baloncesto que los niños y las niñas tenían programado. Cada casita ayuda a recoger sus cosas y se disponen a salir.
<p>15. Contexto (s) de la observación: descripción de escenarios, actores y relaciones de los eventos que van a describirse. 16. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada 17. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación 18. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones</p>		

Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque

1. Reflexiones de las preguntas:

El juego es el lenguaje más importante y fácil de utilizar para los niños y las niñas de primera infancia al permitirles manifestar su sentir y pensar sobre el mundo que los rodea, teniendo en cuenta que las situaciones que ponen allí de manifiesto son producto de su experiencia cultural sin

dejar de lado la posibilidad de explorar la configuración de mundos posibles con ayuda de los elementos que los circundan así como de su creatividad e imaginación.

De forma más específica, el juego simbólico permite descifrar los roles que los niños y las niñas han ido descubriendo a lo largo de su proceso de interacción y reconocimiento del otro. Además, es posible afirmar que a través de ellas desarrollan de forma alterna su subjetividad y por ende su identidad la cual se pone de manifiesto en el momento que desempeñan de forma natural y espontánea actividades que surgen en la recreación de una situación cotidiana evidenciando su Yo-interior.

La casa es el territorio más cercano y familiar para los niños y las niñas de primera infancia ya que allí han experimentado la mayor parte de su vida en forma divertida, segura y agradable, así como lo manifestaron en el juego de “La Casita”, junto a las personas más especiales para ellos como lo son: mamá, papá, hermanos, tíos, etc. Por ende recibe el nombre de espacio vivido al establecer de forma clara y precisa la importancia que tiene un territorio en el libre desarrollo de su personalidad la cual se nutre día a día a través de la interacción con los objetos y las personas que comparten con ellos este lugar satisfaciendo las necesidades propias de su edad como son: alimento, cariño, seguridad y amparo. Uno de los lugares que tiene más significación para ellos es su habitación o cuarto ya que en él encuentran un espacio íntimo en donde desarrollan acciones para ellos placenteras como son: jugar, dormir y compartir con los seres que lo acompañan en su cotidianidad.

Por otro lado, es posible establecer una estrecha relación entre la casa como un espacio vivido a través de la experiencia familiar con la escuela al ser otro espacio significativo el cual le facilita la interacción con otros iguales a ellos de forma divertida y segura, transmitiéndole sensaciones similares al estar bajo el cuidado y supervisión de la profesora, quien es asociada con la mamá, por su cariño y protección. Por consiguiente, la apropiación que los niños y las niñas hacen de estos territorios es establecida por medio de la asociación sentimientos que estos le transmiten a través de personas, objetos y acciones que lo rodean.

2. Nuevas preguntas:

-¿Qué impacto tiene en el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas la inestabilidad de permanencia en lugares significativos durante los primeros años de vida?

3. Orientaciones y/o sugerencias:

- Las actividades propuestas a través del juego no necesitan ningún tipo de intervención por parte del adulto si se quiere indagar sobre las concepciones que los niños las niñas tiene de su entorno y de todo aquello que los rodea.

APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Septiembre 4 de 2015		
Hora: 2:57 pm- 4:20 pm		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Septiembre 4 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE IDENTIDADES	¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?	<p>La actividad inicia a las 2 57 pm. Diana dá indicciones para que los niños se organicen en sus mesas. Estos están algo inquietos pero finalmente logran calmarse y ponerse en orden.</p> <p>Diana les dice: “vamos a hacer un concurso, se puede jugar con el carrito” ¡si! Dicen los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patricio tomó unas fotos y visitó el colegio – los niños están observando la pantalla que refleja la imagen de la caricatura amiga de Bob esponja y las fotografías del entorno cercano al colegio....los niños se muestran asombrados y felices- - Si, Patricio vino, estuvo por el colegio y ustedes no se dieron cuenta. –comenta la profesora Pilar. <p>De esta manera se inicia el conversatorio.....</p> <p>Se muestra la primera fotografía y Diana pregunta a los niños si la</p>

		<p>reconocen..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es la puerta del colegio - Es la puerta donde salen los niños grandes <p>Un niño la identifica como la calle trasera del colegio y varios niños insisten en que es la puerta trasera donde salen los niños grandes.</p> <p>Siguiente foto....</p> <p>Diana da indicaciones para que la mesa amarilla participe:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la puerta de atrás -mesa azul - el Colsubsidio. -allí hay un parque. -Mesa naranja - el centro comercial -yo paso por ahí... - Que hay allí –pregunta Diana- -Juegos, ropa juguetes. -muñecos. -coches. -peluches. -Juegos <p>Los niños están animados y todos quieren responder.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hay cositas para tomar fotos. <p>Algunos se ponen de pie.</p> <p>Siguiente foto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la calle. - Que hay por ahí? -Hay un parque –contesta una niña- -hay un....-la niña no encuentra una palabra para describir su idea- -hay una carretera y un colegio. -¡Profe!!! - Es la calle del provernir -¡Mesa azul pierde punto! – Diana les llama la atención porque están dispersos y fomentan desorden. <p>Siguiente fotografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> -el supermercado. -cerquita del colegio.
--	--	--

		<p>Pienso que los niños tienen muy buenos referentes geográficos que les permiten ubicarse y establecer lugares significativos en su entorno.</p> <p>La mesa arcoíris quiere hablar, la profesora Pilar interviene y ayuda a volver al orden a los niños.</p> <p>-Que queda cerca? –pregunta Diana-</p> <p>-la puerta por donde entramos- responde un niño mientras observa la foto-</p> <p>-Allá hay una tienda dice otro niño mientras hace una pausa y un esfuerzo por recordar-</p> <p>Siguiente foto:</p> <p>Los niños se atropellan para hablar, Diana pone orden dando la indicación para que la mesa roja conteste la pregunta.</p> <p>-lo de al lado son casas pero son apartamentos...</p> <p>- la mesa azul está observando...</p> <p>-yo vivo en esos apartamentos- responde efusivamente un niño.</p> <p>-yo voy a volar cometa allá es cerca de la oficina.</p> <p>-Yo vivo en los apartamentos –comenta otro niño-</p> <p>- profe, atrás está un centro comercial-</p> <p>¿y por ahí uno puede andar solito? Pregunta Diana al grupo?</p> <p>-Allá roban pero toca ir con un adulto comenta un niño con tono de preocupación.</p> <p>-debemos ir con nuestros papás.-responden varios niños.</p> <p>- Puede pasar la calle, pero puede atropellar un carro. –menciona una niña a quien le cuesta expresar la idea de que debe pasar la avenida de la mano de un adulto-</p> <p>-los locos le tapan la boca para que duerma- comenta un niño, mientras pienso que lo ha llevado a expresar esa idea....será que sus familiares le han advertido de esta manera el peligro?</p> <p>Siguiente foto:</p> <p>Mesa amarilla dice Diana.</p> <p>-ahí están construyendo una universidad.</p> <p>-¿ y qué universidad es? –pregunta Diana.</p> <p>- el porvenir. –dice un niño.</p> <p>-cinemark</p> <p>-ah, ese es el cine-dice Diana-</p>
--	--	--

		<p>Siguiente fotografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ese es nuestro colegio y por ahí salen los más grandes. -Ese es el colegio el provenir. -al ver que la mayoría de niños están de acuerdo, se continúa con la siguiente imagen. -la puerta de adelante. <p>Siguiente...</p> <ul style="list-style-type: none"> -yo!!! Grita un niño. <p>Los niños se desordenan, la profesora Pilar interviene para dar la palabra a los niños y contribuir al orden del salón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo fui a volar cometa allá. - Y allá es peligroso o seguro? Pregunta Diana. - Seguro, pero yo voy con nuestros papás-responde el niño- - ¿Qué queda allá? - allá es por donde uno se va a los paseos y a donde mi tía. <p>Un niño pide la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> -por allá hacen el edificio. -por ahí vivo yo, atracito. <p>.por allá pasa el alimentador y queda el provenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adelante está el centro comercial y atrás el alimentador. –el niño describe el entorno de la foto- -Pero, ¿Qué queda allá? -Les pregunta Diana.- -Están construyendo la universidad <p>Diana dice: se llama...</p> <p>¿Quieren que les cuente? La universidad distrital.</p> <p>Siguiente fotografía</p> <ul style="list-style-type: none"> -ahí está el parque -¿y es cerca o lejos? –pregunta Diana- -cerquita- -¿ese parque es seguro? <p>Pregunta Diana</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es peligroso porque uno se puede perder. -porque salen ladrones. -allá le robaron una cadena de oro a mi mamá –menciona una niña. <p>Siguiente foto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -el centro comercial. Responden varios niños a la vez -se llama trebolis.
--	--	---

		<p>Punto para la mesa amarilla responde Diana, y los chicos de la mesa en cuestión se ponen felices.</p> <p>Siguiente fotografía: ¿Qué lugar es ese? Pregunta Diana.</p> <p>Los niños hacen comentarios vagos sobre los ladrones y no de ellos responde con firmeza: -ahí es donde hicimos el desfile.</p> <p>Siguiente foto:</p> <p>-¡ay, yo paso por ahí para ir a mi jardín.</p> <p>- Allá hay árboles y personas –la niña observa y describe la foto- allá hay unas casas.</p> <p>Siguiente fotografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allá es el centro comercial. - -Allá es donde vivo. - El centro comercial trebolis. <p>Siguiente...</p> <p>-se les hace conocido? Pregunta Diana</p> <p>-allá mi mamá compra las películas...</p> <p>-allá queda...-la niña se queda señalando con el brazo-</p> <p>Siguiente</p> <p>-¡mi mamá trabaja! –creo que la niña quiere decir que su mamá trabaja allí en ese local de venta de pollo asado o al frente del mismo...</p> <p>-¡la pollería!</p> <p>Los chicos se refieren a un conocido asadero de pollos del barrio..</p> <p>¿Qué venden allí? Pregunta Diana.</p> <p>-pollo. –responden algunos niños-</p> <p>-¿vivos? –pregunta Diana.</p> <p>- ¡si! -Responden algunos niños.</p> <p>-¡no! -Responden otros-</p> <p>Ante la confusión la profe Pilar interviene y les dice: ¿se os dan vivos? ¿o sea que los pollos hacen pio, pio pio?</p> <p>--¡No!!!! –responden con firmeza los niños.</p> <p>- No, se los dan sin cabeza, responde otro niño.</p> <p>Los niños se dispersan, se ponen de pie y cuentan anécdotas sobre el barrio...Siguiente...</p> <p>-por ahí mi abuelita saca el puesto.</p>
--	--	--

		<p>Un niño describe la escena de la foto: allá uno compra leche, huevos y pan.</p> <ul style="list-style-type: none"> -profe, la panadería. -allá es cerquita a nuestro colegio. -¿y uno que puede hacer ahí? -comprar pastel y pan. -comprar el pan y las onces. -por ahí mi mamá me compraba los jugos y llamábamos a mi papá. <p>Evidentemente los niños conocen los usos sociales de la mayoría de lugares de su entorno, lo cual me sorprende un poco, no esperaba tal grado de apropiación por el espacio-</p> <p>Siguiente fotografía:</p> <p>Diana pregunta al grupo: ¿por qué hay esos palitos?</p> <ul style="list-style-type: none"> -profe, eso es una ciclo ruta y por ahí pasan ciclas y personas.. -¡sí! -¡yo! <p>Diana finaliza la primera parte de la actividad y da unas indicaciones para jugar al barrio: “vamos a hacer un barrio chiquito”</p> <p>Acto seguido empieza a preguntar a los niños en que lugar del salón pueden quedar diversos lugares como el parque, la tienda, el centro comercial, el restaurante, el colegio, el paradero del sitp, y los niños van participando e indicando los lugares a la vez que Diana les entrega una imagen que va a representar tales lugares para poderlos identificar durante el juego. Así se va asignadndo a cada mesa un lugar del barrio y los niños van apropiando sus roles....este es el colegio....-yo soy el profesor! Se les va entregando objetos que sirvan para emular roles y actividades en cada espacio...</p> <p>Diana pregunta sobre los lugares que son peligrosos mostrando un icono de peligro (una calavera) y los niños se muestran confundidos diciendo que es un pirata, ante esto la profe Pilar interviene y les comenta que eso es una señal de peligro, que si por ejemplo está en una botella no pueden cogerla y menos tomar el contenido porque es veneno....Diana vuelve a preguntar sobre aquellos lugares que son peligrosos para poner en el salón uno de ellos pero los chicos tienen dificultad para establecer uno, dicen: -donde hay ladrones y locos. Ante esto no se insiste y se continua con la indicación del juego. Yo les voy entregando juguetes como ollas, muñecos, ropa, carteras, cubiertos etc y les entrego dinero de juguete para que</p>
--	--	--

		<p>puedan comprar durante el juego ante lo cual los niños se muestran entusiasmados.</p> <p>Es así como cada mesa tiene asignado un rol y los niños se apropian del mismo. Pregunto a una mesa: -¿Qué queda acá?</p> <p>-acá es el colegio.</p> <p>Un niño se me acerca y me dice feliz que ha comprado pan mostrándome el producto de la transacción.</p> <p>Los chicos están muy felices y van de un lugar a otro especialmente a la tienda a comprar, de hecho varios han comprado pan. (para la actividad les hemos traído pan verdadero).</p> <p>Diana va pasando por las mesas gritando: “necesito ropa. ¿hay ropa?</p> <p>El niño que hace el rol de conductor de bus se ha apropiado del rol por completo y le pregunta a varios niños a donde quieren ir, finalmente uno le dice: “quiero ir al colegio”- vamos responde el y lo monta en el carrito y empieza a tirar del mismo dirigiéndose a la mesa donde queda el colegio....lo deja allí y se devuelve a buscar mas pasajeros...</p> <p>Dos niños se disputan los billetes, uno de ellos persigue a otro para que le entregue el billete que le ha quitado...</p> <p>El espacio que representa el colegio ha quedado solo pues los niños han preferido irse a visitar las otras mesas, me acerco y grito: ¿Qué queda acá?</p> <p>Los niños se vuelven y me responden que el colegio, yo les vuelvo a preguntar: ¿y por qué no hay nadie? –porque están en descanso.</p> <p>-porque es sábado...</p> <p>Sonrío por la ocurrencia y sigo caminando, pienso que el rol del colegio no ha despertado mayor interés porque no hay cosas para vender o comprar, los chicos se han involucrado más con acciones que reflejen la vida de adultos. Es sí como se acercan a pasear en el alimentador, van a la tienda y al restaurante para comprar, algunas niñas que tienen un bolso imitan a las mujeres cuando caminan, una de ellas simula maquillarse.</p> <p>Me llama la atención que tres niñas han hecho fila en el paradero del alimentador y esperan su turno para subir y ser paseadas, otros niños se unen e imitan su acción de hacer fila.</p> <p>Un niño se me acerca y me dice: -profe! Allá en el súper hay unas gafas muy chéveres pero no me alcanza para comprarlas, necesito otro billete...y se va buscando a alguien que le preste un billete.</p> <p>Otra niña se me acerca y me dice: -profe, tengo un celular, de juguete.</p> <p>-¿lo compraste?</p>
--	--	---

		<p>-sí. -¡está muy lindo!</p> <p>Observo una aglomeración de niños en el espacio del supermercado. Un niño se me acerca y me dice: “profe, me compré una salsa picante” -¿en dónde? -en el restaurante</p> <p>Y se va corriendo.</p> <p>Unos niños se pelean porque no respetan el turno para subir al carrito, algunos se me acercan y me ponen la queja, yo intervengo y les digo que todos debemos respetar el turno para subir y que todos podrán pasear en el carrito. Ante esto se calman y deciden seguir haciendo la fila...Pienso que la mayoría conoce las reglas y convencionalismos sociales dirigidos al uso del transporte público</p> <p>Una niña grita insistentemente en el restaurante: -¡buenas! ¡cocinero!</p> <p>Pero nadie se acerca. ¡Chicos! Se acabó el juego.-diceDiana. -¡no! –responden ellos. -sí, hay que tomar el refrigerio. -¡ay no! -Sí, el dinero se los dejo con la profe Pili para que lo usen en el salón.</p> <p>Los niños van entregando los juguetes y objetos que se les han dado para jugar y en este punto finaliza la actividad. Van tomando cada uno el refrigerio y llega la profe que los acompaña en el programa 40 x 40, nos despedimos de todos y los niños se quedan tomando las onces.</p>
<p>Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque</p>		

1. Reflexiones de las preguntas:

Durante el desarrollo de la sesión, se ha evidenciado que los niños reconocen en las imágenes que se han tomado del entorno cercano al colegio diversos elementos de la estructura urbana principalmente sendas y mojonos. Algunos lugares son asociados a topofobias y topofilias en relación con la percepción que tienen de inseguridad o la presencia de determinados objetos o el desarrollo de actividades.

En el caso de las sendas, identifican la avenida principal, denominada el porvenir, las calles aledañas a la institución en los cuales pueden referenciar lugares importantes como las tiendas en los que cotidianamente compran alimentos y otros artículos de consumo. Resalta especialmente el reconocimiento de mojonos asociados al comercio como Colsubsidio y el centro comercial Trebolis, en el cual los niños reconocen un lugar donde van a pasear con sus familias y señalan actividades diversas como los juegos, el cine, y otras específicas del comercio del lugar como comprar ropa y juguetes o la toma de fotografías. Otros mojonos que han resultado significativos se asocian al parque y al lote cercano en el que se construye la universidad distrital.

Aunque los niños no identifican los nombres de las calles (salvo el de la avenida principal mencionada por algunos), si evidencian un reconocimiento por cuanto mencionan que transitan por allí para ir a casa o al colegio, las reconocen como cercanas al colegio o a sus lugares de residencia.

En ese espacio reconocido así mismo identifican algunas señales de peligro relacionadas con la presencia de extraños, ladrones, “locos” o la posibilidad de perderse o sufrir un atraco o algún accidente fruto de un atropellamiento, ante lo cual es reiterada la necesidad de contar con la presencia de una figura de protección como lo es un adulto, de preferencia sus propios padres, como mencionan algunos niños al establecer que al parque no pueden ir solos, que deben ir con los papás o que la avenida no se puede cruzar estando en solitario. Este tipo de “ansiedades” podrían relacionarse con topofobias presentes en ese espacio vivido por los niños, aunque le reconocen y lo apropian como un espacio cercano que se integra a su territorio es claro que guardan ciertas prevenciones, lo cual evidencia que los niños han podido avanzar hacia un reconocimiento más profundo de las dinámicas que se dan en el espacio por ellos habitado.

Las topofilias se hacen menos evidentes pero pueden establecerse que existen lugares que les agradan como el centro comercial y el parque por cuanto en el primero encuentran una oferta variada de actividades para desarrollar como los juegos mecánicos, el pasear observando los diversos lugares del centro comercial, ir a cine, o la posibilidad de jugar, pasear o elevar cometa en el parque.

Junto al reconocimiento de lugares significativos como el centro comercial, el Colsubsidio, los apartamentos donde algunos de ellos viven, el parque, el asadero de pollos el paradero del bus alimentador se evidencia que los niños comprenden los usos sociales del espacio, cuando mencionan los centros de comercio expresados en las tiendas y establecimientos comerciales del barrio y del centro comercial, son puntuales a la hora de describir las actividades que se desarrollan, tienen claro que artículos pueden conseguirse en los mismo, como la leche, pasteles, jugos y pan en el caso de la panadería, pollo asado en el caso del asadero, ropa, juguetes, muñecos y coches en el caso del centro comercial. Reconocen

los usos sociales de otros espacios, por ejemplo, la ciclo ruta es definida como un espacio en el que circulan personas y bicicletas, teniendo claro que por allí no deben transitar otros vehículos como motos o automóviles. Se comprende que las avenidas son para el tránsito de vehículos y las personas deben tener cuidado al pasar por ellas para no ser atropelladas. Aunado a lo anterior en las dinámicas del juego del barrio se pudo evidenciar la interiorización por parte de la mayoría de niños de convencionalismos y reglas sociales asociadas al uso del espacio y las dinámicas presentes en el mismo, como el empleo de dinero para realizar transacciones comerciales, el dinero es reconocido como un elemento fundamental en la sociedad para poder adquirir artículos de consumo, desde comida hasta ropa y accesorios y para el acceso al transporte público (algunos niños pagaban su pasaje al subir al carrito que hacía las veces de bus).

La regla social más evidenciada era la referida a realizar las filas para acceder al servicio de transporte ante la transgresión de dicha norma varios niños protestaban, asumiendo que estaba mal que algunos niños no respetasen la fila y su turno para subir al bus, lo cual refleja aceptación o rechazo frente a determinados comportamientos de las personas en su espacio vivido y en el espacio urbano.

Estos elementos realizan aportes en relación con el reconocimiento de los referentes espaciales que comparten los niños y las niñas del grupo, los cuales han integrado en sus mapas cognitivos estableciendo familiaridad y en cierto sentido se podría hablar de redes que conectan diversos espacios asociados con sus actividades cotidianas como pasear con sus familiares, asistir al colegio, ir de compras, jugar en el parque entre otras. Igualmente se avanza hacia el reconocimiento de la compleja trama que comprende un mapa cognitivo en un sujeto o un grupo en particular, al poner de manifiesto la relación que existe entre espacio, cuerpo, usos y prácticas sociales, reglas, imaginarios y sentimientos asociados al espacio que configura un territorio.

La calle no constituye un escenario lejano para estos niños, por el contrario se evidencia una gran apropiación de las dinámicas que se dan en la misma en los discursos de estos y durante el desarrollo de los juegos que reflejan el comportamiento social de su nicho que desde luego ellos procuran reproducir.

2. Nuevas preguntas:

¿Los niños reconocen límites y bordes dentro de ese escenario urbano que refleja su espacio vivido? si es así, ¿cuáles son?

3. Orientaciones y/o sugerencias:

Sería conveniente dedicar un espacio mayor al abordaje de las topofilias y las topofobias en el escenario urbano, aunque podría ser objeto de una investigación aparte....

APROPIACIÓN DEL TERRITORIO Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DEL COLEGIO EL PORVENIR EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO EN LA LOCALIDAD DE BOSA

DIARIO DE CAMPO		
Datos generales de la observación		
Lugar y fecha: Colegio El Porvenir (Bosa). Septiembre 07 de 2015		
Hora: 2:30-3:40		
Participantes: Maritza Castañeda, Diana Pirateque, Pilar Chávez (Docente titular)		
Fecha de escritura: Septiembre 07 de 2015		
Reflexionado por: Maritza Castañeda - Diana Pirateque		
Registro descriptivo de la observación		
EJE DE INDAGACIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS/CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE IDENTIDADES	¿Qué elementos aportan las nociones y construcciones de territorio al desarrollo de la identidad de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa?	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad se inició luego a las 2:30 p.m una vez terminado el almuerzo en el comedor escolar. - Una vez llegaron los niños, siguieron con sus actividades cotidianas tales como ir al baño, lavarse las manos y organizar el salón. - Luego, se inició un conversatorio con los niños recordando la actividad anterior en la cual jugamos a que el salón era un barrio y las diferentes mesas representaban diferentes lugares reconocidos previamente por ellos en la galería de fotos mostrada en el salón de clase. - Para este ejercicio, se les preguntó: ¿Recuerdan lo que se hizo en la sesión anterior? Y ellos contestaron: jugamos chévere porque teníamos plata, compramos pan, nos montamos en el alimentador y fuimos a cine. - ¿Qué lugares les gustaron más y por qué? – El parque porque los niños pueden jugar, el centro comercial porque pudimos comprar ropa, la panadería porque hacían un pan muy rico y el café internet porque

	<p>podíamos hablar con diferentes personas en el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahhh bueno, pensando en que la pasamos tan bien ese día, les quiero proponer una actividad muy relajante, en la que todos estemos tranquilos y podamos soñar, ¿quieren saber cuál es? – Siiiiiiii!!!!. Bueno, cada uno de ustedes va a cerrar los ojos y se va a imaginar su ciudad ideal, es decir, van a pensar que tienen super poderes y que pueden construir una ciudad con todo lo que ustedes quieran, en donde puedan ser felices. Para esto se les dio un tiempo y luego les empecé a preguntar: ¿Qué se imaginaron? Y ellos empezaron a nombrar los siguientes lugares: a mí me gustaría que tuviera un parque para que los niños puedan jugar, yo quiero que la ciudad tenga carros para poder ir a diferentes lugares, yo quiero un X-box para jugar atari, un restaurante que venda salchipapas y comida muyyyyy rica. - Uyyy pero que ciudad tan divertida, a mí también me gustaría vivir allá, pero también quisiera saber ¿Qué lugares o cosas no les gustaría que tuviera su ciudad? –Puessss, bicicletas porque son muy lentas, transmilenios porque no esperan a que se suba la gente y siempre van muy llenos, ranas porque son venenosas, rateros porque son peligrosos y se llevan a los niños. –Saben que si tienen la razón, todo eso es como peligroso ¿cierto? SIIIIIIII!!!!. - Una vez acabamos la socialización, les dije que íbamos a hacer otra cosa muy divertida y para esto necesitamos ubicar las mesas atrás para dejar un espacio amplio y así podamos trabajar en el piso. - Después de reorganizar las mesas del salón, les conté que la actividad consistía en que cada grupo de trabajo iba a recibir un pliego de papel en el que podían dibujar todo lo que ellos querían tener en esa ciudad de sus sueños y ellos dijeron SIIII, ¿profe, podemos hacer lo que queramos? Claro, son tus sueños. Luego, se les entregó el papel y cada niño en su grupo empezó a dibujar haciendo uso de su propia cartuchera con colores, marcadores, lápices y demás: Ellos se acomodaron en el piso, unos acostados y otros arrodillados. - Pasado un lapso de tiempo, les dije que quería que me contaran que tenía la ciudad de cada grupo para escoger a dónde me iba a ir a vivir. Por lo mismo, inicié mi recorrido por cada uno de los grupos arrodillándome junto a ellos. - Cuando llegué al primer grupo le dije que me contarán que tenía su ciudad y porqué les gustaba eso que dibujaron. –Yo quiero un circo con muchos payasos para que hagan maromas y me hagan reír; yo quiero una
--	---

	<p> casa de bailarinas porque son muy bonitas y un muñeco de nieve porque me gusta la nieve; yo quiero mi casa porque es muy bonita, allá me gusta desayunar con mi familia, bañarme en el baño y jugar con mis juguetes, quiero un carro para poder ir a muchas partes y pasear. ¿Qué es esto? –esos son corazones para que haya mucho amor; yo quiero que hayan alimentadores porque en ese me montó con mi mamá para venir al colegio desde mi casa, quiero que hayan personas grandes para que me cuiden y me lleven a pasear y quiero mi casa porque allá puedo ver televisión y dormir en mi camita; yo quiero una torre de queso porque me gusta muuuuchoooo el queso. </p> <p> - En seguida pasé al siguiente grupo y me dijeron: yo quiero que mi ciudad tenga un colegio para que los niños tímidos puedan ir y hacer amigos; yo quiero tener un balcón porque todo se ve más bonito desde arriba, además me siento más grande por eso yo voy a ser una princesa; yo quiero que hayan carros de carreras para llegar rápido a los lugares que tengo que ir o pasear; yo quiero un circo con payasos para que me hagan reír; yo quiero que esté Colombia y otros países para que jueguen fútbol.... A mí me gusta muuuucho el fútbol; yo quiero un parque para poder ir a jugar con mi familia, -¿Por qué vas con tu familia? –Porque los niños no pueden ir solos, si uno va solo es peligroso, por eso toca ir con alguien grande. Además, mi familia es muy divertida y yo quiero el planeta Tierra para que hayan muchas plantas y animales....ah y porque también quiero que jueguen fútbol. </p> <p> - Luego, llegué al otro grupo y les dije: bueno, ahora quiero que me ustedes me cuenten que tiene su ciudad: yo quiero mi casita con mi familia porque haya puedo hacer lo que quiera, jugar con mis juguetes y comer con mi familia, al pie quiero que haya un parque con sube y baja, columpios y un tobogán para lanzarme y nadar en la piscina, me gustan mucho las estrellas y la luna y estos corazones es porque quiero mucho a mi familia; yo también quiero mi casa para jugar con mis juguetes, yo tengo una muñeca que me gusta mucho, también quiero un parque con un tobogán y columpios, a mí me gusta jugar mucho y el sol también; yo quiero una rampa muy alta para poder montar patineta y tirarme por el tobogán y nadar mucho o lanzarme de un paracaídas, también me gustan las palmeras porque tienen cocos; yo quiero mi casita porque allá tengo mis anillos y aretes y la casita de mis tíos y mis abuelitos para que estén al pie mío....ellos me quieren mucho, también quiero una rampa con agua </p>
--	---

		<p>para lanzarme y nadar en una piscina, ¿si ves que está haciendo mucho sol?. Cuando acabaron me dirigí a otro grupo.</p> <p>- El último grupo sin necesidad de preguntarle me dijeron: en mi ciudad quiero que haya una carpa para dormir y jugar, también quiero una casa de té para jugar con mis amigas y un carro para pasear con mi familia; yo quiero que esté mi casita con muchas flores...huelen a rico y tienen muchos colores, ah y las nubes porque son suavécitas; yo quiero que mi casita quede al pie de un parque para que todos los niños podamos jugar en un lugar sin que nos pase nada; yo quiero que mi casa quede en un árbol y que uno pueda entrar por el tronco porque ahí queda un ascensor y también puedan subir mis amigos. ¿Ese árbol está sonriendo?- siiii, porque en la casa en el árbol yo me divierto y soy feliz porque nadie me molesta, también quiero un carro para que cuando baje pueda pasear con mi familia; yo también quiero que este mi casa y quiero tener un carro para ir rápido a Melgar.</p> <p>Una vez terminado mi recorrido los felicité y les dije que era muy difícil escoger, por eso creo que me voy a ir a vivir a todas las ciudades por raticos pequeños y así poder visitarlos a todos. –Ehhhhhh, pero primero ven a la mía que tiene piscina.....</p> <p>- Para finalizar recogí el material, organizamos el salón entre todos y me despedí de los niños con un fuerte abrazo y gran nostalgia por ser el último encuentro. Muchos me pedían que volviera mañana para jugar con ellos porque disfrutaron mucho de los talleres desarrollados durante los encuentros.</p>
<p>19. Contexto (s) de la observación: descripción de escenarios, actores y relaciones de los eventos que van a describirse.</p> <p>20. Reflexiones de las observaciones a la luz de las preguntas y temáticas a las que aporta la observación realizada</p> <p>21. Nuevas preguntas, cuestionamientos y contradicciones que movilizan nuevas reflexiones en torno a la investigación</p> <p>22. Sentido y orientaciones a considerar para próximas observaciones</p>		

Investigadores: Maritza Castañeda – Diana Pirateque

1. Reflexiones de las preguntas:

Es importante hacer una reflexión sobre la repercusión que tiene la vivencia que los niños y las niñas de primera infancia tiene en diversos territorios en el desarrollo de su identidad ya que allí es posible encontrar la respuesta a interrogantes que se plantean desde el ámbito educativo, teniendo en cuenta que este no sólo abarca lo académico sino también incluye el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Es decir, que el reconocimiento de su experiencia cultural puede generar la apertura a espacios de diálogos horizontales con miras al mejoramiento de las condiciones de desarrollo de los niños y las niñas.

2. Nuevas preguntas:

¿Cómo transformar los espacios creados especialmente para los niños y las niñas de la primera infancia pensando en satisfacer sus necesidades e intereses sin desconocer su acervo socio – cultural?

3. Orientaciones y/o sugerencias:

- Es importante dialogar con los niños y las niñas sobre sus experiencias en los diferentes espacios para comprender de una forma más asertiva su comportamiento e intereses los cuales son manifestados en la cotidianidad a través del juego simbólico y las creaciones artísticas.

Observaciones: Es necesario, hacer una lectura detenida del trabajo para hacer las correcciones pertinentes –no sólo las que yo reclamo, sino las que sean necesarias. Tratar de escribir muy bien es una exigencia clave para un tesista. Algunas observaciones son sobre la construcción de los párrafos en cuanto tiene que ver con el sentido de lo que se quiere decir. Pero, aparte de eso, quiero decirles que su trabajo me parece muy interesante y bien desarrollado. A mi modo de ver es un trabajo que, además de servirle a las maestras y los maestros, resulta de particular interés para los padres y las madres de familia. Esos serían contenidos especiales para una escuela de padres y madres. Además, la minucia de los diarios de campo y las reflexiones que los acompañan, resultan como un buen ejemplo en cuanto a la construcción de instrumentos que viabilizan el desarrollo de la investigación. Por favor hagan con prontitud las correcciones solicitadas y me reenvían su trabajo para verificar las correcciones y poder pasarlo a la coordinación para que sea entregado a un segundo lector. Sobre la bibliografía, dejo en ustedes la responsabilidad de que esté toda de acuerdo con los requerimientos establecidos. ¡Un saludo!

