

Espacio, prácticas pedagógicas y educación inicial: configuraciones relacionales de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá

Trabajo de grado elaborado por

Diana Carolina Bejarano Novoa

Directora


Nisme Yurany Pineda Báez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Agosto de 2017

 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 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Espacio, prácticas pedagógicas y educación inicial: configuraciones relacionales de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá
Autor(es)	Bejarano Novoa, Diana Carolina.
Director	Pineda Báez, Nisme Yurany
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 117 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Espacio, educación inicial, prácticas pedagógicas, arquitectura escolar

2. Descripción
<p>Esta investigación indaga por la relación entre el espacio y las prácticas pedagógicas en educación inicial, a partir de un acercamiento a las experiencias cotidianas de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años, y su maestra; y a las comprensiones de actores que dinamizan transformaciones pedagógicas desde el arte, en el marco de la política de primera infancia de la ciudad de Bogotá. El estudio aborda tres ejes de indagación: las características de los espacios; los usos, acciones, e interacciones que posibilitan; y, los significados atribuidos en relación con las prácticas pedagógicas. Metodológicamente se apoya en un diseño de corte cualitativo con enfoque etnográfico, que posibilita una aproximación interpretativa al problema. El análisis de la información deja ver que la experiencia espacial se define desde el cruce entre la configuración del espacio físico y relacional, el proyecto pedagógico diseñado en el marco de la institucionalidad y la participación y agencia de los niños, las niñas, su maestra y los demás actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.</p>

3. Fuentes
<p>Atuesta, P. (2015). Espacio. En: IDARTES. (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.</p> <p>Baudrillard, J. (1969). El sistema de los objetos. México: Siglo Veintiuno.</p>

- Bloomer, K. y Moore, C. (1983). *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Barcelona, España: Blume Ediciones.
- Bohigas, O. (1972). *La escuela viva: un problema arquitectónico*. Cuadernos de arquitectura y urbanismo > 1972: Núm.: 89 Educación y arquitectura escolar II. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/CuadernosArquitecturaUrbanismo/article/view/111407/160879>
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Coronado, J. (2010). *La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación, como parámetros de búsqueda del hábitat escolar en el siglo XXI en Bogotá*. Revista Traza Vol.1 No.1. Bogotá, Colombia: Universidad La salle.
- Dalhberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Eslava, C. (2014). *Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto*. Revista RELADEI Vol.3 (2), agosto 2014, 51-80.
- Glockner, V. (2007). *Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales*. Revista Tramas 28. Universidad Autónoma de México, pp. 67-83.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Hoyuelos, A. (2005). *La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Llanos, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Revista Agricultura, sociedad y desarrollo. Septiembre-diciembre 2010. Vol.7 Núm.3. pp. 207-220
- Mora, M. (2005) *Prácticas de espacio*. Recuperado de: <http://h2o-arquitectura.blogspot.com.co/2005/12/prcticas-de-espacio-por-martn-mora.html>
- Melo, J. (2015). *Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia*. En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Schulz, N. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona, España: Blume Ediciones.
- Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Skliar, C. (2013). "Alteridad, Otredad y Educación" - RadioSofia - Programa 4 recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zbxH18BOS0s>
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Wong, N. (2008). *Historia de la arquitectura educativa*. Revista Arquitectura viva No. 78. Recuperado de: https://www.academia.edu/29399971/Historia_de_la_arquitectura_Educativa
- Zumthor, P. (2005). *Atmósferas. Entornos Arquitectónicos – Las cosas a mi alrededor*.

4. Contenidos

Esta tesis de grado de maestría de investigación recoge los resultados de un estudio realizado en la ciudad de Bogotá, que partió de una pregunta por cómo se configura el espacio en los entornos educativos públicos para la primera infancia, desde las interacciones que establecen niños, niñas y maestros cotidianamente. Bajo este interrogante, se buscó conocer ¿cuáles son las características de esos espacios que se configuran física y simbólicamente desde las interacciones que tienen lugar en la rutina educativa?, ¿qué interacciones posibilitan los espacios educativos en el desarrollo de las actividades cotidianas de los niños, las niñas y los maestros? y, ¿qué sentidos y concepciones del espacio otorgan los maestros y otros actores sociales en relación con las intencionalidades de la educación inicial?

El informe parte de presentar el planteamiento del problema que orientó el desarrollo de la investigación. Pasa a exponer los antecedentes investigativos que aportaron en la justificación del estudio como oportunidad para la profundización sobre relaciones que se tejen entre el espacio y las prácticas pedagógicas en contextos educativos institucionales para la primera infancia. Posteriormente presenta los referentes conceptuales que sustentan la postura teórica del estudio y que son base para el diseño metodológico y el análisis de los resultados que se presentan en los apartados siguientes. Cierra con las conclusiones más sobresalientes del trabajo de campo y análisis de la información recopilada.

5. Metodología

Metodológicamente se optó por una investigación cualitativa de corte interpretativo, con enfoque etnográfico.

El estudio partió de la sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. En este sentido, se inscribió contextualmente en la implementación del proyecto ‘Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial’, liderado por la Secretaría de Educación Distrital –SED- de Bogotá, desde el año 2012, que habilita el ingreso de niños y niñas al sistema educativo formal desde los tres años.

A partir de allí, se optó por trabajar con el grupo de niños y niñas del grado prejardín y su maestra, en un colegio público de la localidad de Barrios Unidos. Al trabajo realizado con ellos y ellas, se sumaron las aproximaciones con actores de la política pública que han reflexionado en torno a la relación del espacio, las prácticas pedagógicas y la promoción del desarrollo desde la primera infancia.

Para esto, se configuró una estrategia mixta para el desarrollo del trabajo de campo, al diferenciar la aproximación a la cotidianidad en el colegio seleccionado, y las indagaciones con los actores de los equipos pedagógicos. Así, bajo la primera aproximación, se configuró una propuesta con enfoque etnográfico que conjugó la observación participante, las entrevistas etnográficas con los niños, las niñas y la maestra del grado prejardín, y un taller creativo centrado en el recorrido por el colegio y la reflexión sobre los espacios que habitan los niños y las niñas fuera de su propia aula escolar. Bajo la segunda aproximación, se realizaron grupos focales y entrevistas cualitativas con actores que incluyeron pedagogos y artistas de los equipos pedagógicos de la SED y el IDARTES.

Los insumos recopilados se revisaron uno a uno para generar una propuesta inicial de categorización de la información. Posteriormente, esta categorización se incluyó en el programa

AtlasTi para avanzar en un segundo proceso de análisis, que posibilitó la estructuración de las categorías emergentes que soportan los resultados de la investigación. Unas y otras categorías se alinearon con la perspectiva conceptual que subyace el estudio.

6. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación dejan ver que:

1. En relación con las negociaciones que construyen los niños y las niñas, el espacio existencial se asemeja a una red que puede leerse geoméricamente, como una forma de estrella que se irradia desde un centro -lugar- y se conecta con otras redes -regiones- a través de caminos trazados desde la horizontalidad. Así, desde las experiencias infantiles se sigue un proceso de multiplicación y diversificación de los centros que empiezan por complementar el hogar, a través del acercamiento a otros escenarios de acción e interacción, valorados socialmente.
2. La experiencia espacial de los niños y niñas en el colegio se define en relación con dos elementos: el espacio físico y relacional, entendido como la organización arquitectónica, los mobiliarios, objetos, materiales y materiales, y las representaciones de la institucionalidad expuestas en la propuesta pedagógica intencionada por la maestra líder del grupo, y las dinámicas que regulan las interacciones cotidianas entre los actores que lo habitan.
3. La llegada de los niños y niñas de preajardín constituyó simbólica y relacionalmente un punto de transformación en la institucionalidad del colegio, que se evidencia en la transformación de las dinámicas cotidianas de intercambio, la ampliación de las comprensiones sobre el sentido de la educación inicial y la organización curricular de la práctica pedagógica.
4. En relación con la organización y estructura del espacio en el colegio la disposición arquitectónica y la delimitación de los espacios en su interior constituyen elementos que promueven el cerramiento de los grupos y de la comunidad educativa, y limitan sus posibilidades de intercambio.
5. En relación con la propuesta pedagógica del grupo y la lectura intencional del espacio que hace la maestra, es posible señalar que al margen de las líneas que marca la disposición arquitectónica del colegio, al interior del salón se configuran escenarios que proyectan distintos usos y prácticas, abren posibilidades y opciones, suscitan el interés de los niños y las niñas, y les permiten habitarlo desde la creación.
6. El juego, el arte y el recorrido son expresiones esenciales a la negociación de los significados, los usos y las prácticas de los espacios por parte de los niños y niñas. El juego les permite tener una visión de territorio y alcanzar la familiaridad en la apropiación del espacio. El arte permite que configuren espacios íntimos al desplegar sus procesos creativos, y posibilita el encuentro con los otros cuando se gestan creaciones colectivas. El recorrido les permite construir una red de relaciones que conectan lugares y regiones.

Elaborado por:	Diana Carolina Bejarano Novoa
Revisado por:	Nisme Yurany Pineda Báez

Fecha de elaboración del Resumen:	28	08	2017
--	----	----	------

Agradecimientos

A la vida por poner en mi camino a tantos maestros que me han acompañado y apoyado con paciencia, amor y entendimiento.

A mi compañero amado, a mi familia -papá, mamá, hermanas y sobrinos-, y a mi gato, por su tiempo, su entrega y compañía incondicional.

A mis amigos por su presencia día a día y su voz de aliento.

A las profes y los profes de aquí y allá, de la universidad, la maestría, el trabajo, la escuela de yoga, la ciudad. En especial a mi directora de tesis y a Margarita, profes y amigas.

A los niños y niñas del Juan Francisco Berbeo que me recibieron desde su corazón.



Fotografía: Margarita Pérez

Para que el juego sea jugado y la obra, obra, hay un punto en el que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario. Se entra a buscar algo que nunca jamás se encuentra pero que, por eso mismo, se debe seguir buscando.

Siempre hay riesgo. Y extrañeza.

Mientras se esté ahí no se será ni menos ni más feliz, ni menos ni más serio, ni menos ni más responsable que la niña que cruzaba el patio desierto ondulando los brazos en el aire, jugando a ser gaviota. (Graciela Montes, 1999, p.42)

Resumen

Esta investigación indagó por la relación entre el espacio y las prácticas pedagógicas en educación inicial, a partir de un acercamiento a las experiencias cotidianas de un grupo de niños y niñas de tres y cuatro años, y su maestra; y a las comprensiones de actores que dinamizan transformaciones pedagógicas desde el arte, en el marco de la política de primera infancia de la ciudad de Bogotá. Metodológicamente se apoyó en un diseño de corte cualitativo con enfoque etnográfico, que permitió una aproximación interpretativa a las características del espacio desde su forma, estructura y funcionalidad; las relaciones, usos, acciones, interacciones; y, los significados atribuidos en el marco de la práctica pedagógica. El análisis de la información deja ver que la configuración del espacio se basa en la interlocución y negociación de significados, que deviene de la práctica social y las interacciones que se inscriben en la vida cotidiana del ambiente escolar. De este modo, la experiencia espacial se define desde el cruce entre la configuración del espacio físico y relacional, el proyecto pedagógico diseñado en el marco de la institucionalidad y la participación y agencia de los niños, las niñas, su maestra y los demás actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.

Tabla de Contenido

1.	Introducción	5
2.	Planteamiento del Problema.....	8
3.	Antecedentes	13
3.1.	Experiencias Nacionales	13
3.2.	Experiencias Internacionales.....	18
3.3.	Aportes para el Desarrollo de la Presente Investigación.....	20
4.	Referentes Conceptuales	22
4.1.	La Experiencia Espacial en la Primera Infancia	27
4.1.1	Niños y Niñas de la Primera Infancia como Actores Sociales.....	28
4.1.2	El Desarrollo Infantil entendido desde una Aproximación Política y Sociocultural.	33
4.1.3	Cuerpo, Emociones y Comunicación.....	36
4.2.	Los espacios educativos para la primera infancia	44
4.2.1.	Posicionamiento histórico de los espacios educativos para la primera infancia	48
5.	Diseño Metodológico.....	62
5.1.	Participantes	62
5.2.	Tipo de investigación	65
5.3.	Reflexividad.....	66
5.4.	Ruta del trabajo de campo.....	67
5.5.	Sistematización y análisis de los datos	71
5.6.	Validez de la investigación	73
6.	Análisis y Discusión de los Resultados.....	74
6.1.	El Colegio como Escenario de Recibimiento de los Niños y las Niñas	77
6.2.	El espacio leído con intencionalidad pedagógica.....	81
6.2.1.	Espacio convocante y de alteridad	92
6.2.2.	Alterar el orden como un llamado de la política	93
6.3.	La negociación y significación del espacio desde la experiencia corporal y simbólica de los niños y las niñas	95

6.3.1.	Tener visión de juego es dominar espacialmente un territorio.....	97
6.3.2.	El arte, la búsqueda de intimidad y la familiaridad del espacio.....	101
6.3.3.	La vida fuera del salón: encuentros en el espacio público del colegio.....	103
7.	Conclusiones	108
	Referencias Bibliográficas.....	114

1. Introducción

¿Por qué preguntarse por la experiencia espacial en la primera infancia? Porque en el espacio reposa el potencial del establecimiento de relaciones respetuosas de los niños y las niñas que les permitan reconocerse como agentes de su propio desarrollo y miembros de sus comunidades desde que nacen; en el proceso de habitar un lugar se moviliza la participación y el desarrollo de su identidad.

La pregunta por el espacio surge del interés personal por reflexionar acerca de lo que expresan los ambientes en su sentido estético, lo que dicen de su historia y a lo que invitan en lo relacional a la hora de pensar en la construcción de la subjetividad política desde la primera infancia.

La motivación explícita de ubicar estos interrogantes en relación con la educación inicial deriva de la búsqueda de caminos para hacer más sensibles, cuidadosas y humanas las relaciones que a diario se tejen en los escenarios educativos, a los que acuden cada vez con mayor frecuencia los niños y niñas de la ciudad. Indagar por las posibilidades para que el encuentro con los niños y niñas devuelva a pensar que “la alteridad de la infancia invita a una experiencia sin rótulo, a recibirlo sin colonizarlo, preservando su diferencia. Su alteridad dibuja la posibilidad de aprendizaje y desplazamiento del propio maestro” (Gil, 2015, p. 55). A partir de allí, la configuración de atmósferas acogedoras, apacibles y abiertas a la transformación resulta indispensable al encuentro cotidiano basado en la horizontalidad de las relaciones.

Este informe recoge los resultados de una investigación desarrollada en el segundo semestre del año 2015 en el colegio Juan Francisco Berbeo, ubicado en la localidad Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá.

Metodológicamente, la investigación se propuso develar la relación existente entre el espacio y las prácticas pedagógicas en educación inicial, a partir de un acercamiento a las experiencias

cotidianas de un grupo de niños, niñas de tres y cuatro años, y su maestra. Para esto, construyó una propuesta cualitativa de corte interpretativo, que permitiera conocer los sentidos y significados subjetivos del espacio como escenario de las prácticas sociales que tienen lugar en la educación inicial.

Operativamente, el estudio partió de la sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá¹, que sirvió como puerta de entrada para la profundización sobre la pregunta acerca del espacio, sus características y configuraciones relacionales. En este sentido, se inscribió contextualmente en la implementación del Proyecto 901 ‘*Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*’, liderado por la Secretaría de Educación Distrital –SED- de Bogotá, desde el año 2012, que habilitó el ingreso de niños y niñas al sistema educativo formal desde los tres años e intencionalmente diseñó un eje de trabajo alrededor de los ambientes educativos que se disponen para ellos.

La decisión de la administración local constituye una experiencia inicial en el país, orientada a que los niños y niñas de la primera infancia cuenten con espacios en los colegios que buscan adecuarse a sus necesidades y responder a sus particularidades de desarrollo. Por lo que se requiere un análisis preciso como experiencia innovadora a partir de la revisión de los retos y oportunidades que representa en el campo de la política pública.

El informe parte de presentar el planteamiento del problema que orientó el desarrollo de la investigación. Pasa a exponer los antecedentes investigativos que aportaron en la justificación del estudio como oportunidad para la profundización sobre relaciones que se tejen entre el espacio y

¹ El proceso de sistematización mencionado se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación entre la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y la Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano-CINDE (Convenio 2195 de 2015). Dicho trabajo permitió aproximarse a la implementación del ciclo inicial (prejardín, jardín y transición) en el sistema educativo público de la ciudad, que a su vez, fue una de las iniciativas destacadas en educación inicial, en el período comprendido entre el 2012 y 2016 de la Alcaldía Mayor.

las prácticas pedagógicas en contextos educativos institucionales para la primera infancia. Posteriormente presenta los referentes conceptuales que sustentan la postura teórica del estudio y que son base para el diseño metodológico y el análisis de los resultados que se presentan en los apartados siguientes. Cierra con las conclusiones más sobresalientes del trabajo de campo y análisis de la información recopilada.

2. Planteamiento del problema

Reconocer la capacidad de agencia de los niños y niñas desde su nacimiento ha pasado por visibilizar los espacios en los que tiene lugar su acción sobre el mundo, y el desarrollo de su subjetividad. En este sentido, los espacios que habitan se han convertido en materia de discusión para diversos actores que trabajan por el bienestar de la infancia y respaldan por su reconocimiento como actores que participan en la construcción de las sociedades. La incidencia de estas comprensiones ha alcanzado debates diversos que, se han sumado a la corriente de lectura de la realidad desde la transdisciplinariedad y alimentan debates en los campos de la política y de la vida diaria de la primera infancia.

El desarrollo de la primera infancia, en un sentido de construcción de conocimiento y ampliación de capacidades, se sustenta en la relación que construyen los niños y niñas con el espacio que habitan, desde su propio cuerpo, por medio de sus sentidos, y de la acción que ejercen sobre el mundo que llegan a habitar. En este sentido, se apoya explicativamente tanto en la capacidad de los niños y niñas para para aproximarse al mundo de manera intencionada y como un ejercicio constructivo de saberes, como en la relación cuerpo-espacio-acción, que sustenta el intercambio y la apropiación cultural progresiva que ocurre desde los primeros años de vida.

Bajo esta aproximación, el espacio excede su comprensión desde la dimensión física a partir de la que habitualmente se lee y se posiciona como una construcción simbólica que parte de la acción de los niños y niñas sobre él. Así, es un escenario de interacción, habitado por seres humanos, seres de la naturaleza y objetos y artefactos que dan cuenta de la historia de la humanidad, en medio del cual se movilizan saberes y prácticas cargadas de la emoción y la afectividad de quienes lo significan.

Visto de este modo, el espacio refiere a “[...] *un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto rico en el que se realiza la historia*” (Llanos, 2010. p. 217). Desde esta aproximación, el espacio representa una construcción social dinámica y cambiante, y una vivencia que conjuga las experiencias individuales y colectivas de los diversos grupos sociales.

Puesto en el contexto educativo, es posible señalar que el espacio es partícipe y elemento esencial de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la educación inicial, en la medida en que “[...] puede ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje” (ICBF et al., 2014. p. 16). Así, las prácticas pedagógicas, que cotidianamente tienen lugar en los escenarios de educación inicial, se encuentran inscritas en los espacios configurados intencionalmente para soportarlas. De esta manera, el espacio aparece como un campo envolvente, que no es neutral, sino que se encuentra atravesado en su estética por una mirada política y cultural particular, lo que conlleva a pensarlo como “una institución cultural que refleja los valores dominantes que la sociedad quiere transmitir” (Hoyuelos, 2005. p.174).

Las discusiones sobre el sentido de la educación en los ámbitos institucionales y la creciente participación de los niños y niñas de edades cada vez más tempranas en estos escenarios han llevado a ampliar las referencias al espacio y el ambiente, más allá de sus disposiciones físicas y las condiciones de seguridad y salubridad que proveen. Así, el espacio ha venido tomando relevancia como un elemento crucial del proceso pedagógico, y en este sentido, la atención se ha ido llevando hasta las relaciones que se establecen en los escenarios educativos, los usos y el despliegue de las acciones que dan cuenta de una configuración de territorio por parte de los niños, las niñas, los maestros y otros miembros de las comunidades. Como resultado, las particularidades que imprime el sentido de la educación inicial alrededor de las oportunidades para explorar, crear

y experimentar desde la libertad, han obligado a repensarse las infraestructuras, los ambientes pedagógicos y, en general, los recursos que favorecen de manera más pertinente el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Detenerse a examinar las configuraciones de los espacios en los que tiene lugar la educación inicial, resulta relevante en la medida en que aporta a la comprensión de cómo pueden incentivarse relaciones placenteras y potenciadoras del desarrollo infantil durante la primera infancia; es decir, cómo se pueden generar situaciones que permitan la exploración, el descubrimiento, la interpretación de la realidad y la expresión de los niños y niñas, y que posibiliten diversas maneras de ser y estar en los entornos educativos. Así mismo, aporta en la comprensión de la experiencia de los maestros y adultos acompañantes del proceso educativo, desde el acercamiento a su vivencia, al goce y la vinculación afectiva que puede propiciarse desde la configuración espacial, y sobre cómo esta experiencia se vincula con las propuestas pedagógicas que ofrecen a los niños y niñas cotidianamente.

El abordaje de estas reflexiones cobra especial vigencia en el marco de la implementación del proyecto *Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*, que desarrolló la Secretaría de Educación Distrital –SED- de Bogotá entre 2012 y 2016, y que definió como uno de sus componentes la dotación y la infraestructura de los espacios educativos para los niños y niñas de 3 a 5 años, que empezaron a asistir a los colegios de la ciudad en aquel momento.

Bajo el contexto señalado, este estudio indagó por ¿cómo se configura el espacio en un entorno educativo institucional para la primera infancia, en la ciudad de Bogotá, desde las interacciones que establece un grupo de niños, niñas y su maestra cotidianamente?

Bajo este interrogante se buscó conocer

- ¿Cuáles son las características de los espacios que se configuran física y simbólicamente desde las interacciones que tienen lugar en la rutina educativa?
- ¿Qué interacciones posibilitan los espacios educativos en el desarrollo de las actividades cotidianas de los niños, niñas y maestras?
- ¿Qué sentidos y concepciones del espacio otorgan las maestras y otros actores sociales en relación con las intencionalidades de la educación inicial?

A la luz del problema de investigación planteado, se asumieron como objetivos de la investigación:

Objetivo principal

Develar la relación existente entre el espacio y las prácticas pedagógicas en educación inicial, a partir de un acercamiento a las experiencias cotidianas de niños, niñas y maestras, y a las comprensiones alcanzadas por otros actores sociales a partir de sus reflexiones y vivencias.

Objetivos específicos

- Describir las configuraciones espaciales que resultan de las interacciones cotidianas de los niños, niñas y maestras, de educación inicial.
- Reconocer los tipos de interacciones que posibilitan los espacios educativos para la primera infancia, en el desarrollo de las actividades cotidianas de la rutina escolar.
- Explicitar los significados y sentidos atribuidos al espacio, por parte de las maestras y otros actores sociales, como mediador de las prácticas pedagógicas en la educación inicial.

Por su parte, se consideraron tres categorías base para la indagación y proyección del análisis de resultados, a saber:

- *Características de los espacios*: referida a las propiedades de los lugares, los objetos, materias y materiales que se disponen en los distintos escenarios de la institución educativa, y su caracterización desde la forma, estructura y funcionalidad.
- *Relaciones que posibilitan los espacios*: que implica los usos, actividades, interacciones, que emergen del contacto de la maestra, los niños y niñas, con los espacios, artefactos y elementos dispuestos en las instituciones educativas, en la cotidianidad y los distintos momentos de la rutina.
- *Significados atribuidos a los espacios*: que abarca los sentidos y concepciones del espacio atribuidos por las maestras y otros actores sociales, en relación con la configuración de las prácticas pedagógicas en educación inicial.

3. Antecedentes

Este apartado recoge los hallazgos de la revisión documental de experiencias investigativas nacionales e internacionales, que permitieron la estructuración del problema de investigación que se aborda en el presente estudio. De manera sintética, la revisión arrojó información en torno a estudios cualitativos sobre las disposiciones de los espacios y las formas de relaciones que se promueven en jardines infantiles y escuelas a las que asisten niños y niñas pequeños.

Si bien los estudios identificados parten de considerar dentro de sus categorías de indagación las características físicas y las relaciones que niños, niñas y maestros tejen con los ambientes, los análisis se particularizan en función de las metodologías de las investigaciones y sus intencionalidades en relación con la incidencia en transformaciones pedagógicas y/o de política educativa para la primera infancia. A esto se suma el énfasis en unos y otros espacios educativos, donde se destacan los salones y patios de los jardines y colegios.

3.1. Experiencias nacionales

En el contexto colombiano se identificaron cinco estudios cualitativos relevantes que responden a los descriptores: espacios, relaciones y educación para la primera infancia. Dichas investigaciones se vinculan a través de la reflexión sobre la disposición de los espacios físicos y las prácticas pedagógicas que desde allí se motivan, así como los usos y apropiaciones por parte de los niños, niñas y sus maestros. A continuación se recogen las principales características y hallazgos de los estudios revisados.

La primera investigación identificada, está centrada en develar los *Imaginario y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos educativos de niños y niñas entre 4 y 7 años en Bogotá, en jardines infantiles, aulas de transición y primero de primaria en*

Bogotá, y fue desarrollada por iniciativa de la Secretaría de Educación Distrital –SED- (2005)². En el marco de la investigación, la organización y el uso de los espacios escolares se consideró como una de las categorías de indagación, a la que se hizo seguimiento a través de un proceso sistemático de observación y registro.

Derivado de allí, se reveló que los principales espacios donde transcurre la vida escolar de los niños y niñas son los salones asignados a cada grupo, el patio y, en ocasiones, otros lugares compartidos para toda la institución educativa como bibliotecas y salas de sistemas³.

El estudio muestra que a medida que se genera el tránsito por el sistema educativo, se promueve una mayor incorporación de regulaciones del comportamiento de los niños y las niñas, y se desmotivan formas de actuar y relacionarse de manera afectuosa y respetuosa de sus ritmos de desarrollo. Al respecto señala:

El paso de preescolar a primero es evidente desde el espacio cuando se compara los colegios y los jardines. Los salones y accesorios de los jardines están en su mayoría pensados para los niños, los baños, los percheros, los letreros en cambio en los colegios el ambiente por fuera del salón de clase es homogéneo para todo el colegio, con accesorios de difícil alcance para los niños y niñas [Al interior de los salones...] En preescolar el salón es un espacio de juego, en primaria es un espacio de estudio. (SED, 2005. p. 23)

Las observaciones enfocadas en los momentos de descanso y uso de los patios escolares en los colegios mostraron interacciones de solidaridad y juego; aunque también incidentes como empujones, choques, peleas y agresiones. Fue visible una tendencia a reproducir papeles de género

² En Convenio con cinco grupos de investigación de las universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional, Monserrate e Innca

³ El trabajo adelantado por el grupo del Observatorio sobre infancia de la Universidad Nacional, en diecinueve (19) colegios y (21) jardines infantiles públicos y privados de las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Sumapaz, Tunjuelito y Teusaquillo,

en los juegos y actividades, donde las niñas ocuparon lugares marginados para agruparse y hablar. Los niños más grandes, utilizaban el espacio completo del patio para desplazarse, correr y jugar.

La segunda investigación relevada fue el trabajo realizado por Archila (2011), titulado *Etnografía del aula: actores, objetos e instrucción*. Un estudio de corte cualitativo, circunscrito a un salón de educación preescolar del municipio de Puerto Boyacá-Boyacá, que buscó ahondar en la comprensión del aula como lugar de encuentro de los procesos de formación, a partir de tres preguntas: 1) ¿Qué características aparecen en la topografía del aula de clase? 2) ¿Qué materiales están incluidos en el proceso de formación escolar? y ¿Cómo están distribuidos dentro del espacio? 3) ¿Qué objetos dependen de los actores y de qué manera los usan? (Archila, 2011, p. 54). Conceptualmente, se apoyó en la distinción establecida por Popper (1995 en Archila, 2011) del mundo del espacio físico, el mundo de los objetos y la experiencia, y el mundo de los productos de la mente humano, para abordar la adquisición del conocimiento y la configuración de la realidad en la etapa escolar, y vincular el espacio como participante del proceso educativo.

A partir de allí, la autora expone un concepto de aula infantil “*como escenario para el fomento de relaciones sociales, expresión de emociones y construcción de saberes*” (Archila, 2011, p.52). Bajo esta perspectiva, entiende que el aula escolar es un

espacio en el que se conjugan diseños y materiales que posibilitan la interacción entre los actores, lo que permite al niño observar, explorar, experimentar y crear conocimientos por cuanto llega a ser partícipe directo en el desarrollo de la clase. (Archila, 2011, p. 57)

Como resultado, se tiene que

no es el contexto físico lo que genera aprendizaje, sino la disposición del mismo en pro de una educación significativa [en la medida en que] los objetos dispuestos para la instrucción escolar, trascienden más allá de su función utilitarista y tienen un fin propio para cada sujeto, el niño y el docente, [...] representan

la cultura, el arte, la ciencia y el concepto, [y generan] en el niño productos mentales que le permiten construir aprendizajes significativos y expresar sentimientos. (Archila, 2011, p. 56).

Un tercer referente, fue desarrollado en el marco de la Estrategia Nacional De Cero a siempre⁴, para indagar sobre las concepciones y configuraciones de ambientes de lectura en algunas modalidades de educación inicial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-. Bajo este contexto, se diseñó una propuesta de acercamiento a las prácticas de madres comunitarias, maestras y auxiliares pedagógicas de educación inicial⁵. El énfasis del trabajo estuvo centrado en las relaciones e interacciones que establecen las maestras, niños y niñas, con los libros como objetos culturales y en los ambientes de lectura que resultan formal e informalmente a lo largo de la rutina de las instituciones. Sumado a esto, se exploraron cualidades del espacio físico de los lugares destinados a la lectura en términos de condiciones de luz, dinámica sensorial, presencia de objetos complementarios y todo aquello que diera cuenta de ambientes envolventes alrededor de los libros y la lectura.

Los resultados del estudio profundizan en las relaciones que generan los niños y niñas alrededor de los libros en los ambientes de lectura. En este sentido, las observaciones permitieron ver que los libros se asumen como: *objetos sensoriales*, que se perciben visualmente y convocan desde las imágenes e ilustraciones; *objetos táctiles* que se recorren y exploran con los sentidos y se emplean

⁴ De Cero a Siempre es la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia. Con el fin de lograr una gestión eficiente y efectiva de la Estrategia, se creó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia - CIPI, a través del Decreto 4875 de 2011, integrada por la Alta Consejería para Programas Especiales - ACPPE -, los ministerios de Educación Nacional, de Cultura, de Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación, y el Departamento para la Prosperidad Social - DPS -, con sus entidades adscritas el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF - y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema - ANSPE -.

Fuente: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>

⁵ Vinculadas a Hogares Comunitarios de Bienestar –HCB- tradicionales y de la modalidad Familia, mujer e infancia – HCB FAMI-, y Centros de Desarrollo Infantil –CDI- de los departamentos de Valle del Cauca y Cauca.

como juguetes; y *objetos de vínculo* con el propio cuerpo, con los otros niños y niñas y con los adultos.

Por otra parte, los hallazgos del estudio muestran que el cuerpo de los niños y las niñas es un mediador de las relaciones con los libros y los ambientes de lectura que interviene en la exploración del libro como objeto; al tocar, oler, morder, adaptar la postura corporal para conocerlo, y en la relación con el ambiente a través de la experimentación y la lectura de los referentes allí dispuestos. Al respecto, el cuerpo permite a los niños y niñas asumir posturas para acercarse a los libros, para explorar la lectura desde el movimiento y buscar soportes diversos para leer. En un sentido complementario, *'la lectura provoca al cuerpo'* hacia la creación y la representación simbólica en el juego, la danza y el movimiento.

El cuarto estudio identificado se encuentra enmarcado en los desarrollos de la política nacional de primera infancia. Fue realizado por la Fundación Plan y Funlibre (2014), y se centró en los *Usos y apropiaciones del espacio y su relación con el desarrollo de la primera infancia en el marco del proceso de construcción y dotación de centros de desarrollo infantil -CDI* para abordar las relaciones, dinámicas e interacciones entre el espacio físico, pedagógico y social. Así, buscó identificar y comprender las formas de habitar, usar y apropiar los espacios de los CDI por parte de los niños y las niñas, las agentes educativas y otros miembros de las comunidades educativas de seis centros.

La investigación mostró que el espacio, más que un *'tercer educador'*, hace parte integral e integradora de los procesos educativos para la primera infancia, se construye a partir de la vivencia individual y colectiva, y está profundamente permeado por la cotidianidad y las expresiones de las subjetividades de quienes lo habitan. Desde esta perspectiva, el espacio se connota como simbólico

y vivencial, y como una construcción centrada en la práctica y la apropiación que apunta al desarrollo de la identidad de cada lugar.

El quinto estudio, *Diseño de ambientes para el juego: una posibilidad para reflexionar la práctica docente en educación inicial* (Durán y Martín, 2015), se centró en el análisis sobre los espacios de juego que se configuran en la cotidianidad escolar y el lugar del juego en las propuestas pedagógicas de un grupo de maestras del primer ciclo educativo –preescolar, primero y segundo de primaria- de un colegio femenino de Bogotá.

La investigación encontró que el proceso vivencial y reflexivo alrededor del diseño de ambientes de juego, llevó a las maestras a pensar en su rol como mediadoras y observadoras que animan y sostienen las exploraciones y los juegos de las niñas, desde su intervención y participación en la configuración de un espacio-ambiente sugerente y provocador (Durán y Martín, 2015, p. 178-180). Con esto, se reafirma que el ambiente puede potenciar o entorpecer los procesos pedagógicos que tienen lugar día a día y se reconoce cómo la disposición de los mobiliarios y materiales, así como el uso de los espacios compartidos del colegio, promueve formas de interacción diversas entre las niñas y las maestras.

3.2. Experiencias internacionales

En el contexto internacional se destacaron tres estudios que atienden a las líneas propuestas para la presente investigación.

El primero realizado por John Edwards (2005) en escuelas del norte de Inglaterra, sobre la relación entre el espacio y la implementación del Currículo nacional de educación del Reino Unido para niños y niñas de primaria⁶. Esta investigación buscó responder a preguntas sobre ¿cómo se

⁶ Bajo el sistema educativo del Reino Unido la educación primaria corresponde al grupo de niños y niñas entre 5 y 11 años.

estructuran las actividades asociadas al desarrollo del currículo nacional en las escuelas públicas?, ¿cómo se utiliza el salón en el desarrollo de estas actividades?, y ¿cómo influye la disposición de espacios y materiales en el proceso pedagógico?

Los resultados de la investigación evidencian que las disposiciones arquitectónicas de los salones analizados, que corresponden a formas tradicionales de organización catedrática, influyen negativamente en el desarrollo de las propuestas pedagógicas. De esta manera, se encontró que de las actividades desempeñadas por los maestros que habitan estas aulas, el 81.3% de su tiempo se dedica a la enseñanza a través de la exposición de contenidos para el grupo completo de niños y niñas, lo cual termina por promover mucho más trabajo individual y tiempos y ritmos homogéneos para todo el grupo. La estrechez de varios de los espacios documentados genera restricciones en el desplazamiento por parte de los docentes y de los niños y niñas, lo que conduce a movimientos bastante repetitivos y modos de circulación limitados. La edad de los niños y niñas no apareció como un variable que transformara significativamente estas situaciones.

El segundo fue desarrollado por Imma Marín (2013) en treinta (30) centros de educación primaria de Cataluña-España, para reflexionar sobre los usos, espacios, actividades y tiempos en los patios escolares. Dentro de las principales conclusiones del estudio se destacan:

- a. Los patios no están pensados ni incorporados como recurso pedagógico de las escuelas.
En general *“son pobres en espacios, diseños y equipamientos, poco confortables y estimuladores, y muy alejados de la naturaleza”* (Marín, 2013. p. 92);
- b. El uso del patio se orienta por criterios prácticos y organizativos de las instituciones que llevan a segregar a los niños y niñas, imposibilitando su encuentro con los otros y la colectividad;

- c. En los momentos de juego hay una separación muy fuerte entre los niños y niñas en relación con su género que, a condición de los autores, se produce espontáneamente y es incluso mayor a las diferencias por clase social o pertenencia étnica que también tienen lugar;
- d. Las intervenciones de los profesores dejan ver sus prevenciones frente al patio como un espacio de conflicto potencial por sí mismo, lo que hace que se concentren en la vigilancia de las agresiones y poco o nada en los procesos educativos que se dan de manera espontánea en el juego infantil como: escuchar al otro, ponerse de acuerdo, fijar objetivos comunes, etc. (Marín, 2013. p. 93).

El tercero liderado por Herrero (2014) en la ciudad de Segovia –España, se enfocó en la profundización de la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia frente al espacio-ambiente como ‘*tercer maestro*’ y elemento constitutivo del proceso pedagógico. En su abordaje, la autora parte de recoger los principales postulados de la filosofía Reggio Emilia, que definen la escuela como “un espacio educativo que expresa y comunica el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece [...] una seña de identidad de la comunidad” (Abad, 2006., p. 10-16. En: Herrero, 2014, p. 12).

En relación con los hallazgos, los resultados de las entrevistas con las maestras dejan ver que, para la mayoría de ellas el espacio debe formar parte del proyecto educativo ya que estimula las capacidades de los niños y niñas haciéndoles sentir seguridad y acogida en sus aulas.

3.3. Aportes para el desarrollo de la presente investigación

La revisión presentada deja ver que una parte importante de los estudios reafirman comprensiones relacionales del espacio donde las disposiciones arquitectónicas se entienden como

un marco para la acción que se interpela, modifica y transforma desde los usos y prácticas de quienes los habitan cotidianamente. Desde esta perspectiva, se reconocen los tiempos, las rutinas, las reglas y las interacciones como elementos constitutivos a la identidad de los espacios.

Así mismo, se asume el espacio como mediador de las prácticas pedagógicas que influye en las relaciones que se establecen entre niños, niñas y maestros, e incide en las expresiones, interacciones y estrategias educativas que tienen lugar en la cotidianidad. De manera particular, el salón de clases se reconoce como un espacio de especial relevancia, por configurar un *'microcosmos'* en el que sucede la mayor cantidad de interacciones en la cotidianidad escolar de los niños y niñas, y donde se cristalizan las apuestas pedagógicas institucionales. Del mismo modo, el patio como escenario público resulta un espacio significativo por las formas de relación que se propician desde el encuentro colectivo de los miembros de las comunidades educativas, que evidencian en muchas oportunidades tensiones y conflictos de poder entre ellos.

Ahora bien, el abordaje expuesto deja ver la necesidad de profundizar en estudios que expongan de manera más explícita el lugar de los niños y niñas en las construcciones alrededor del espacio, así como considerar las conexiones en términos de intencionalidades pedagógicas para la educación inicial que pueden explorarse alrededor de los ambientes educativos. En este sentido, se requiere contar con aproximaciones que vinculen las comprensiones, los usos y significados de los espacios en que tiene lugar la cotidianidad escolar de los niños y niñas de la primera infancia, y los discursos y disposiciones institucionales que se expresan en las configuraciones arquitectónicas, los propósitos y dispositivos que median las prácticas. A partir de este tipo de abordaje, se proyecta una mirada más abarcadora de la experiencia espacial, que promueve una mirada en la que los niños y niñas son reconocidos como agentes que leen y transforman desde su acción los ambientes en que ocurre su desarrollo.

4. Referentes conceptuales

La comprensión del espacio que quiere posicionarse en esta investigación parte de su reconocimiento como construcción social y como tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones (Melo, 2015, p. 98) que suceden en escenarios diversos en los que ocurren las interacciones humanas. En este sentido, el espacio no se define meramente por su condición física y objetiva, sino por la vivencia y la experiencia que en él acaecen; por la acción que tiene lugar en él y por las formas de apropiación que se juegan en el contacto con los otros y con los elementos allí dispuestos. Como resultado se denota el carácter *vivido y existencial* del espacio, que da cuenta de la experiencia que posibilita su uso, transformación y apropiación como referente territorial y de pertenencia.

Visto así, el elemento central que define el espacio toca con la acción humana y con las maneras como sus diversas expresiones se corresponden en un aspecto espacial particular, en donde “cada acción tiene lugar dentro de una estructura espacial más o menos definida y tiene necesidad de ella para producirse” (Norberg, 1975 en Delgado, 2005, p. 40). Así, acción y espacio resultan elementos inseparables, dado que el espacio propicia la interacción de los sujetos con las materias, los materiales, los volúmenes y las formas que lo configuran; los invita permanentemente a habitarlo e interpelarlo en los actos de mirar, tocar, sentir, deambular y explorar con apertura al conocimiento, para definir usos y vínculos que terminarán por definirlo como parte del espacio existencial de cada quien.

Finalmente,

el espacio lleva en sí mismo implícita la acción y es potencial de acciones, pero también es contenedor potencial de valores, que entendemos como la forma en que el sujeto asimila el espacio vivido, la forma en que codifica la vivencia, vivencia que no podemos identificar directamente con la acción. (Polonio, 2005, p. 53)

lo que quiere decir que la vivencia del espacio se carga afectivamente y se valora en función de la experiencia individual y social del mismo. Esto a su vez conduce a pensar que la acción sobre el espacio lo transforma desde la experiencia y la valoración que se deriva de ella.

La reflexión sobre el carácter social del espacio recoge los desarrollos de autores que han promovido la necesidad de instalar una mirada que supera la noción de objetividad del mismo, asociada a una configuración aséptica que se constituye al margen de las prácticas sociales. Así, autores como Certeau (s.f. en Mora, 2005) acuden a la idea de espacio como lugar practicado, bajo el cual se destaca su creación desde el uso de los habitantes del mismo y señala que, así como sucede para el campo del urbanismo, donde “la geometría que define la calle desde el punto de vista de los urbanistas, se transforma en espacio por intervención de los caminantes” (Certeau, s.f. en Mora, 2005, s.p.), los lugares objetivados se tornan espacios por la acción de quienes los habitan y hacen propios.

Bajo su perspectiva es preciso distinguir el lugar, caracterizado por el orden, la estabilidad y homogeneidad en la disposición de los elementos y del espacio, como configuración definida por el cruce de moviidades que genera pluralidad y polivalencia en su estado y forma por las condiciones en que se vive y se practica (Mora, 2005; di Cori, 2015). En resumen,

mediante el análisis de las prácticas cotidianas, la oposición entre lugar y espacio remite de manera narrativa a dos posibilidades: una reducible a una ley del lugar, estar ahí, como el cadáver que parece fundar un lugar en forma de tumba o lápida; por el otro, las operaciones que densifican espacios mediante la agencia humana y en donde un movimiento condiciona la producción de un espacio y de una historia [con lo cual] los espacios son las descongelaciones de los témpanos llamados lugares. (Mora, 2005, s.p)

La noción de lugar resulta importante en la medida en que sitúa materialmente la experiencia humana, ya que refiere a “esa fracción del espacio geográfico, que tiene un carácter limitado,

puntual y fijo, [...] y que] define una ubicación precisa, exclusiva y particular [para la acción]” (Valcárcel, 2000 en Castañeda y Pirateque, 2015, p. 32).

En este sentido, los lugares corresponden a delimitaciones y creaciones con orientaciones funcionales que les dotan de identidad y que responden a aspiraciones sociales sobre el tipo de acciones e interacciones que se espera suscitar entre los miembros de las comunidades. Así, los lugares corresponden a los escenarios físicos que configuran el entorno social de las personas como la escuela, la calle, la casa, etc. A su vez, la posibilidad de acceso a ellos “permite y potencia la participación 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” (Castañeda y Pirateque, 2015, p. 35).

De acuerdo con Lamúa “el lugar siempre tiene como núcleo la vida de las gentes que se articulan con él, es decir el lugar es el contenedor de lo humano, la habitación colectiva de sentido y de forma.” (Lamúa, 2011, p. 17). Por esto, el lugar es un referente indispensable para construir el concepto de espacio existencial que, denota “tanto los aspectos espaciales objetivamente descriptibles de una forma de vida intersubjetiva, como la imagen que el individuo se ha creado de las relaciones espaciales que forman parte de su existencia” (Norberg, 1975 en Delgado, 2005 p. 40).

Las experiencias significativas, que ocurren en los lugares por los que transitan los seres humanos y habitan en su cotidianidad, posibilitan la configuración del espacio existencial y de la representación espacial que les ayuda a situarse en el mundo, orientarse y avanzar en procesos de reconocimiento y apropiación. De acuerdo con Norberg (1975), los lugares son los focos de los que se parte para establecer relaciones de aproximación con áreas o regiones desconocidas

inicialmente, en un tránsito que va de la cercanía y la centralidad, hacia la apertura y amplitud de otros escenarios por conocer. Lo que quiere decir que, los lugares como centro de la experiencia, se entrecruzan y conectan unos y otros en una relación basada en el recorrido desde lo más próximo y conocido, hasta lo más distante e inexplorado.

Bajo esta comprensión es posible señalar que, en la constitución de los esquemas del espacio existencial participan los lugares como centro de la experiencia, que en su sentido de conectar el adentro y el afuera definen caminos o rutas que se vuelven enlaces con otros lugares denominados áreas o regiones, por su carácter amplio y abarcador.

Lugares, caminos y regiones son los esquemas básicos de la orientación, es decir, los elementos constituyentes del espacio existencial. Cuando se combinan, el espacio se convierte en una dimensión real de la existencia humana. [Así mismo] el carácter de un lugar tiene que ser interpretado como un producto de su interacción o influencia recíproca con lo que lo rodea; un camino sin una meta o punto de destino es una cosa desprovista de sentido; y finalmente, las regiones son menos estructuradas, pero representan terreno de unificación. Estos elementos pueden combinarse de distintas maneras, y un análisis del espacio existencial, debería partir de la investigación de la importancia que en cada caso se concede a cada uno de los elementos básicos. (Norberg, 1975, s.p.)

Como resultado, el espacio existencial se asemeja a una red que puede leerse geoméricamente, una forma de estrella que se irradia desde un centro -lugar- y se conecta con otras redes -regiones- a través de caminos trazados desde la horizontalidad. Así, desde las experiencias infantiles se sigue un proceso de multiplicación y diversificación de los centros que empiezan por complementar el hogar, a través del acercamiento a otros escenarios de acción e interacción, valorados socialmente.

Inexorablemente, la experiencia espacial, vista desde esta perspectiva, sitúa la pregunta por la identidad y promueve la idea según la cual “mientras que la centralización simboliza la necesidad de pertenecer a un lugar, el movimiento longitudinal expresa una cierta abertura al mundo, un dinamismo que puede ser físico o espiritual” (Norberg, 1975, s.p.). Sumado a esto, el encuentro e inscripción cultural en la experiencia espacial explica por qué los grupos sociales comparten

experiencias del espacio existencial, que les permite desarrollar la pertenencia y avanzar en la constitución de “identidades colectivas en el sentido de estar juntos” (Pallasmaa, 1991 en di Cori, 2015). Así, el espacio existencial termina siendo público y reúne a los miembros de una sociedad en su configuración, posibilitando la ubicación del espacio individual en él.

La perspectiva planteada hasta ahora

invita a una consideración más atenta de las prácticas cotidianas, a las condiciones en las cuales cada una/o de nosotras/os vive y actúa en el presente, y al hacer esto atribuye significados diversos, siempre nuevos, nunca inmutables, a espacio y lugar. (di Cori, 2015, 89).

En este sentido, posiciona una aproximación social del espacio que recoge, entre otras, la postura desarrollada por Merleau-Ponty quien distinguió el espacio geométrico, homogéneo, isótropo, “organizado y organizador de relaciones claras y previsibles en que participan tanto objetos como sujetos por definición unívocos” (1988, en Delgado, 2005, p. 16), del espacio antropológico, caracterizado por sobrevenir permanentemente como “una tarea infinita de territorialización y desterritorialización” (Merleau-Ponty, 1988, en Delgado, 2005, p. 16) producto de la significación que se le atribuye. De allí que el espacio se entienda como una estructura que no se recibe pasivamente, sino que se vive, se experimenta, se significa y transforma mediante la acción sobre él.

Derivado de este contexto, la pregunta por la experiencia espacial de los niños y niñas en los entornos educativos institucionales para la primera infancia plantea la necesidad de abordar conceptualmente al menos dos categorías o problemas: el primero, la experiencia vivencial del espacio en la primera infancia, en clave de desarrollo infantil temprano y de reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales; y el segundo, la expresión particular del espacio en los escenarios institucionales diseñados intencionalmente como entornos educativos para los niños y niñas menores de cinco años.

Este capítulo parte de reconocer estos problemas para dar forma a los referentes conceptuales de la investigación, en la perspectiva de situar algunas comprensiones que aportan en la solución a la pregunta central del estudio, así como delimitar el enfoque que sustenta y alimenta el análisis de sus resultados.

4.1. La experiencia espacial en la primera infancia

La mirada sobre el espacio, que recién se ha presentado, sirve de sustento a la aproximación a la experiencia espacial de los niños y niñas de la primera infancia, al recoger como elementos centrales: la noción de espacio vivido como cualidad de los espacios vitales y significativos; la acción sobre el mundo expresada en la exploración y el tránsito entre lugares, como mecanismo que subyace la apropiación del espacio; el encuentro y la interacción social como vehículo de la vivencia del espacio y como condición identitaria que orienta el tránsito entre lugares y regiones.

Ahora bien, la primera infancia, como un momento altamente sensible en el ciclo vital de los seres humanos, requiere un abordaje particular que cualifica las nociones presentadas desde una comprensión que aboga por una lectura en clave de desarrollo infantil, que pasa por el acercamiento a la apropiación del mundo desde la sensibilidad y los diversos lenguajes, incluido el simbólico. En este sentido, se asume la experiencia espacial como un aspecto sensitivo que ofrece:

la posibilidad de un acercamiento al mundo de tipo emocional, no articulado en las categorías de lenguaje, sino a través de las acciones, del deambular de la mano o del cuerpo en el territorio. Acciones que se producen desde el tacto, la mirada o en la práctica estética del andar [...] andar que es también deambular, en cuyo transcurso el niño se encuentra con lugares que le son significantes, o que, en la aleatoriedad del encuentro, se vuelven significantes (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 20).

En la primera infancia, se hace imperativo hablar del espacio como espacio vivido, espacio sentido y conocido, “vinculado a las emociones, a las transformaciones, vinculado al juego simbólico sobre sí mismo” (Cabanellas y Eslava, 2005 33).

Con base en estas consideraciones, se propone un abordaje de la experiencia espacial a partir de tres ideas clave: el reconocimiento de los niños y niñas de la primera infancia como actores sociales; el desarrollo infantil temprano visto desde una perspectiva sociocultural; el cuerpo, las emociones y la comunicación como base para la comprensión del acercamiento y la apropiación del espacio en los primeros años de la vida.

4.1.1 Niños y niñas de la primera infancia como actores sociales.

Las últimas décadas de investigación han ido posicionando una imagen, cada vez más activa y propositiva, de los niños y las niñas como seres que observan, se comunican, interpretan, reflexionan, cuestionan, son sensibles, se vinculan afectivamente, experimentan en el mundo de la vida y actúan intencionalmente en él para apropiárselo. Como resultado de esto, se sabe que cuentan desde su nacimiento con un equipaje que les posibilita no solo sobrevivir en el mundo que llegan a habitar, sino llenarlo de sentido e incidir sobre él, interpelarlo y aportar en su configuración y cambio.

Así, los niños y las niñas se conciben como sujetos con capacidad de agencia, pues no reciben pasivamente aquello que ofrece su interacción con el mundo, sino que demuestran ser capaces de volver sobre él y aportar en la construcción de una relación dialógica. Son actores sociales que, desde diversas formas de participación, crean y recrean las realidades en las que tiene lugar el desarrollo de su subjetividad y su constitución como miembros de una cultura. Desde el inicio de la vida, se comunican, atienden intencionalmente las interacciones con otros seres humanos, expresan placer, enojo, displacer y otras emociones muy diversas, leen las señales de su alrededor

y se posicionan como interlocutores en los marcos de relación con el mundo físico, social y viviente que les rodea.

Su capacidad de agencia les permite expresar con su propia voz sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos, de manera que se reconocen como seres independientes que cuentan con un lugar propio en sus familias y sociedades. En palabras de Glockner

los niños no necesitan que les expliquemos cómo es el mundo, ya lo están viviendo. Lo experimentan, lo disfrutan y lo aprehenden todos los días. También lo sufren y lo sueñan. Ellos no necesitan que los ayudemos a decir las cosas, porque nadie las dice mejor que ellos, ni con palabras más ciertas y hermosas. Necesitan solamente que guardemos silencio y los sepamos escuchar. (2007, p. 81)

La expresión '*lectura de la realidad*' puede acogerse como una noción que da cuenta de la capacidad de los niños y las niñas para acercarse a las realidades de las que hacen parte, y reflexionar sobre ellas para significarlas y transformarlas. Desde este lugar, el acto de lectura es la base de la reflexión e interpretación que permite la aproximación sensible de los niños y las niñas a las diversas informaciones con que se encuentran. De acuerdo con Cabrejo (2003) este ejercicio implica tres actos simultáneos:

En primer lugar, se trata de leer continuamente las informaciones que vienen del mundo de la intersubjetividad. En segundo lugar, se trata de leer las informaciones [del mundo físico y natural] utilizando todos los sentidos. Por último, se trata de leer las informaciones del mundo interno, ese que cada uno experimenta en el fondo de sí mismo. (Cabrejo, 2003, p. 2)

En consecuencia, es válido afirmar que las identidades y subjetividades, que niños y niñas van estructurando, se negocian y reconfiguran de manera activa por su propia incidencia. La negociación de significados de los universos cultural y social, que realizan permanentemente, es

la base para la configuración de las imágenes de sí mismos y del lugar que habitan (Guerrero, 2011). Por esto, la lectura de la realidad,

produce un aprendizaje que no consta en los contenidos escolares; se trata de un proceso de toma de conciencia de las y los niños en relación con su entorno, la adquisición de un conocimiento de su territorio, la construcción de sus espacios y descubrimiento de nuevos vínculos emocionales, interiorizando sus experiencias desde la acción. (Landeros, 2013, p.33)

El proceso de significación del mundo, que acaba de describirse, muestra a los niños y las niñas como seres con enormes capacidades de co-construcción de la realidad, lo que habla de su capacidad para construir cultura desde el tejido de interacciones en que se inscribe su desarrollo como sujetos. En este sentido, es importante resaltar su capacidad de significar el mundo desde la actividad creadora y no solo reproductora de la información, de modo que sea posible situar el carácter creativo como una característica identitaria que merece especial atención.

De esta manera, si bien se reconoce que el proceso de constitución de su subjetividad y de apropiación del mundo se inscribe culturalmente en el marco de relaciones e interacciones que posibilitan los demás miembros de sus comunidades, no se trata de un proceso unidireccional en el que se recibe y se asimila un conocimiento y un legado estáticamente constituido. Contrario a esto, aunque se entiende que los niños y niñas “se desarrollan como participantes en comunidades culturales” (Rogoff, 1993), y en este sentido su desarrollo no puede leerse al margen de las prácticas y las condiciones de los grupos sociales de los que hacen parte, su propia acción dinamiza dicho proceso de apropiación, aporta e incide sobre las configuraciones sociales y culturales recíprocamente.

El dinamismo que caracteriza el desarrollo infantil trasciende dichas configuraciones y, en ese sentido, aunque las actuaciones de los niños y las niñas se ubican en la tradición y la continuidad de las comunidades, también representan su discontinuidad y transformación (Gil, 2015, p. 47).

La acción sobre el mundo persigue la intención de insertarse en él, de reconocerse como miembro de un colectivo en su legado, pero al mismo tiempo la capacidad de agencia y la interpelación de los niños y niñas posibilitan la trasgresión y la ampliación de esos mundos a otros posibles. Así, los niños y niñas representan una ‘fuerza renovadora de la existencia’ y la experiencia de la primera infancia se vincula con la idea de pensar escenarios donde “sujeto y comunidad solo emergen en la misma alteridad” (Gil, 2015, p. 58). Es decir, desde la posibilidad de encontrarse e incidir el uno sobre el otro y de alimentarse en su constitución.

En sintonía con la propuesta de Bustelo (2007) de re-crear la infancia, que invita a salirse de la mirada centrada en la transmisión y el aseguramiento de un statu quo, se asume una perspectiva que alude otro comienzo y exalta la “diacronía como ruptura, y también la autonomía por encima de una heteronomía planteada como sometimiento” (Bustelo, 2007, p. 139). De esta manera, se entiende que los niños y las niñas se desarrollan en el marco de las relaciones que sostienen con los adultos de sus comunidades de referencia y esto conlleva un ejercicio de poder permanente que es susceptible de analizarse, tanto desde las formas en que se mantiene y se emplea para asegurar el control y la transmisión en la pasividad de los niños y las niñas, como desde las maneras en que se producen formas de resistencia por parte de ellos, que derivan en nuevas perspectivas de reconocimiento social y político.

La idea de la primera infancia como un nuevo comienzo remite a su comprensión como una categoría “cuyo sentido es social y emancipatorio” (Bustelo, 2007, p. 140), en la medida en que se reconoce a los niños y las niñas como actores sociales que se mueven simultáneamente entre la construcción de su propia subjetividad, y en la generación de otra forma de adultez posible.

Como resultado, se precisa una construcción de la primera infancia, y de los niños y las niñas, que revalúa nociones tradicionales que los ubica desde la inocencia, la inercia y la reproducción

social. Así, “...el niño aparece aquí como co-constructor –desde el inicio mismo de su vida- de conocimiento, de cultura, de su propia identidad [...] como un sujeto singular, complejo e individual.” (Dalhberg, Moss y Pence, 2005, p. 86). Por su parte, la primera infancia se define “no como lo ya pensado, sino como lo que da qué pensar” (Gil, 2015, p. 58) y se erige sobre la discontinuidad y ruptura, en tanto “es juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura” (Bustelo, 2007. p. 146).

En este contexto, los otros, los adultos y los pares se reconocen como actores que posibilitan y median el proceso de apropiación de la cultura, y que dinamizan los intercambios necesarios para que los niños y niñas puedan participar activamente en él. El desarrollo durante la primera infancia se define por el tipo de interacciones que se ofrecen a los niños y las niñas, por las posibilidades que se brindan y hacen posible su constitución como sujetos sociales y políticos. En diálogo con la capacidad de agencia, se encuentra el sentido de interacción social que subyace las experiencias y vivencias de significación del mundo al que se ha hecho alusión y que movilizan permanentemente a los niños y niñas a explorar, conocer, comunicarse e incidir en la transformación de sus realidades cercanas.

Tal incidencia se soporta en el despliegue de capacidades de los niños y niñas que ocurre en la vida cotidiana y en el marco de los escenarios definidos culturalmente como pertinentes para su proceso de desarrollo (Rodrigo et al., 1993, p.59), pues es allí donde tienen lugar las construcciones que realizan y viven personalmente.

Así, la constitución como sujetos sólo encuentra su definición en las interacciones que establecen con los otros y en el proceso de negociación cultural que tiene lugar en las prácticas de la cotidianidad social (Rogoff, 1993). Es decir, en el escenario en el que “transcurre la vida, donde

se dan las relaciones e interacciones cara a cara [...] se construye la realidad desde el reconocimiento de sí mismo y del entorno del otro” (Estrada, et.al., 2011, p. 33).

Del mismo modo, las posibilidades legítimas de transformación de las relaciones y las interacciones para construir nuevas realidades, nuevas posibilidades culturales, solo pueden tener lugar en este escenario, pues allí se negocian, se disputan y se re-crean “nuevas experiencias, nuevas miradas, nuevos imaginarios, nuevos referentes; disolviendo modelos anteriores y desprendiéndose de creencias previas, instaladas en los hábitos que repetidos en el día a día se convierten en rutinas” (Estrada, et.al., 2011. p.33).

4.1.2 El desarrollo infantil entendido desde una aproximación política y sociocultural.

La apuesta teórica señalada hasta ahora trasciende hacia una comprensión política del desarrollo infantil cuando se lee en el marco del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, actores sociales y ciudadanos. Al respecto, la perspectiva de derechos de la infancia se convierte en un asidero que refuerza la comprensión de los niños y niñas desde su singularidad y su subjetividad política, en el marco de las condiciones que objetivamente familias, comunidades y Estado proveen para garantizar su desarrollo integral.

Ha sido en este marco de discusión, y a la luz de la pregunta por la evolución de las facultades de los niños y las niñas, que se ha reconocido la primera infancia⁷ como un momento clave en el ciclo de la niñez que merece especial atención frente a las particularidades que traza en la apropiación y significación del mundo. Así como en el desarrollo de la autonomía, la capacidad

⁷ Aunque no resulte ser un objeto central de la discusión que se presenta en este apartado, vale señalar que la categoría misma de *‘primera infancia’* ha sido criticada expresamente por la delimitación que impone como franja etaria “*suscripta a unos límites fijos y arbitrarios —0 a 6 años— que encierran construcciones particulares de sus miembros, así como intervenciones específicas materializadas en políticas y programas.*” (Gaitán, 2013. p. 30).

de agencia y de incidencia en la toma de decisiones. Así mismo, a partir de allí se ha defendido una mirada que aboga por la manera diferencial de vivir los derechos y de ejercer la ciudadanía y la participación en el mundo.

Bajo esta perspectiva, se parte de afianzar la noción de desarrollo infantil desde una aproximación socio histórica, culturalista y de Derechos Humanos. Desde allí, se argumenta que la relación cuerpo-espacio-acción constituye el elemento dinamizador del proceso de ampliación de las capacidades de los niños y las niñas durante la primera infancia. Como resultado, se asume que, en el marco de dicha relación, los niños y las niñas transitan activa y participativamente por el camino de construcción de su propia subjetividad y de apropiación del *mundo de la vida*, en una comprensión de su lugar como seres sociales.

Bajo este contexto, el desarrollo infantil durante la primera infancia remite a las transformaciones y transiciones en los modos de relacionarse de los niños y las niñas, sustentadas en procesos sensibles y de comunicación que posibilitan el despliegue de sus capacidades para actuar intencionalmente en el mundo. La mirada en los primeros años de vida permite ubicar el origen de dichas experiencias de construcción de conocimiento, así como las vivencias sensibles que son el cimiento de la capacidad simbólica y creativa que exhiben los niños y niñas en su aproximación a los entornos en que ocurre su desarrollo.

La comprensión del desarrollo infantil, como un tránsito por la vida desde la sensibilidad y la capacidad de creación, ayuda a reconocer a los niños y niñas en cada uno de los momentos de su ciclo vital como interlocutores válidos que agencian procesos de apropiación y transformación de los contextos en que se desenvuelven. Así mismo, los enuncia como actores sociales y políticos que negocian su identidad desde el momento de su nacimiento. Por último, los visibiliza como sujetos de derechos y ciudadanos que interpelan el orden social, y demandan por parte del otro la

disposición de condiciones para garantizar su pleno desarrollo, desde la generación de condiciones objetivas de ciudadanía social.

Recuperar el enfoque histórico y culturalista del desarrollo infantil, implica reconocer que la noción de primera infancia es una construcción social que responde a las comprensiones y deseos socialmente compartidos en un momento histórico particular. Así, no podría aseverarse que existe una única mirada sobre lo que significa ser un niño o niña durante los primeros años de vida, ni que existe un consenso universal que ha definido posibilidades y límites de actuación fijos para ellos y ellas (Bejarano y Sánchez, 2014). Contrario a esto, se trata de afirmar que el desarrollo infantil encierra múltiples nociones que se construyen según los contextos donde nacen y crecen los niños y las niñas, así como significados que se reconstruyen permanentemente en atención a los cambios históricos de empoderamiento y posicionamiento de los diversos actores sociales, incluida la primera infancia.

Como categoría social, el desarrollo de la primera infancia involucra saberes, prácticas y valores culturalmente construidos. A partir de allí, las comunidades y grupos sociales deciden sobre los marcos de interacción que quieren promoverse, las aspiraciones sobre los niños y las niñas, sobre su bienestar y su constitución como miembros de un colectivo humano. En este contexto, el reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales aporta en la comprensión de cómo estos marcos culturales se negocian desde su propia acción y son propensos a transformarse para crear nuevos escenarios de interacción.

El desarrollo infantil, como categoría conceptual, permite explicitar los lugares desde los cuales se enuncia la primera infancia y las prácticas pedagógicas en la educación inicial. Así, su comprensión remite a una reflexión amplia sobre las concepciones de los niños y las niñas como agentes de su propio desarrollo, y de la educación inicial como el escenario para su promoción.

4.1.3 Cuerpo, emociones y comunicación

Hasta este punto se ha descrito la comprensión de la primera infancia desde una perspectiva ética y política que se sustenta en la capacidad de agencia, y la lectura de la realidad y la interacción social como base del desarrollo infantil. A esto se sumó la noción de vida cotidiana, para precisar que este es el escenario donde ocurre el despliegue de capacidades de los niños y las niñas y donde tiene lugar la posibilidad de poner en tensión las relaciones de poder que se construyen con los adultos y los pares. Por último, se presentó como eje articulador de los elementos señalados, la perspectiva de derechos de los niños y las niñas como noción política que, actualmente, tiene un gran peso sobre la manera en que se definen los marcos de relación con los niños y las niñas desde la primera infancia.

En lo que sigue, se quiere profundizar en las nociones de sensibilidad, emocionalidad y comunicación, como procesos que sustentan el desarrollo de la subjetividad y la alteridad durante la primera infancia, y soportan las construcciones de los niños y niñas sobre el espacio, su apropiación y transformación. De manera particular, se busca ahondar en la comprensión del cuerpo como el núcleo alrededor del cual se estructuran los procesos de aproximación al mundo y de incidencia sobre él, a través de acciones que se enmarcan espacialmente bajo coordenadas que permiten su lectura, interpretación y asimilación. A su vez, se trata de visibilizar cómo estas acciones, y el ser y estar en el espacio, se invisten afectivamente para dar cuenta de la filiación emocional con los lugares y territorios significativos para los niños y las niñas.

La mirada sobre el cuerpo permite hacer visible “el movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida, [como] aspectos que hacen parte del desarrollo integral de los niños y las niñas” (Olaya, 2015, p. 34), que se conectan profundamente con sus experiencias sensibles y están a la base de sus creaciones. En la

perspectiva de comprensión de la primera infancia que viene trazándose, el cuerpo es esencial para entender las relaciones que construyen los niños y niñas con el espacio en un camino que se apoya en los sentidos, en la experiencia polisensorial del territorio (Hall, 1973 en Cabanellas y Eslava, 2015, p. 39) y la capacidad de simbolización que tiene lugar desde la primera infancia.

La toma de conciencia de los niños y niñas en relación con su entorno, la construcción y apropiación de su territorio y de sus espacios, se soportan en la acción que ocurre en el cuerpo y a través de él; “lo que hacen, descubren, exploran, sienten y crean, ocurre mayormente en y con sus cuerpos” (Atuesta, 2015, p. 75). De manera que el cuerpo se asume como el primer territorio que se habita, a partir del cual se amplían los escenarios de incidencia que conllevan al encuentro con los otros y con el mundo de la naturaleza y los objetos. En este sentido, el cuerpo es el marco de referencia para la acción y el “lugar de enunciación de los niños y las niñas” (Atuesta, 2015, p. 75), pues a partir de su exploración y conocimiento se impulsa el deseo por agrandar el espacio y por conquistar otros escenarios que, poco a poco, van dando cuenta de sus territorios vitales. Así, el cuerpo permanece, se balancea, reptar, gatea, camina (el mundo se vuelve sobre su horizontal); luego salta y el cuerpo se transforma en recurso simbólico que representan las relaciones entre el mundo de afuera y el mundo de adentro; la imaginación toma finalmente el control del mundo exterior. (RedSolare, 2016. <http://a-magazine.org/art-01-jumps/>).

Bajo este contexto, la comprensión del cuerpo puede situarse en torno a las tres miradas:

cuerpo como espacio sensorial-sinestésico (que nace con el bebé), cuerpo como posibilidad motriz, cuerpo kinestésico (el proceso de desafío, drama y conquista de la conciencia del cuerpo) y cuerpo como materia expresiva (que nos da la entrada a entender el cuerpo simbólico). (Melo, 2015, p. 101)

Desde esta perspectiva, el cuerpo denota tres grandes dimensiones que, al ser conjugadas, dejan ver la complejidad de la acción a partir de él, y del proceso de apropiación del mundo y de conquista del espacio que ocurre desde el momento del nacimiento. La comprensión activa del

cuerpo y el reconocimiento de su capacidad de soporte para sentir, moverse, experimentar y comunicar, ayudan a entender que el espacio se vive y se transforma, y no solo se recibe pasivamente para adaptarse a sus condiciones. Bajo este marco, la sensorialidad, el movimiento, la conciencia de sí y la expresión se definen como elementos constitutivos de la acción sobre el espacio, que solo son posibles por la mediación del cuerpo.

La experiencia sinestésica aparece tempranamente en la vida y parte de la relación con el mundo a partir de los sentidos, los mecanismos que cimientan la lectura de la realidad; en los actos de ver, tocar, oír, oler, degustar, moverse, sentir la temperatura, en percibir la configuración corporal, alertarse frente a los estímulos que puedan generar daño y sentir lo que ocurre internamente.

Los sentidos constituyen parte del equipaje biológico con que cuentan los niños y niñas desde el inicio de su vida y refieren a la herencia biológica que, como especie humana, hemos acumulado. Aun así, su desarrollo solo es posible gracias a la estimulación del ambiente y al diálogo que se establece intencionalmente con él basado en la convergencia y la síntesis sensorial. Es decir, en la asimilación conjunta de varios tipos de sensaciones que se activan en un mismo acto perceptivo.

La movilización, desde la integración sensorial, hace que el cuerpo y la sensación se encuentren en la experiencia de los niños y las niñas con el espacio y en la construcción de conocimiento sobre él (Melo, 2015), ya que:

La configuración de un ámbito sinestésico, la intensidad de las atmósferas, las variaciones lumínicas, cromáticas o los elementos sensoriales del espacio y los recursos, [...] construyen los matices que aumentan las posibilidades perceptivas y afinan las ya sensibles estructuras de los bebés, niños y niñas. (Melo, 2015, p.102)

Exploración y sensación se atraviesan a su vez por el placer y displacer que denotan las experiencias sensitivas (Gaitán, 2015). De manera que, en este reconocimiento del propio cuerpo y el mundo que se encuentra alrededor, ocurren procesos que impactan el significado de los

contextos y situaciones a partir de las impresiones que van experimentándose. A esto se suma toda la gama de “sutiles variaciones y combinaciones de tristeza, alegría, curiosidad, rabia, miedo, celos, esperanza y remordimiento” (Greenspan, 1998), que atañen a la capacidad sensible de los niños y niñas para aproximarse al mundo y que le ayudan a configurar su experiencia vital en relación con él.

La dimensión kinestésica referida a la conciencia de la existencia, el estado y funcionamiento del propio cuerpo, es otra de las características incorporadas biológicamente que va desarrollándose desde el inicio de la vida de los niños y niñas (Estrada et. al., 2011). Aquellas nociones relacionadas con el movimiento, peso y el equilibrio, parten del juego y la experimentación del cuerpo en el espacio y en relación con los objetos y seres que lo habitan, y se amplían en relación con los territorios que van conociéndose. El reconocimiento de la kinestesia permite afirmar que el cuerpo es “cuerpo sentido”, del cual se tiene conciencia y a partir del cual se alcanza la conciencia sobre todo aquello que está alrededor, al punto en que el cuerpo aparece como “condición de posibilidad para prestar atención a cualquier cosa, incluido el cuerpo mismo” (Arregui, 2004, p. 150).

La conciencia sobre el cuerpo sustenta la capacidad de medir y organizar los espacios que se habitan, en la medida en que se convierte en el referente a partir del cual se lee la realidad. Desde las primeras experiencias de vida tiene lugar una operación que distingue dos nociones del espacio importantes: las ideas de delante y detrás. Paralelamente, gracias al proceso de desarrollo postural, las sensaciones se amplían y permiten que se incorporen las nociones de arriba y abajo y de lateralidad de izquierda y derecha (Bloomer y Moore, 1982); y no como un proceso meramente cognitivo de construcción de significados, nociones complejas y teorizaciones sobre el espacio,

sino como una forma de toma de conciencia sobre el cuerpo, que se vive desde las experiencias que orientan la acción de los niños y niñas en los espacios que habitan.

A partir de allí, puede introducirse la idea de '*sentimiento de espacio*' que posee todo cuerpo y que refiere a un universo claramente diferenciado del '*espacio objetivo*' y está constituido en torno a hitos y memorias corporales que se experimentan desde la primera infancia (Bloomer y Moore, 1982, p. 3). Con esto, resulta que el cuerpo es epicentro de la acción ya que "*se convierte en núcleo del que parten radios, definen alrededores, reconocen contornos, instauran periferias, es fuente y destino de iniciativas, y se mira en los espejos que le prestan los otros cuerpos*" (Delgado, 2005 en Melo, 2015, p.101), y en este proceso se alimenta paralelamente la generación de la conciencia del cuerpo y del espacio.

A las ideas señaladas sobre la kinestecia, se suma su carácter afectivo, en la medida en que como conciencia del cuerpo abarca la propia percepción atravesada por "*deseos, conscientes e inconscientes, satisfacciones, carencias, fantasmas y relaciones con otros cuerpos*" (Estrada et.al., 2011, p. 19). El encuentro con el propio cuerpo y la experimentación a partir de él moviliza emociones que apoyan el desarrollo de las imágenes y representaciones corporales, que se van instalando como base para la acción en el mundo.

Esta mirada sobre el cuerpo, desde su capacidad creadora y de expresión, parte de entender su posibilidad de representar y representarse, así como de entrar en diálogo con otros cuerpos para articular sistemas de comunicación que se potencian desde múltiples lenguajes (Melo, 2015, p. 105). A partir de allí, la dimensión creadora del cuerpo se asume desde una perspectiva que reconoce cómo desde el inicio de la vida, el cuerpo está inscrito en escenarios comunicativos propios de las comunidades que acogen a los niños y las niñas, que estimulan el diálogo y la expresión desde distintos lenguajes y códigos simbólicos. A esto se suma que la acción

comunicativa de los niños y niñas se desarrolla en función de la expresión sobre el mundo real y otros mundos posibles, de modo que se cuenta con un proceso que abarca tanto el mundo objetivo, como el mundo imaginario y de las ficciones.

El cuerpo se comunica en la cotidianidad a partir de formas diversas que abarcan expresiones naturales de activación de los sentidos, intercambios desde lenguajes iniciales que anteceden a formas de simbolización como el habla, el juego y la expresión artística. Posteriormente, con la aparición del proceso de simbolización, el repertorio expresivo se ensancha desde la capacidad de representación y actuación basada en esquemas que exceden los referentes tangibles de la realidad objetiva y posibilitan la creación de mundos ficcionales y otros posibles.

El acento en la capacidad creadora y expresiva del cuerpo pasa por relevar la aparición de la simbolización como un hito transformador del desarrollo de los niños y niñas que ocurre en la primera infancia, y constituye un elemento esencial a la identidad de este momento de la vida. En adelante, “la acción, la sensorialidad, la creatividad, la metáfora, el símbolo y la investigación se reconocen como la manera natural de conocer” (OEI, s.f., en Gaitán, 2015, p.142), al punto en que

en el discurso del niño la ‘ficción’ compensa a la realidad, haciendo posible la existencia de un espacio donde el sujeto puede soñar su realidad, imaginarla y jugarla de manera libre y creativa. De esta forma, cuando preguntamos a un niño cómo se imagina determinada cosa, no estamos dando origen a dos procesos distintos: realidad y fantasía, sino a dos posibilidades dentro de un mismo proceso que ocurre gracias al encuentro entre el principio de realidad y el principio de placer. (Quinteros, 2005, p.5-6. en Glockner, 2007)

Las evidencias de estos procesos creadores se hacen visibles en los juegos y composiciones artísticas de los niños y las niñas, que combinan elementos provenientes de las vivencias personales y los reelaboran para erigir nuevas realidades imaginarias (Vigotsky, 2003).

Al mismo tiempo, esta reflexión sobre la creación conecta con la particularidad de los lenguajes de la primera infancia y exalta un estrecho vínculo con los lenguajes del arte. Los lenguajes de la primera infancia son muy cercanos al arte porque introducen “lo maravilloso, lo fantástico y novedoso en la existencia [...] generan metáforas y recuperan encuentros vitales con animales, plantas y otras entidades” (Gil, 2015, p. 47). Así mismo, se definen por su naturaleza sensible y por la oportunidad para que, a través de los sentidos, la imaginación y la simbolización los niños y niñas establezcan escenarios de comunicación de los que hacen partícipes *‘de su obra’* a los espectadores, afectándolos y transformándolos (Estrada, 2011. p. 14). Por último, como en el arte, los lenguajes y expresiones de la primera infancia antepone la emoción, la cercanía y la vinculación afectiva; lo cual sugiere una estética relacional donde prima el afecto y lo sensible en el encuentro con los otros (Gil, 2015, p. 50).

La emocionalidad y la afectividad resultan esenciales en este contexto, toda vez que la experiencia espacial de los niños y niñas, atañe una configuración estética que asocia placer y displacer, y a su vez se encuentra atravesada por el deseo permanente que mueve a los niños y niñas a conocer el mundo e incidir en él. Como señalan desde RedSolare (2016)

el mundo de los niños pequeños comienza en las relaciones, las emociones y en los sentidos como primera experiencia con el cuerpo; sus motivaciones recorren el mundo jalándolo hacia el devenir de su propio movimiento. El bebé conquista el cuerpo, lo convierte en vehículo de su propia experiencia y lo lleva más grande al límite de sus propias capacidades. (<http://a-magazine.org/art-01-jumps/>)

Como resultado, afirmar que la subjetividad y el conocimiento sobre el mundo de la vida se construyen desde el cuerpo y sus posibilidades de acción sensible y comunicativa, conlleva a considerar el sustento afectivo que moviliza dichos procesos desde tres perspectivas: en primer lugar, desde el reconocimiento del deseo que los impulsa a aproximarse al mundo, leerlo e incidir

sobre él; en segundo lugar, desde las formas en que las sensaciones y emociones ayudan a comprender nociones y constructos desde la experiencia cotidiana de vida; y en tercer lugar, desde los marcos que construye en las relaciones de cuidado en las interacciones entre los niños, las niñas y los adultos significativos. La relación con el espacio no escapa a estas relaciones y es valioso recuperar la idea sobre los ambientes como contextos emocionales, comunicativos y estéticos que implican afectivamente a los niños y niñas.

De acuerdo con Cabanellas y Eslava (2005, p. 34) *“la emoción es simultáneamente manifestación y toma de conciencia de la experiencia espacial”*. En este sentido, la experiencia espacial pasa por la codificación de las percepciones de los niños y niñas y las asociaciones emocionales que establecen en relación con las cualidades del espacio. Como señala Lamúa, las emociones se proyectan sobre aquello les rodea y a la par, lo que les rodea los interpela emocionalmente, ya que *“los sentimientos están siempre con relación a una situación que tiene un escenario físico inconfundible, [y] las emociones se condensan en los lugares, se adhieren a los espacios en los que han cobrado forma”* (2011, p. 32). En palabras de Cano *“sentidos y espacio se retroalimentan para formar el concepto de lugar: nuestros sentidos y las sensaciones percibidas por ellas crean lugares, y los lugares crean sensaciones que les dan sentido. Así, la capacidad de percibir y los sentimientos se funden”* (Cano, 2011, p. 42 en Lamúa, 2001, p. 32).

Como resultado, la lectura del espacio desde sus características de luminosidad, acústica, dimensión, etc., se experimenta en función de las emociones que inspiran en cada quien, y que le pueden revertir calma, contención, ansiedad, etc. (Greenspan, 1998). La relación que se entabla con los materiales, proporciones, sonidos, elementos, objetos y disposiciones, se convierten en referentes que evocan sentimientos y emociones particulares; como cuando *“al observar una piedra o un metal, sentimos la frialdad, porque la mirada nos recuerda esa sensación que alguna vez hemos*

experimentado en nuestra piel al entrar en contacto con ese material” (Escamilla, 2015, p. XX). En este contexto, la memoria entra a jugar un papel importante como el equipaje que contiene los recuerdos que motivan la exploración y apropiación del espacio, y a su vez releva la importancia de las vivencias que ocurren durante la primera infancia en las experiencias primigenias de los espacios maternos y familiares, y en otros escenarios tan significativos como el espacio público y los entornos educativos.

4.2. Los espacios educativos para la primera infancia

Así pues, como el sentido y el valor provienen de la transmisión hereditaria de las sustancias bajo la jurisdicción de la forma, el mundo es vivido como dado (así es siempre en el inconsciente y en la infancia) y el proyecto consiste en revelarlo y perpetuarlo. (Braudillard, 1969, p. 28)

La experiencia espacial se sitúa desde la primera infancia en relación con los lugares que en la cotidianidad se transitan y habitan con la sensación y la emoción, en una vía que conecta el cuerpo y la acción. En los contextos urbanos, desde el hogar hasta la ciudad, pasando por el barrio, el centro educativo y sus alrededores, los lugares pueden entenderse todos ellos como un conjunto de *‘ambientes de aprendizaje’* (Cuatrocreciente, 2015) y como los espacios a partir de los cuales los niños y las niñas desarrollan su mapa de orientaciones y acciones, para construir un tejido de relaciones que cimientan su pertenencia e identidad.

En la actualidad, dentro de este conjunto de ambientes, los jardines infantiles, preescolares y demás entornos educativos institucionales han adquirido una gran relevancia y se han posicionado como un espacio que hace parte del habitar de los niños y las niñas, al que se accede cada vez

desde edades más tempranas⁸. Como resultado, la pregunta por la configuración de ambientes propicios para el desarrollo y el aprendizaje desde la primera infancia ha cobrado relevancia y ha permitido que los discursos pedagógicos sobre el sentido de la educación inicial se enriquezcan. De este modo, se ha fortalecido la idea según la cual “el lugar y la disposición de sus espacios, como ámbitos en el que mayoritariamente tiene lugar el encuentro entre los niños, sus pares y los maestros, pueden entenderse también como agentes educativos fundamentales” (Cuatrocreciente, s.f.), y como un componente del currículo que da cuenta de las intencionalidades educativas y refleja conocimientos, actitudes y valores culturales que guían las interacciones del día a día.

Ahora bien, a esta reflexión sobre la composición física y la disposición de los espacios educativos se suma la comprensión sobre la vivencia del espacio y sus particularidades durante la primera infancia, que se han expuesto ampliamente en los apartados anteriores. De este modo, el abordaje de los espacios educativos convoca un análisis sensible a la forma en cómo operan las prácticas de los niños y las niñas en relación con el espacio, bajo la cual los lugares adquieren usos y significados que exceden la funcionalidad con la que inicialmente son creados y diseñados por los adultos. Por esto, el espacio infantil es, ante todo, “espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada, y por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación” (Delgado, 2005, p., 16), es ‘espacio vivido y percibido’ desde la corporalidad, el juego, la creación y experimentación.

⁸ En Colombia, la expansión de esta oferta ha promovido el ingreso de los niños y niñas desde los dos años de edad, especialmente en los contextos urbanos y grandes centros poblados del país, y se ha apoyado en argumentos alrededor de “*el derecho a la educación desde el nacimiento, el carácter complementario de la educación inicial como apoyo a la familia, y su enlace con metas tan elevadas como la equidad social y la superación de la desigualdad*” (Bejarano, 2007, p. 11). Bajo este contexto, el país ha avanzado en la última década en el fortalecimiento de un esquema diverso en alternativas operativas, que define bajo la noción de ‘*modalidad de educación inicial institucional*’, las propuestas de atención orientadas prioritariamente a los niños y niñas entre dos y cinco años, que cubija “*todas aquellas entidades que brindan educación inicial bajo la organización [...de] jardines infantiles e instituciones educativas públicas y privadas*” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. XX).

Sumado a esto, dichos espacios denotan una dimensión cultural y política a partir de los referentes materiales e inmateriales que se disponen intencionalmente en ellos y que incitan la acción de los niños y niñas en su apropiación. Por esto, los objetos⁹, artefactos y herramientas, intervienen como un elemento esencial a la experiencia espacial de los niños y las niñas, que los invita a actuar e intervenir, y promueve formas de interacción que devuelven sobre la transmisión de saberes culturales. En consecuencia, la pregunta por los objetos resulta sumamente valiosa y evoca, por una parte, la necesidad de aproximarse a los desarrollos del diseño como disciplina encargada de *'conectar'* el cuerpo humano con artefactos y herramientas útiles y funcionales al desarrollo de sus actividades cotidianas; por otra, a las reflexiones sobre la transmisión y el intercambio de saberes valorados culturalmente por diversos grupos humanos que allí se propicia. Bajo esta idea, se puede señalar que existe una intencionalidad de integración de los objetos y artefactos a la cultura cotidiana (Bonsiepe, 1993), que interviene como un aspecto esencial de la experiencia espacial y, por lo tanto, del *'currículo'* que se esboza en las propuestas educativas para la primera infancia.

En este campo hay una relación clave de *'acoplamiento'* que se basa en la constitución de una “interfase que vuelve accesible el carácter instrumental de los objetos y el contenido comunicativo de la información” (Bonsiepe, 1993, p.18). Mediante dicha relación, los artefactos se transforman en productos que refieren utilidades y funcionalidades diversas, y es así como el contacto y la exploración desde y con el cuerpo, modifica su existencia física en disponibilidad (Bonsiepe, 1999). Tal como lo señala Baudrillard, “el hombre está entonces ligado a los objetos-ambiente con

⁹ En términos prácticos se entiende que, “los objetos son elementos tangibles compuestos por materiales, los cuales son materias que permiten su construcción, mientras que las materias son la composición esencial de objetos y de los materiales que conforman toda la realidad física. Una manera más sencilla de comprenderlo es que los objetos pueden destruirse, romperse y transformarse hasta ser otro objeto, así el objeto original muere, se destruye, pero las materias no mueren, solo se transforman constantemente, pues no dependen de un cuerpo concreto para existir” (Atuesta, 2015, p. 176)

la misma intimidad visceral (sin dejar de advertir las diferencias), que a los órganos de su propio cuerpo” (1969, p. 28), en el sentido en que, al acudir a su encuentro, los reconoce, explora y apropia de acuerdo a la significación y la contribución a su experiencia de vida que identifica en el uso.

Esta dimensión resulta innovadora a la hora de aproximarse a resolver la pregunta por la experiencia espacial en la primera infancia, en la medida en que, durante este momento de la vida, “los objetos tienen así (sobre todo los muebles), aparte de su función práctica, una función primordial de recipiente, de vaso de lo imaginario” (Baudrillard, 1969. p. 27). Así, en el continuo proceso creativo y de reorganización que define la experiencia de vida de los niños y niñas pequeños, la relación de interfase mencionada se particulariza desde la función simbólica e imaginaria del ‘*como sí*’, que emerge con potencia durante los primeros años y atraviesa las formas de relación con el mundo.

Como resultado, se tiene que “la razón de ser de los objetos, materiales y materias en la primera infancia es que permiten a los niños la creación, transformación, juego y resignificación, apoyando y promoviendo el desarrollo creativo y artístico en ellos” (Atuesta, 2015, p. 176).

Por esto, la materia debe ser inagotable en su posibilidad de transformación desde la experimentación y de articularse para construir nuevos diálogos que permitan el constante acto de crear. Debe ser ‘*virgen*’ en su sentido comunicativo, no representar antes de ser explorada, permitirse ser construida o deconstruida, alterarse o mantenerse (Melo, 2015, p. 106-107). Así mismo, debe ser diversa y considerar materias sonoras, táctiles, visuales, que producen olores y sabores, materias con cualidades mixtas (Atuesta, 2015). Como lo mencionan Ruiz y Abad:

Los espacios escolares comúnmente están dotados con equipamientos comercializados y fabricados en plástico (casas, castillos, coches). Estos dispositivos, muchas veces diseñados desde la interpretación adulta del gusto infantil, no siempre son interesantes para el juego simbólico, porque determinan las acciones que realizar y en ocasiones pueden estorbar a los niños por ser obstáculos

pasivos que comprometen el espacio y lo condicionan. Todo puede ser importante para facilitar que el espacio sea imprevisible en el encuentro con lo casual y fortuito, que es la esencia de los lugares del juego (Ruiz y Abad, 2011, p. 184)

Tal como sucede con el envolvente arquitectónico, los objetos, entendidos como agregados de materia, generan un espacio emocional entre ellos, crean universos de relaciones subyacentes en la vida cotidiana y construyen entornos semánticos que invitan a ser narrados por los habitantes de los lugares (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 46); todo esto atravesado por los materiales e insumos empleados para su fabricación, que modulan e intervienen a través de las sensaciones que provocan.

Desde allí, el juego como experiencia esencial y característica de los niños y niñas, que tiene su punto más álgido de aparición y expansión en la primera infancia, traza un camino que lleva a pensar el espacio en una relación que conecta lo real e instituido, con lo imaginario e instituyente y, en esta medida, califica el espacio de los niños y niñas como productor y producido, y lo distingue abiertamente del espacio adulto, mucho más concebido desde la representación y la planificación, desde la producción funcional del mismo (Delgado, 2005).

4.2.1. Posicionamiento histórico de los espacios educativos para la primera infancia

Conforme con la perspectiva planteada, las discusiones sobre los entornos educativos institucionales han avanzado en el esbozo de propuestas para consolidar escenarios respetuosos de los niños y niñas de la primera infancia, y coherentes tanto con la mirada de participación y reconocimiento como actores sociales en las comunidades a las que pertenecen, como con la orientación pedagógica que aboga por la promoción de su desarrollo desde la generación de propuestas basadas en los múltiples lenguajes de la creación, el juego, la comunicación y el vínculo afectivo. A partir de allí, se ha recorrido un camino para comprender la diversidad de facetas que

asume el espacio en la experiencia pedagógica y en el encuentro que supone compartir cotidianamente con otros, referidos a

espacios de visibilidad, espacios de narración, espacios en evolución, espacios memoria, espacios de orden y caos, espacios tiempo. Espacios para contener dualidades entre la acción y la quietud, la transformación y el pensamiento, el recorrido y el crecimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la destrucción, la identidad y la alteridad, la presencia y el ocultamiento, la mirada y la escucha. En definitiva, espacios para ser y estar. (Ruiz y Abad, 2011, p. 160).

La historia de la arquitectura escolar expresa la profunda relación entre las concepciones de la infancia y el sentido de la educación, y pone en evidencia las formas de relación que buscan promoverse a la hora de habitar los lugares y los sentidos pedagógicos del acto educativo en sí mismo. Así, la aproximación histórica sobre la definición de dichos entornos genera una pregunta por las intencionalidades educativas y los sentidos políticos de la educación en la formación de la subjetividad de los niños y las niñas. A su vez, refleja los desarrollos de la arquitectura que van incorporándose en la toma de decisiones sobre materiales, formas y estructuras que definen los ambientes de la escuela.

En lo que sigue, se plantea un recorrido por la evolución de los espacios educativos para la primera infancia, desde una perspectiva que sitúa el encuentro entre la mirada de funcionalidad física y de estándares higiénicos, y aquella parada en la vivencia, exploración y experimentación de los niños y niñas. Para esto, se recogen referencias a los hitos de transformación de los espacios escolares desde la definición de propuestas arquitectónicas y del diseño, inicialmente dispuestas bajo la comprensión más tradicional de la enseñanza escolar y el aprendizaje; posteriormente

mucho más alineadas con estrategias de la pedagogía activa que reconocen abiertamente la participación de los niños y niñas en la relación desarrollo-aprendizaje¹⁰.

Autores como Bohigas (1972) han señalado que la irrupción de la arquitectura racionalista europea en los años 20 y 30 planteó, como marco para la creación de espacios educativos para los niños y niñas, coordenadas orientadas hacia la funcionalidad física, el máximo aprovechamiento del espacio y los estándares higiénicos. Estos fijaron “las condiciones de soleamiento, iluminación, circulaciones, espacios mínimos, ventilación, etc.” (Bohigas, 1972, p. 34), que aún son referentes a la hora de diseñar y construir las edificaciones dispuestas para la educación infantil.

En este contexto, la asepsia y los límites de las construcciones aparecen como características esenciales que promovieron a su vez miradas centradas en la segregación de los espacios y la separación de las áreas. Dicho proceso implicó, a su vez, la invisibilización de aquellas áreas que posibilitan la experiencia social y el intercambio entre todos los miembros de las comunidades educativas. Además, asumió de manera preponderante la disposición de las aulas como cerramientos útiles al desarrollo de proyectos educativos específicos para cada grupo y nivel.

Después de los años 40, “empezaron a ponerse en crisis las bases funcionales e ideológicas del tema; arquitectos y pedagogos comprobaron que el avance se había localizado en temas excesivamente limitados.” (Bohigas, 1972, p. 34) y al tiempo se vieron interpelados por el concepto de escuela activa, que cobraba fuerza y planteaba cambios en la organización pedagógica que pasaban por dar una mayor importancia al espacio común en las instituciones, y reorientar la organización del espacio como centro de la vida escolar. De cara a este proceso se configuró un hito que tuvo un mayor impacto sobre los jardines infantiles y las instituciones parvularias o de

¹⁰ Cabe aclarar que una parte de los referentes que aquí se exponen, tocan con la creación de espacios educativos que consideraron fundamentalmente el ingreso de niños y niñas de educación preescolar, y no necesariamente a edades por debajo de los cuatro años como sucede en la actualidad.

preescolar, en donde resultó más viable establecer una estructura comunitaria (Bohigas, 1972, p. 35). En todo caso, este momento de la historia representa un momento decisivo bajo el cual

la escuela deja de ser un local más o menos apto físicamente para repartir lecciones magistrales y se convierte en un instrumento de convivencia, de educación social, de perfeccionamiento en la responsabilización. Incluso las indispensables aulas se ordenan en unidades de cuatro, alrededor de un espacio de actividades comunes que las revierte, por tanto, a agrupaciones sociales más amplias. Las líneas fundamentales de esta reforma inglesa fueron: 1) mayor desarrollo y caracterización de los espacios y elementos de uso común, 2) centralización de todo el organismo escolar alrededor de los espacios comunes, 3) eliminación de pasillos, por razones a la vez pedagógicas y económicas, 4) reducción de los espacios destinados exclusivamente a circulación, 5) descentralización de los servicios, 6) identificación de las distintas funciones del aula, diferenciándola según las edades. Lo que generó el movimiento fue la introducción de los parámetros sociales y psicológicos en el programa educativo y la superación, por tanto, de la exclusiva receptividad pasiva del alumno, que ahora pasaba a ser el elemento activo y promotor de toda una vida social. Así, [...] la nueva arquitectura escolar se preocupa de la unidad total del edificio e intenta hacer de él un instrumento de influencia pedagógica, alentador de una coherencia social. (Bohigas, 1972, p. 35)

En este contexto, la pedagogía y la arquitectura se encontraron para dar cabida a propuestas con el fin de promover el desarrollo de los niños y las niñas, que buscaron superar la mirada centrada en la enseñanza catedrática y la transmisión de contenidos y avanzar hacia una perspectiva orientada a reconocer los potenciales de formas horizontales de relacionamiento. Por esto, a partir de la época de posguerra, los planteamientos teóricos de autores como Montessori, Decroly y Dewey, que abogaban por una mirada de los niños y las niñas desde su singularidad como sujetos activos y por una educación basada en la promoción de su desarrollo en armonía con principios de libertad, espontaneidad, juego, afecto e independencia, incidieron profundamente en la reflexión sobre el ambiente escolar y la necesidad de configurar estructuras arquitectónicas acordes

a dichas ideas. De acuerdo con Wong (2008), desde ese momento de la historia la arquitectura escolar enfrentó transformaciones dicientes que se evidenciaron en experiencias donde “en términos generales, las aulas perdieron poco a poco su condición de células autónomas, aunque abiertas a la naturaleza, para proyectarse en una realidad espacial y pedagógica más compleja, vinculándose a través de espacios compartidos en una agrupación que se conocía como unidad funcional”.

En adelante, durante los años 50 y posteriores, ocurrieron procesos decisivos en la inmersión de la arquitectura en el desarrollo de infraestructuras adecuadas para los niños y las niñas y empezaron a hacerse visibles algunos expositores, entre los que se destaca el arquitecto Herman Hertzberger, reconocido por avanzar en diseños escolares amables e innovadores, que se asumían como marcos para la acción y pretendían superar una mirada prescriptiva del uso del espacio. La obra de Hertzberger es reconocida por incorporar el pensamiento de Montessori en torno a la acción sobre el espacio, la experiencia y la cotidianidad, la organización del ambiente y la posibilidad de interacciones fluidas entre niños y adultos. Con esto, se reconoce que “Hertzberger hace a los niños partícipes del propio proceso de construcción y crecimiento de la escuela” (Cabanellas, Eslava y Tejada, 2005, p. 151) y posiciona, desde sus proyectos, la identidad y la apropiación del espacio social de la misma. Los aportes de este autor son vigentes y fueron retomados en la segunda mitad del siglo XX por las escuelas reggianas (Cabanellas y Eslava, 2005), que han representado toda una corriente innovadora en la educación inicial por su propuesta pedagógica y apuesta política.

En términos estructurales, este arquitecto generó una propuesta revolucionaria caracterizada por la adición de unidades que se configuran cada una de ellas como un pequeño hogar para los niños y las niñas y se conectan entre sí en la totalidad de la escuela, alrededor de los espacios

comunes que recuerdan el uso del espacio público en la ciudad. De acuerdo con el propio autor, “el colegio es el mejor ejemplo cuando se habla de lo público [...] y esto también está conectado con el estructuralismo en el sentido de que el estructuralismo dice que se deberían tener las líneas generales, el orden del edificio o la estructura y que esto se puede completar con las personas y el tiempo” (H. Hertzberger, 2016, entrevista con Sara Rebollo, recuperada de <http://www.metalocus.es/es/noticias/herman-hertzberger-el-origen-de-la-arquitectura-esta-en-lo-publico>). Así, más que espacios plenamente definidos desde funciones y atribuciones específicas, este autor convoca a la creación de espacios que invitan a ser interpretados por quienes los habitan, hasta definirlos y hacerlos propios. Su propuesta aboga por la interacción social y la creación de espacios orgánicos, formas de microcosmos en los que “con una estrategia fractal, se desarrollan desde la totalidad hasta el detalle, con la misma intensidad y coherencia” (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 151).

Desde una perspectiva cercana y mucho más próxima a la educación inicial, las propuestas desarrolladas en el marco de la filosofía de Reggio Emilia, promovida por Loris Malaguzzi desde los años sesenta y setenta, simbolizan otro de los grandes hitos en el acercamiento entre la arquitectura y la pedagogía, en el sentido de configurar ambientes agradables y habitables para los niños y las niñas de la primera infancia. Desde la resistencia a las iniciativas que promovió el Gobierno italiano frente a la expansión de la escolarización, Malaguzzi criticó con fuerza la decisión de no construir nuevas locaciones que dieran cuenta de un proyecto educativo más actual, centrado en el encuentro con el otro y el ejercicio de las libertades (Hoyuelos, 2005, p.159). Ante esto, destacó la necesidad de reformar las escuelas desde una comprensión como una conjunción de espacios para albergar “[...] los derechos de los niños, de los trabajadores, de los padres y de los ciudadanos [...] que deben recoger huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes

[...] un ámbito cultural para la ciudad” (Hoyuelos, 2005, p.159). Así, promulgó una perspectiva política de las construcciones escolares y posicionó la idea de establecerlas como lugares privilegiados para el encuentro con la cultura.

En torno al pensamiento inspirado por Malaguzzi, se han liderado proyectos significativos en los que se espera que los niños, niñas, sus familias y comunidades sean los protagonistas del proceso educativo, y se asume el espacio, activamente, como un tercer educador (Hoyuelos, 2005; ICBF, 2014). En este sentido, se ha reflexionado sobre las características de los espacios que habitan cotidianamente los niños y las niñas en los entornos educativos, para señalar la necesidad de hacerlos flexibles y cambiantes, orgánicos, y facilitadores del descubrimiento, la libertad y el movimiento (ICBF et.al., 2014, p. 26-28).

La materialización de estas nociones imprime la necesidad de volver sobre características esenciales como el sonido-rumor, la relación con la naturaleza y el exterior, la luz, el color, el olor y la materia (ICBF et.al., 2014, p. 26-28), de manera que, a la idea centrada en las infraestructuras arquitectónicas, se suma la pregunta por los objetos, los mobiliarios y aquello que se dispone para el ejercicio pedagógico y la interacción con los niños y las niñas.

El espacio ambiente, como envolvente de la acción pedagógica, acoge el intercambio entre las comunidades educativas desde la definición de proyectos pedagógicos convocantes, que terminan por incidir en la disposición de los recursos y materiales con que se cuenta para afianzar su propia identidad. La vigencia de esta propuesta, en la actualidad de la educación infantil, hace que su profundización siga dándose y ampliándose internacionalmente desde aquel momento de la historia.

De acuerdo con Malaguzzi (1975, en Hoyuelos, 2005), el diseño de las escuelas debe apuntar a que: su estructura sea una forma de túnel transparente que no interrumpa el espacio y permita

percibir los matices que la iluminación natural propone; promueva y acoja la exploración de los niños y las niñas y les permita dejar su huella en el paso por su apropiación; sea acogedora y amable para posibilitar la familiaridad, el encuentro y la libre exploración; posibilite el uso orgánico y funcional -y no separado- del adentro y el afuera -patio, barrio y ciudad-; ofrezca en la cotidianidad posibilidades de encuentro entre todas las personas que lo habitan; permita dividirse y subdividirse para que los niños y niñas puedan reunirse, y tengan también la posibilidad de contar con espacios de intimidad; y, en su propia arquitectura, promueva la horizontalidad, es decir, no jerarquice roles y funciones.

Estos trazos que explicitó Malaguzzi fueron la antesala de un proyecto investigativo en torno al espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia que se desarrolló en 1998 junto a la Domus Academy Research Center. El proyecto consideró dos líneas de trabajo: por una parte, la lectura crítica de las experiencias de las escuelas existentes, con el fin de generar criterios para su diseño y arquitectura; por otra, una reflexión sobre la distribución y cualidades inmateriales del espacio - luz, color, materiales, olfato, sonido, microclima- que permitiera proyectar orientaciones para la planificación de los espacios exteriores e interiores para los niños y niñas de la primera infancia (ICBF et.al, 2014).

Los hallazgos de este proceso han sido referencia clave para apoyar la noción del espacio-ambiente como tercer educador, ya mencionada, y para establecer las condiciones esenciales que hoy son marca de identidad de la perspectiva pedagógica de Reggio Emilia, que incluyen (ICBF et.al., 2014; Melo, 2015; Riera, 2005):

- La habitabilidad o complejidad morbida, relacionada con el diseño de espacios amables estéticamente, acogedores y serenos, donde hay posibilidad para la privacidad y para la colectividad, y se respetan los ritmos de cada quien y del grupo.

- La osmosis entre la escuela y la ciudad, que apunta a garantizar la conexión entre estos dos escenarios y a posibilitar el intercambio de saberes permanente.
- La identidad cultural y pedagógica que se expresa en '*símbolos y huellas*' que promueven desde la escuela el sentido de pertenencia de sus habitantes.
- Las relaciones humanas como núcleo de la propuesta educativa y del diseño de espacios que facilitan los encuentros horizontales, la solidaridad, la discusión, '*la circularidad de las ideas*' y la participación de toda la comunidad.
- La polisensorialidad, referida a la creación de espacios que combinan luz, forma, color, acústica, textura, densidad, intensidad, microclima, como estímulos que incitan la plasticidad sensorial de los niños y niñas, su capacidad sensible y sinestésica para aproximarse al mundo y conocerlo.
- La epigénesis como capacidad de los espacios para adaptarse y transformarse permanentemente en aras de crear un ambiente flexible en el tiempo que puede ser moldeado por la experiencia histórica del paso de los niños y niñas por la escuela.
- La narración como cualidad histórica de recopilación de las memorias y presencias de todos aquellos que han habitado la escuela, a través de la preservación de objetos-memoria y de relatos de documentación fotográficos, plásticos, escritos y gráficos.
- La constructividad como capacidad del espacio para incentivar la investigación y la experimentación, así como el aprendizaje individual y grupal bajo una propuesta de escuela-laboratorio.

En el contexto colombiano, a partir de los años setenta y ochenta se motivaron reflexiones importantes en una perspectiva de '*arquitectura del lugar*' de los proyectos arquitectónicos escolares, desde una perspectiva centrada en el análisis del espacio desde su cualidad orgánica

(Ramírez, 2009). Al respecto, Coronado (2010) recoge un análisis sobre las transformaciones de los entornos escolares y destaca aquella época como un momento importante en la definición de los espacios destinados a la enseñanza, en función de mejorar las condiciones de las estancias escolares para el aprendizaje. Desde su análisis, señala la preocupación creciente por cuidar la luz, la conexión de los ambientes interiores y exteriores, por incorporar condiciones ambientales como microclima, calidez en las aulas, color en las fachadas, transparencia en los volúmenes y zonas de recreo cubierto (ICBF, 2014, p. 43).

Para este momento se evidencia una toma de conciencia en torno a los conceptos de la educación y de las diferentes escuelas pedagógicas, que empieza a nutrir las decisiones sobre las edificaciones escolares y se refleja en las directrices establecidas entre el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares¹¹ y el Ministerio de Educación Nacional (Coronado, 2010, p.152). A partir de este trabajo, “se regulariza un módulo escolar de 56 m² para un aula de 28 a 30 alumnos [...] se implementan ayudas educativas como bibliotecas, laboratorios, servicios, aulas múltiples, escenarios deportivos, instalaciones administrativas, etc., [...] se estudian e implementan a nivel experimental los conceptos de aulas multifuncionales” (Coronado, 2010, p.156).

Por su parte en la ciudad de Bogotá, en los años ochenta, se inicia un proceso de convocatoria de concurso público en arquitectura para el “diseño de un sistema adaptable de edificios escolares que empieza a trazar una nueva perspectiva sobre el hábitat escolar, y la relación pedagogía, técnica, tecnología y arquitectura” (Coronado, 2010, p.157).

Posteriormente, durante los años noventa se genera un hito en términos de la consolidación de las edificaciones escolares cuando

¹¹ El ICCE pasó en el año 1987 a constituir la actual Dirección General de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, dejando de contar con su propia personería jurídica y patrimonio independiente como institución pública adscrita al MEN.

las entidades públicas rectoras de educación en el Distrito Capital de Bogotá, promueven un estudio de estándares y características de los espacios escolares, con el cual se llega a la conclusión de mejorar sustancialmente las relaciones de metros cuadrados por estudiante que pasa de 1,50 m² a 2,75 m², es decir casi el doble.” (Coronado, 2010, p.157)

La amplitud de los espacios, su diversificación y posibilidad de juego con el diseño que supera la disposición tradicional de claustros, posicionó nuevas configuraciones de los entornos educativos que terminan por promover formas particulares de relacionamiento entre los maestros, los niños y las niñas. En este sentido, como sucede para el contexto europeo (con las distancias que puedan considerarse en el análisis), es posible señalar que a partir de los años setenta y ochenta cobraron vigencia las miradas humanistas que buscaron posicionar el encuentro con los otros, los objetos y las situaciones de la vida real, y repercutieron en los proyectos arquitectónicos de las escuelas públicas, desde la generación de una nueva imagen de las mismas apoyada en la noción de una “educación infantil no asistencial” (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 149).

Durante la década de los noventa y lo que siguió hasta la actualidad, se ha reconocido que “el edificio escolar sigue siendo un equipamiento con un alto peso en el desarrollo urbano y social” (Franco, 2004, en Red Solare, 2014, p. 44). Prueba de esto ha sido la elaboración y actualización del Plan Maestro de Equipamientos Educativos, aprobado bajo el Decreto Distrital 449 de 2006 y concebido como

una herramienta de planeación territorial basada en un Sistema Urbano Integrado de equipamientos educativos en red -Colegios abiertos e interconectados entre sí- [orientado a propiciar] el acercamiento del servicio educativo a las poblaciones en cada localidad, equilibrando la oferta educativa de ambientes escolares a partir de la apropiación del entorno urbano cercano (oferta urbana compatible como parques, bibliotecas, etc. [a través del] uso compartido de ambientes

pedagógicos con aquellos escenarios urbanos que son afines o compatibles con actividades pedagógicas. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/gestion/plan-maestro-de-equipamientos-educativos>

En este sentido, es posible afirmar que “planteamientos contemporáneos como los presentados por el pedagogo Jaume Trilla Bernet, en su artículo ‘Los alrededores de la escuela’, reiteran la posible influencia del edificio en su entorno, así como la consideración de las áreas exteriores inmediatas como escenario efectivo de la vida de los estudiantes” (Franco, 2004 en ICBF et.al., 2014, p. 44).

En Bogotá y otras regiones del país, se suman a estos procesos, centrados en las instituciones del sistema educativo formal, la generación de estándares, orientaciones y obras para el diseño de ambientes adecuados de educación inicial, que tomaron fuerza desde inicio de los años 2000, a partir del reconocimiento mundial de la primera infancia como un momento altamente sensible de la vida, al que se sumó Colombia. Al respecto, *‘los ambientes educativos y protectores’* se han reconocido como un componente del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2014), refieren “los espacios físicos, la dotación y el equipamiento posible de utilizar y aprovechar para que las niñas y los niños interactúen con otros y vivan experiencias novedosas y desafiantes, en condiciones de bienestar, seguridad y salubridad adecuadas” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 30).

Por su parte, en términos de construcciones y mejoramiento de espacios, cabe destacar dentro de las más recientes experiencias el Plan Padrino de la Consejería Presidencial para la primera infancia, bajo el cual se construyeron treinta y tres Centros de Desarrollo Infantil, a través de una propuesta participativa que involucró a los gobiernos locales, las comunidades educativas, el sector privado y la cooperación internacional, en línea con la mirada expuesta de articulación entre los

equipamientos educativos y sus entornos cercanos. Esta propuesta constituye un referente clave para la aproximación a las tendencias más recientes en diseño y creación de espacios para la primera infancia, que busca establecer una mayor cercanía con las comunidades locales, promover la construcción sostenible y pertinente culturalmente a través del aprovechamiento de recursos y potenciar las condiciones ambientales de los territorios. Desde allí, se propende por una idea de arquitectura “pensada desde el ser humano y sus necesidades [como una alternativa] para mejorar la calidad de vida de las comunidades” (Presidencia de la República et. al., 2015, p. 20). Que incluye como elemento de las condiciones del espacio, la arquitectura y el diseño, la pregunta por los territorios, las diversidades y las identidades de niños y niñas que los habitarán.

Todos estos desarrollos son evidencias que dan cuenta del creciente interés por aunar esfuerzos en la generación de espacios amables y acogedores de los intereses y necesidades de los niños y las niñas. Sin duda, los desarrollos en los campos mencionados han alimentado, a su vez, las comprensiones sobre los procesos educativos durante la primera infancia, sus intencionalidades y los recursos que permiten su concreción desde la acción colectiva, el reconocimiento de la individualidad y la definición de derroteros políticos que imprimen identidades diversas a los proyectos pedagógicos que tiene lugar a lo largo del mundo.

Bajo el contexto de referentes conceptuales descrito, se ha querido posicionar una mirada particular del espacio en relación con los escenarios educativos para la primera infancia. En este sentido, se busca recalcar la necesidad de atender a las especificidades del desarrollo infantil en los primeros años de vida, en relación con la sensibilidad, el cuerpo, la comunicación y la apreciación estética como mecanismos esenciales a la aproximación al mundo y por tanto a la experiencia espacial de los niños y las niñas. Desde allí, es posible identificar las apuestas que particularizan los escenarios que ellas y ellos habitan en su cotidianidad, para destacar el papel de

las infraestructuras, los objetos, materiales y materias, como recursos que disponen e intencionan interacciones con el espacio que inciden en las formas de vivirlo y apropiarlo. Como resultado, se asumen como ejes centrales de la investigación la experiencia espacial y la noción de espacio desde una mirada interaccionista y relacional, la configuración de los espacios como invitaciones a la acción, la transformación e interpelación desde la experiencia, y la reflexión sobre la arquitectura escolar como un campo que involucra a la educación inicial, su sentido y propuesta de organización pedagógica.

5. Diseño metodológico

En el año 2015 la Fundación CINDE apoyó la sistematización del proyecto '*Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*', liderado por la Secretaría de Educación Distrital –SED-, que respondió a la decisión de la administración de la ciudad de ampliar y fortalecer la oferta de educación para los niños y niñas desde los tres años en el contexto institucional, y se implementó entre 2012 y 2016¹².

En el marco de este proceso se definió una ruta metodológica complementaria para el desarrollo del presente estudio, que permitió indagar por la configuración del espacio y las relaciones e interacciones que se tejen a su alrededor, desde la propuesta pedagógica de una maestra del grado prejardín del colegio Juan Francisco Berbeo de la localidad Barrios Unidos.

Este capítulo describe la ruta metodológica mencionada y recoge las consideraciones que orientaron la definición de los participantes del estudio, el tipo de investigación, los momentos de desarrollo de la misma, las categorías de indagación, las técnicas empleadas en el trabajo de campo y la ruta para el análisis de los resultados.

5.1. Participantes

Se asumieron como participantes de esta investigación dos grupos de actores: el primero, conformado por los niños, las niñas y la maestra líder del grado prejardín del Colegio Juan Francisco Berbeo, de la ciudad de Bogotá; el segundo, conformado por actores de la política pública, miembros de los equipos pedagógicos del Proyecto 901 de la SED y del Proyecto Tejedores de Vida del Instituto Distrital para las Artes -IDARTES-.

¹² El informe completo de la sistematización se encuentra en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Sistematizacon_Educacion_Inicial_-_CINDE.pdf

El primer grupo de actores estuvo conformado por quince niños y niñas, de tres y cuatro años, que asistían regularmente a las instalaciones del colegio de lunes a viernes entre las siete de la mañana y las doce y treinta de la tarde¹³. Para la gran parte de estos niños y niñas el ingreso al colegio durante el año en que ocurrió la investigación correspondió a su primera experiencia educativa formal en un contexto institucional. Así, en el grupo se combinaban trayectorias que implicaban fundamentalmente, la transición del cuidado y educación a cargo de las familias en sus casas y lugares de trabajo y, para algunos casos, el paso previo por modalidades de educación inicial como Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹⁴ y jardines infantiles de la Alcaldía de Bogotá¹⁵ o del sector privado.

Dentro del grupo también se asumió como participante activa de la investigación la maestra líder encargada de diseñar e implementar la propuesta pedagógica del grado prejardín. Para esta maestra de preescolar, vinculada a la Secretaría de Educación Distrital, el trabajo con niños y niñas tan pequeños resultó un reto en su carrera de más de veinte años de experiencia, por ser la primera vez que se hacía responsable de un grupo como el descrito. En su trayectoria, su quehacer había estado mucho más vinculado a acompañar a niños y niñas de cinco y seis años que cursan el grado transición y que viven el tránsito de la educación inicial a la básica.

¹³ En el último tiempo de desarrollo de la investigación el horario en que los niños y niñas asistían al colegio se extendió hasta las dos de la tarde.

¹⁴ Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) son escenarios en los que se propicia el desarrollo y cuidado de los niños menores de 5 años en condiciones de vulnerabilidad, a través de acciones que promueven el ejercicio de sus derechos, con la participación activa y organizada de la familia, la comunidad y las entidades territoriales. En esta modalidad, la atención se apoya en el trabajo de madres comunitarias que atienden en su vivienda un promedio de 13 niños y niñas, durante 200 días al año, en jornadas de 8 horas o en media jornada. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Servicios/Comunitario>. Junio 6 de 2017.

¹⁵ Los jardines infantiles son espacios públicos de educación inicial donde se promueve el desarrollo integral de niños y niñas desde un enfoque diferencial a través de: actividades pedagógicas (juego, arte, literatura y reconocimiento del entorno); cuidado calificado; apoyo alimentario; seguimiento al estado nutricional; promoción de la corresponsabilidad de las familias frente a la garantía de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php>. Junio 6 de 2017.

El segundo grupo de actores consideró artistas profesionales de la Secretaría de Educación Distrital, que hacían parte del equipo pedagógico, que acompañaba la implementación del proyecto de calidad de la educación preescolar en el conjunto de colegios de la ciudad vinculados. Este equipo estaba encargado de diseñar e implementar una ruta para la organización de las propuestas pedagógicas y curriculares para el nivel preescolar, desde una perspectiva que vinculaba el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio como pilares de la educación de la primera infancia. Su lugar y saber resultaba sumamente importantes para el desarrollo de esta investigación, toda vez que se encargaron de dinamizar concepciones y propuestas educativas que pasaban por considerar la configuración del espacio como un elemento esencial al desarrollo de experiencias pedagógicas significativas para los niños y las niñas. Como se mencionó, las reflexiones de este equipo se articulaban permanentemente al trabajo de los licenciados, psicólogos y demás profesionales que acompañaban el componente pedagógico del proyecto de calidad.

Por último, se realizó una indagación alrededor del proyecto Tejedores de Vida de IDARTES, centrado en el diseño de experiencias artísticas para primera infancia en espacios públicos construidos para tal fin, y otros espacios no convencionales como parques, bibliotecas, casas de cultura, ludotecas y centros de desarrollo comunitario, que ocurrió de manera simultánea al proyecto de calidad de la SED. La aproximación a esta experiencia constituyó una oportunidad para conocer la profundización en torno a la experiencia espacial de los niños y niñas de la primera infancia, que logró el equipo que diseñó e implementó la propuesta en la ciudad, desde una perspectiva que vinculaba el saber pedagógico a los desarrollos de la plástica, el teatro, la creación visual y otros campos artísticos. Para tal fin, se consultó a una artista miembro del equipo directivo del proyecto.

Por último, la investigadora se asumió como participante activa del estudio. Al respecto, cabe considerar la intención permanente de construir colaborativamente el abordaje del problema de investigación con los demás participantes del estudio, en particular con el grupo de niños y niñas de prejardín y su maestra, con quienes se generó un proceso de acercamiento más profundo que permitió la vinculación y la creación de lazos movidos por la afectividad.

5.2. Tipo de investigación

Esta propuesta investigativa se inscribe en una perspectiva cualitativa e interpretativa, que conversa epistemológica y metodológicamente con la etnografía como apuesta de lectura de la realidad social, desde el acercamiento y la profundización en las comprensiones subjetivas, y los significados del espacio como escenario de las prácticas sociales que tienen lugar en la educación inicial, y su reconocimiento como elemento constitutivo de la práctica pedagógica. Bajo esta perspectiva se buscó develar las configuraciones que resultan de la experiencia cotidiana del grupo mencionado, en el marco de las disposiciones físicas y simbólicas que se ofrecen en los entornos educativos que habitan y en los que ocurre el desarrollo de las actividades de su rutina diaria. Además, se pretendió aproximarse a las comprensiones de otros actores sociales que, desde diversas miradas, han reflexionado en torno a la configuración del espacio como un elemento esencial al desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia.

La propuesta quiso suscitar un escenario participativo entre la investigadora y los participantes del estudio, dado que unos y otros se comprenden como actores en un diálogo que permite dinamizar la interpretación y significados del espacio como mediador de las interacciones en la educación inicial. Desde allí, se atendió a la cercanía con la cotidianidad, al interés por lo particular y diverso, y a la posibilidad de movilizar significados que permitieran reconocer las descripciones propias de los distintos actores sociales partícipes del estudio. En términos de Geertz (1988), se

trató de generar una lectura comprensiva de las construcciones que se dan al interior de los propios escenarios educativos y que forman los distintos actores sociales, desde aquello que consideran significativo. Por esto, resultó pertinente apoyarse en herramientas metodológicas etnográficas para aproximarse a las realidades de los espacios educativos para la primera infancia.

Derivado de lo anterior hay dos consideraciones que han de señalarse a partir del encuentro entre investigador y los participantes de la investigación: la primera, que explícitamente hubo un ejercicio de reconocimiento de los actores sociales como seres con capacidad de interlocución, significación y por lo tanto de diálogo para la interpretación y la movilización de significados; la segunda, que se atendió a las dinámicas de la vida cotidiana en que se inscriben las interacciones que soportan las significaciones socialmente compartidas.

5.3. Reflexividad

La intención de adelantar un estudio cualitativo con corte etnográfico conlleva entender que “involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo conocimiento social” (Holy, 1984 en Guber, 2014 p. 57). Esto implica la necesidad de reflexionar sobre el lugar de la investigadora en el desarrollo del mismo y la forma como su participación incidió en el desarrollo del trabajo de campo. Al respecto vale la pena señalar que, para el caso del acercamiento al grupo de prejardín:

- La entrada de la investigadora se enmarcó en el reconocimiento de una experiencia significativa de trabajo, desarrollada por la maestra del grupo. Este generó un clima de confianza y permitió el acercamiento a la cotidianidad escolar
- En el encuentro con la maestra se hicieron visibles las conexiones y coincidencias con la investigadora, alrededor de las comprensiones sobre la educación para la primera infancia, el amor por la literatura, las experiencias alrededor del arte, las comprensiones

sobre la política pública y la escritura como herramienta invaluable para compartir con otros las reflexiones propias.

- Las formas tranquilas de relacionarse entre los niños, niñas y la maestra del grupo permitieron que en el trasegar del desarrollo de la investigación se construyera un lazo afectivo con la investigadora, que dejó ver horizontalidad en las relaciones, cercanía y confianza. Todo esto posibilitó realizar las indagaciones que se propusieron desde un acercamiento a la vivencia más cotidiana en la rutina escolar del grupo.

5.4. Ruta del trabajo de campo

Operativamente, la investigación consideró tres procesos que alimentaron la producción del informe final de investigación: la documentación de la experiencia de la maestra del grado prejardín del colegio Juan Francisco Berbeo; la profundización en torno al espacio y la experiencia espacial de los niños, niñas y la maestra del grado prejardín del mismo colegio; y la aproximación a otros actores que han reflexionado en torno al espacio y su articulación con el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes para la primera infancia.

Cada uno de estos procesos supuso intervenciones particulares por parte de la investigadora y conllevó a la decisión de diseñar diferentes instrumentos para su abordaje.

El Esquema 1 recoge los procesos que se consideraron en la indagación y el campo de la investigación, así como las técnicas e instrumentos propuestos. También los productos derivados de los mismos.



Esquema 1. Procesos, técnicas y resultados a la base de la indagación y el campo de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha señalado, para el desarrollo del trabajo de campo se optó por configurar una estrategia mixta que diferenció la aproximación a la cotidianidad en el colegio seleccionado, y las indagaciones con los profesionales de la SED y de IDARTES. Bajo la primera aproximación se configuró una propuesta con dos entradas: una, orientada hacia la documentación de la experiencia basada en la combinación de técnicas cualitativas que incluyeron observación guiada, entrevistas y grupos focales¹⁶; otra, que orientó la profundización sobre el espacio como objeto de estudio, apoyada en un enfoque etnográfico que conjugó la observación participante, las entrevistas etnográficas con los niños, las niñas y la maestra del grado prejardín, y un taller creativo centrado en el recorrido por el colegio y la reflexión sobre los espacios que habitan los niños y las niñas

¹⁶ El Anexo 1 recoge los instrumentos utilizados en el desarrollo del trabajo de campo de la presente investigación

fuera de su propia aula escolar. Bajo la segunda aproximación, se realizaron grupos focales y entrevistas cualitativas con actores que incluyeron pedagogos, psicólogos y artistas.

Bajo este contexto, la documentación de la experiencia se apoyó en la observación al interior del colegio y, de manera específica, en el salón de clases asignado al grupo de niños y niñas, para reportar las acciones educativas y pedagógicas de la maestra en el proceso de desarrollo de la experiencia, así como las interacciones que ella establecía con los niños y las niñas. Consideró dos entrevistas a profundidad con la maestra líder del grupo para obtener su reporte sobre la experiencia, de manera que fuera posible conocer su discurso pedagógico en términos de intencionalidades, sentidos, propósitos, concepciones, orientaciones de la práctica y aportes. Sumado a esto, integró entrevistas grupales con directivos docentes, maestras de otros grupos y madres de niños y niñas del grado prejardín que ayudaron a reconstruir la experiencia e identificar sus principales aciertos y contribuciones. Una vez se contó con el relato de documentación, el texto se validó con la maestra líder en un espacio de lectura compartida con la investigadora, con el fin de precisar la información escritural sobre la experiencia.

La documentación de la experiencia fue la puerta de entrada para la profundización sobre el espacio, sus características, relaciones y significados atribuidos, que se apoyó en la observación participante como posibilidad de acercarse a la cotidianidad de los niños y niñas en los espacios donde tenían lugar las interacciones con sus pares, y con los adultos que participan de la rutina escolar. Sumado a esto, se mantuvieron entrevistas etnográficas con los niños, niñas y la maestra del grado prejardín, entendidas como conversaciones no directivas, a través de las cuales “...se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2011. p.70).

Como alternativa complementaria, y en atención a la pregunta por el uso de los espacios del colegio distintos al aula de clase asignada para el grupo participante, se diseñó un taller creativo centrado en el recorrido por la institución educativa y la creación a través del dibujo, en una indagación por los espacios significativos para los niños y las niñas. El taller partió del acuerdo con los niños y niñas de salir a explorar el espacio bajo la premisa de que la investigadora no conocía todas las instalaciones del colegio, ya que el trabajo de documentación había estado centrado en las interacciones en el aula. A partir de allí, se propuso a los niños y niñas registrar con cámaras fotográficas de papel, los lugares, actores y situaciones que fueran siendo relevantes durante el recorrido. Una vez finalizó la exploración, cada uno plasmó con dibujos sus hallazgos, simulando el revelado de las fotografías capturadas. Los productos que resultaron del taller se validaron posteriormente a través de la creación de una cartografía del colegio donde se ubicaron los dibujos de los niños y las niñas. Finalmente, el trabajo se compartió en la instalación de cierre de año con las familias, que preparó la maestra del grupo.

El apoyo en estas herramientas metodológicas permitió la aproximación a las realidades de los espacios educativos de los niños y niñas que participaron en el estudio, y resultó pertinente para el desarrollo del trabajo de campo, que se realizó entre agosto y noviembre de 2015. No obstante, el acercamiento a niños y niñas, de tres y cuatro años, resultó en un desafío a la hora de plantear propuestas de expresión basadas en formas comunicativas distintas al lenguaje hablado y las comunicaciones verbales. Aun así, se buscó suscitar un escenario participativo tranquilo, que reconoció en el juego, el arte, la acción desde el cuerpo, y la exploración, caminos de expresión genuinos en la primera infancia. En el mismo sentido, se buscó atender a la cercanía en la cotidianidad, al interés por lo particular y diverso, y a la posibilidad de movilizar significados que

reconocen las descripciones sobre el espacio, propias de los niños, las niñas y la maestra partícipes del estudio.

Por último, la indagación con los profesionales de la SED e IDARTES se apoyó en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, dirigidos a indagar acerca de las comprensiones y sentidos atribuidos al espacio como elemento mediador de las interacciones que tienen lugar en los entornos educativos para la primera infancia. Esta aproximación permitió profundizar en las perspectivas conceptuales, enfoques y miradas que sustentan distintas apuestas sobre la educación inicial, desde la disposición de condiciones y recursos claves para su dinamización. Así mismo, acercarse a las reflexiones de estas personas fue importante, porque permitió enmarcar los sentidos e intencionalidades de la política, precisar los enfoques conceptuales y las miradas sobre los niños y las niñas, y la educación inicial desde la disposición de condiciones y recursos, que orientan la toma decisiones.

Como resultado, cada proceso permitió contar con insumos distintos que, al combinarse, buscan posicionar una mirada abarcadora del problema de investigación central.

5.5. Sistematización y análisis de los datos

El relato de documentación, las transcripciones de los diarios de campo de la investigadora y de las entrevistas etnográficas, las fotografías propias y aportadas por la maestra del grupo, y las entrevistas con los profesionales SED e IDARTES, se revisaron una a una para generar una propuesta inicial de categorización de la información. Como resultado, se definieron las siguientes categorías que orientaron la codificación de la información en el programa Atlas Ti:

1. Ambientación
2. Camino-rutas-movimiento posible

3. Concepción de espacio
4. Concepción de niño-niña
5. Construcción de ciudadanía
6. Crear-Simbolizar
7. Cuerpo
8. Direcciones
9. Encierro
10. Espacios del colegio
11. Interacciones
12. Investigación – reflexión
13. Lugar-espacio existencial
14. Materiales
15. Materias
16. Moverse-Kinestesia
17. Objetos
18. Política pública
19. Prácticas pedagógicas
20. Proximidad
21. Regiones
22. Sentir-Sinestesia
23. Topofilia

Como resultado de este proceso, se dio paso a la triangulación de la información a través del diseño de un esquema conceptual que permitiera establecer jerarquías y relaciones entre los

reportes revisados. A partir de este esquema analítico se procedió a elaborar la descripción final que recoge los resultados de la investigación y que se presenta en el capítulo siguiente.

5.6. Validez de la investigación

La triangulación de los resultados del trabajo de campo se asume como fuente de validación de los hallazgos de la investigación. En este sentido, la relación de los datos obtenidos a través de las distintas fuentes, y su posterior discusión, se consideran como una vía para asegurar una mirada diversa en el abordaje del problema investigativo desde el reconocimiento de una variedad de saberes y experiencias. Al mismo tiempo, una propuesta participativa que releva la capacidad de reflexión y lectura de la realidad de los participantes.

Así, se combinaron dos procesos de triangulación: uno de corte metodológico, en donde las distintas técnicas empleadas hacen su aporte y se relacionan entre sí; otro con acento en la discusión de los resultados con los actores participantes, en el desarrollo del trabajo de campo en relación con las comprensiones de la investigadora.

6. Análisis y Discusión de los Resultados

El desarrollo de esta experiencia investigativa coincidió con el encuentro inicial entre el grupo de veinticinco niños y niñas del grado prejardín, la maestra líder del grupo y el colegio Juan Francisco Berbeo representado en su institucionalidad y disposición arquitectónica. La apertura de un aula para los niños y niñas de tres y cuatro años constituyó una experiencia originaria para cada uno de los participantes, que da cuenta de la vivencia espacial como una construcción que se basa en la lectura y creación de relatos sobre el lugar, la participación y la pertenencia asociada al territorio.

En este contexto, se habla de conquistar el espacio en términos de volverlo familiar, hacerlo vital y apropiarlo como sustento de la identidad y del desarrollo de la propia subjetividad, bajo una forma de negociación que implica poner en diálogo la historia de vida de cada uno, y del entramado que se ha configurado previamente como cultura escolar. Con esto, se quiere relevar que el ingreso al mundo escolar está marcado por el encuentro entre la historia de cada niño y niña, y la del entorno educativo que lo recibe.

En términos de la experiencia espacial de los niños y niñas, el espacio arquitectónico, los mobiliarios, objetos y materiales, se conjugan con las intencionalidades pedagógicas y las relaciones entre los distintos actores que dan forma a la vida cotidiana del colegio –maestros, niños y niñas, coordinadores, rector, vigilantes, conserjes y aseadoras, voluntarios, profesionales de la SED y visitantes ocasionales, incluidas las familias-. En su conjunto, estos elementos y disposiciones conforman un texto que invita a ser leído y experimentado por parte de los niños y las niñas, desde la acción con su cuerpo. Hacer de ese nuevo espacio un territorio vital, requiere entonces de su intervención, de su conocimiento y aproximación, desde la lectura sensible y la apreciación estética de su composición.

El análisis de los resultados del estudio corresponde a una metalectura orientada a visibilizar y describir los significados y negociaciones del espacio que construyen los niños, las niñas y su maestra, vista a la luz de las disposiciones institucionales del colegio, y puesta en diálogo con los saberes de artistas conocedores que aportan elementos reflexivos que robustecen las interpretaciones que se comparten en el presente escrito. Visto así, se trata de un ejercicio que parte de reconocer la interrelación entre las experiencias y miradas de los participantes, en las que intervienen al menos tres elementos: el espacio físico y relacional que se dispone intencionalmente desde las instalaciones y organización arquitectónica del colegio, la propuesta pedagógica de la maestra líder del grupo, y la experiencia espacial de quienes habitan el espacio escolar (Ver Esquema 2).



Esquema 2. Elementos que intervienen en el análisis de la experiencia espacial en el marco de la presente investigación. Fuente: Elaboración propia.

La vinculación de los tres elementos advierte que las construcciones alrededor del espacio se basan en la interlocución y negociación de significados, que deviene de la práctica social y las

interacciones que se inscriben en la vida cotidiana del ambiente escolar. De este modo, la experiencia espacial de los niños y las niñas se define desde el cruce permanente entre su propia historia y su capacidad de agencia y participación en la apropiación del espacio, las disposiciones institucionales que refieren tanto a los lugares y sus usos -las rutinas, los tiempos, las actividades- como los sentidos que subyacen la propuesta pedagógica de su maestra. Por su parte, desde la perspectiva de la maestra la vivencia espacial pasa por la conexión sistemática de su lectura de la institucionalidad del colegio, su historia y experiencia como inspiración para la orientación de su práctica pedagógica, y el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas que interpela y guía su quehacer.

Este apartado se ha estructurado a partir de tres organizadores. El primero de ellos refiere al colegio como escenario de recibimiento de los niños y las niñas, y sitúa la experiencia de su llegada como un punto de encuentro con la institucionalidad. El segundo, recoge las comprensiones del espacio como elemento constitutivo de la práctica pedagógica y sitúa el carácter intencional de su disposición, liderado por la maestra del grupo de prejardín. El tercero atañe a las negociaciones y significaciones del espacio desde el arte, el juego y el recorrido como actividades propias de los niños y niñas de la primera infancia, que desde su cualidad de libertad y creación constituyen vehículos que reflejan su capacidad de agencia en la configuración de la experiencia espacial.

A lo largo del escrito el lector podrá encontrar referencias narrativas que recogen la experiencia de la investigadora que incluyen transcripciones de diario de campo y referencias que se recogen del relato pedagógico de la documentación de la experiencia señalado en el capítulo de aspectos metodológicos del estudio.

6.1. El Colegio como Escenario de Recibimiento de los Niños y las Niñas

Para mí la realidad arquitectónica solo puede tratarse de que un edificio me conmueva o no [...] Entro a un edificio, veo un espacio y percibo una atmósfera, y, en décimas de segundo, tengo una sensación de lo que es. (Zumthor, 2005, p. 5.)

El colegio Juan Francisco Berbeo cuenta con dos sedes muy distintas entre sí: una que coincide con el diseño de los conocidos '*megacolegios*' que desde 2004 se han edificado en la ciudad para incrementar el acceso a todos los niveles educativos, y otra, que corresponde a una adaptación de una infraestructura que debió utilizarse en una época anterior como vivienda. La decisión de ampliación del nivel inicial llevó a las directivas del colegio en 2014 a reorganizar la distribución de los grupos de preescolar y agruparlos en esta última sede, junto con otros seis grupos de niños y niñas de los grados primero, segundo y tercero de la básica primaria. En coherencia con este criterio de distinción por edades y ciclos educativos, desde 2015 los niños y las niñas del preescolar, dentro de los que se incluía un grupo de prejardín, dos de jardín y dos de transición, cohabitaban en la misma sede con compañeros que alcanzaban hasta los 10 u 11 años, y asistían en la misma jornada entre las 6:30 am y las 12 m.

Para el desarrollo de sus actividades, en la sede se tenían dispuestos salones para cada grupo de niños y niñas. A estos espacios se sumaban una sala de informática, una oficina administrativa donde trabajaba la orientadora del colegio, una adaptación del zaguán que ocupaba el vigilante de la sede, un cuarto de cocina, dos baterías sanitarias exclusivas para niñas y para niños, un baño para las maestras y un cuarto para almacenar artículos de aseo. El espacio público más amplio para la comunidad educativa era el patio que estaba ubicado en el centro del colegio y que limitaba por dos costados con los salones y oficinas, por otro con un jardín de plantas y la puerta principal que

separaba al colegio de la calle, y en el cuarto extremo con una pared estructural que marcaba el final de la construcción de la sede.

Una caracterización rápida del espacio advierte una intención de distinguir los límites de los lugares asignados para cada grupo, bajo una mirada de privacidad que termina por generar territorios independientes en los que ocurren pocos contactos entre los habitantes de la sede. Así, se lee un espacio que en su interior se organiza desde la diferenciación de los lugares y la configuración de escenarios privados que se vuelven territorios con límites claramente definidos y defendidos. En este sentido, si bien la apariencia de la fachada y parte del interior de la infraestructura remiten a una idea de *hogar* en términos de cercanía entre los recintos, las prácticas de uso dejan ver un gran distanciamiento entre quienes concurren diariamente, y pocas posibilidades de encuentro grupal y colectivo.

La principal expresión de esta dinámica se evidencia en el tiempo en que transcurren los niños, niñas y maestras en las aulas, quienes permanecen prácticamente toda la jornada escolar en el mismo espacio. Como resultado, los salones son los lugares más cercanos y familiares para los niños y las niñas, a pesar de que estructuralmente responden a construcciones poco flexibles, y delimitadas en su acceso por puertas metálicas y muros altos que impiden el intercambio entre el adentro y el afuera. En su interior prima la diversidad y sin posibilidad de entrar a un análisis exhaustivo al respecto, las configuraciones varían en relación con la edad de los niños y las niñas, y con las intencionalidades y directrices pedagógicas que cada maestro determina. Con esto, los espacios se diferencian notablemente, aun cuando por ejemplo para el ciclo inicial, se comparten dotaciones y mobiliarios similares para los cinco grupos.

Como se señaló, el patio es central como espacio público y de intercambio, y es quizás el único escenario que está abierto a todos los habitantes del colegio a pesar de que su uso también se media

por las disposiciones institucionales que regulan los horarios y las actividades que tienen lugar allí. De este modo, en términos de prácticas el patio se atraviesa para llegar de la entrada del colegio a los salones y demás recintos de la sede, se recorre, habita y explora en el tiempo del descanso desde el juego y la experimentación con el cuerpo -al caminar, saltar, correr, sentarse, contemplar-, y se ocupa cuando se convoca alrededor de un encuentro educativo colectivo, una ceremonia o un acto protocolario que requiere su participación.

La hora de llegada y de salida son esenciales en el encuentro con los otros. En el inicio de la jornada las familias se agrupan a la entrada de la sede para dejar a los niños y niñas en el horario definido por las directivas y poco a poco se ven atravesando el patio hasta llegar al salón que les corresponde y que queda en una de las esquinas del colegio. Algunos llegan en rutas, pero la gran mayoría vienen caminando desde sus casas.

Estando en el salón, hay una cierta timidez que hace que se acerquen poco entre ellos, y más bien hay largos espacios de silencio y una intención de ubicarse organizando sus maletas, gorros, sacos, leyendo el espacio que suele transformarse cada día en su disposición.

En contraste, la hora de la salida representa el intercambio, trae el encuentro con otros y el cierre del día desde el impulso final del juego colectivo en un espacio-tiempo que parece libre de la regulación de los adultos que habitan el colegio. Correr por el patio, jugarse el último partido de fútbol así sea con una botella plástica, estrellar las maletas de rodachines una contra otra con toda la fuerza, cerrar pactos, contarse la última historia del día, hacer una siesta en el salón mientras llega la ruta o quien vaya a recogerlos. Cambia el sonido, se desintegra el grupo y se desdibuja el bullicio hasta llegar de nuevo al silencio de un espacio casi vacío. (Diario de campo de la investigadora).

Otra forma de expresión de las restricciones en la circulación y el intercambio se refleja en los límites que se imponen para para conectar el adentro de la institución con el afuera de la ciudad y permitir la participación de las familias. En cuanto se cierra la puerta de entrada al colegio se pierde

el contacto con el exterior y se extiende una barrera que solo puede atravesarse valiéndose de una justificación que así lo permita. Esta situación genera una distancia con las familias, quienes encuentran limitado su libre acceso al colegio. Al respecto, cabe señalar que este hecho resulta común a otros contextos de educación inicial de la ciudad, como se deduce del relato de un artista del equipo pedagógico de la SED que cuenta “he visto todo el tiempo papás que en la puerta preguntan y no los dejan entrar” (Grupo focal con artistas del equipo pedagógico de la SED) y señala “la escuela se ha cerrado para los papás porque tiene una puerta gigante que les impide entrar, no está abierta, hay una barrera que rompe las comunicaciones” (Grupo focal con artistas del equipo pedagógico de la SED).

La mirada sobre el intercambio y el uso del espacio resulta sumamente importante en el análisis de los resultados de esta investigación, si se considera que para casi todos los niños y niñas de prejardín esta es su primera experiencia educativa formal y constituye la entrada a la cotidianidad escolar que define tiempos, espacios y dinámicas que deben negociar permanentemente. En este proceso, pasan por la separación de sus familias, el acercamiento y la convivencia con otros adultos, niños y niñas, deben compartir con otros y confiar en ellos, habitar un nuevo espacio, y afirmar su propio ser en relación con un grupo particular. Así, se trata de un proceso que exige una nueva forma de enfrentar el mundo social amparado en la autonomía y en la capacidad de enfrentar nuevos desafíos.

Aunque la llegada de los niños y niñas de prejardín no implicó un cambio estructural de los espacios dispuestos previamente en el colegio -más allá de una reacomodación en función del número de grupos y de salones disponibles y una adaptación basada en la ampliación de las dotaciones y mobiliarios que incluyeron nuevos objetos y materiales para el desarrollo de las

actividades pedagógicas- simbólica y relacionalmente su entrada constituyó un punto de transformación en la institucionalidad del colegio.

La presencia de los niños y las niñas llegó a *'alterar'* el orden instaurado institucionalmente que de acuerdo con Skliar se explica porque

[...] la sola presencia de otro, o de otra idea, otro pensamiento, otro cuerpo, otra forma de aprender, perturba nuestra propia idea de normalidad, nuestra propia idea de moralidad. Cada vez que de nuestro lado dejamos una suerte de valor correcto, estable, permanente, el otro es el que lo altera, es el que produce la diferencia. [Entre varios sucesos] lo que más perturba desde el punto de vista educativo con la presencia de los nuevos, los que recién llegan, los que nunca habían estado, es claramente la idea de normalidad. La alteridad es de alguna manera lo que revela que la normalidad no se sostiene, que cualquier idea de normalidad está construida con un exceso de violencia. (Skliar, 2013)

Con esto, podría decirse que su paso propició un ejercicio reflexivo en los maestros y directivos que históricamente habitaban el colegio, que les permitió volver su mirada sobre el sentido de la educación inicial, sus propósitos, intencionalidades, prácticas y apuestas didácticas, y en este marco el espacio fue reconociéndose como mediador del proceso educativo. A partir de allí, puede leerse una experiencia que entró a flexibilizar los criterios que previamente orientaron el uso del espacio y abrió un camino para la constitución de nuevas formas de *'espacios practicados'*.

6.2. El espacio leído con intencionalidad pedagógica

El inicio del año escolar estuvo cargado de complejidades alrededor de la acogida de los niños y niñas en un espacio que les resultó extraño. Recuerda la maestra de prejardín que el salón [...] fue la locura porque eran veinte niños y cada uno lloraba, gritaba desesperado por el desprendimiento de la mamá” (Entrevista personal con la maestra del grado prejardín). En este sentido, la transición de los niños y niñas hacia el colegio resultó difícil para ellos y para sus

familias, que no encontraron la posibilidad de hacer un acompañamiento más cercano para asegurar un proceso más tranquilo.

Frente a esto, se puso en evidencia la necesidad de contar con una mayor proximidad entre la institución y las familias, para que desde su rol de cuidado ayudaran a los niños y niñas a mermar sus sentimientos de miedo y ansiedad frente a la separación. A partir de allí, se proyectaron dos ideas clave para la acogida de los niños y las niñas: por un parte, la necesidad de comprender la estrecha relación entre el cuidado y la educación inicial desde la generación de interacciones cálidas afectivamente, y en consecuencia la responsabilidad de hacer partícipes a las familias a lo largo del proceso educativo que tiene lugar en el colegio; por otra parte, apoyarse en la disposición del espacio para generar una atmósfera acogedora que les permitiera desenvolverse con confianza.

Con la primera intención en mente, las reglas institucionales fueron haciéndose más flexibles, y sucedió que, al reconocer las posibilidades de aproximación de las familias al colegio, las normas que restringían su participación fueron transformándose. Así, lo relata la mamá de una niña que diariamente acompañaba al grupo, quien cuenta:

La maestra habló con el celador para que me dejaran entrar cuando llega la hora del almuerzo porque llegó un momento en que yo salía temprano del trabajo. Entonces, para no quedarme yo allá afuera, me dejaban pasar y a la hora del almuerzo ayudaba a que todos comieran. Y así puede pasar con cualquier mamá. (Entrevista personal con la maestra del grado prejardín.)

Al encuentro con las familias se sumó la oportunidad de pensar el espacio, reflexionarlo y experimentar para generar desde el salón del grupo un ambiente de confianza que resultara agradable a los niños y las niñas, les ayudara a sentirse tranquilos y los motivara a explorar, conocer, acercarse a los otros y descubrir desde situaciones novedosas en su experiencia de vida. El juego empezó a hacerse visible como el principal intermediario que desde la creación permitía

a los niños y niñas moverse hacia estados de sosiego que servían de base segura para impulsarse a conocer e involucrarse con la propuesta que les ofrecía la maestra. Por esto ella recuerda lo importante que fue “[...] ponerles muchas cosas para que jugaran, sacarles cosas, voltear las mesas ponerles telas, ponerles cajas, ponerles de todo para que jugaran” (Entrevista personal con la maestra del grado prejardín), ya que desde allí se movió la extrañeza y se avanzó hacia la confianza que luego haría posible su vinculación al proceso educativo.

Abierta esta puerta, la escena empezó a llenarse de manera más intencional con los sentidos de la propuesta pedagógica de la maestra, para quien el centro de su labor puede resumirse alrededor de compartir con los niños y niñas los referentes y el legado que hacen posible su inscripción como sujetos de cultura.

En el marco de su propuesta, la literatura vista como “el arte de jugar con el lenguaje” (SDIS y SED, 2008, p. 57) habita la cotidianidad del grupo desde los actos de leer, contar historias y comunicarse, así como desde la disposición de espacios para la apreciación y el disfrute alrededor de los libros. Sumado a esto, hay una intención por acercar a los niños y niñas a la plástica y la música -clásica, tradicional colombiana, rondas infantiles-, al traer piezas hechas por otros que puedan inspirar sus creaciones. La tradición se recoge desde la aproximación a la ciudad, su historia y memoria, en propuestas que pasan por: habitar escenarios culturales -bibliotecas, parques, museos-; propiciar encuentros con autores colombianos como Jairo Aníbal Niño, Jorge Velosa, Fernando Botero; y asistir a encuentros culturales como los conciertos de la Orquesta sinfónica y Filarmónica de Bogotá y la Feria del Libro.

A partir de allí, se esclarece el propósito de presentar a los niños y las niñas el mundo para hacerlos partícipes de aquello que históricamente ha construido la humanidad, compartirles su patrimonio y ayudarlos a equiparse para habitarlo desde el contacto con la literatura, el juego, el

arte y la lectura de la realidad del entorno en que se desarrollan. Bajo esta comprensión, los objetos, artefactos, herramientas y todos los referentes materiales e inmateriales intervienen como elementos esenciales a la experiencia espacial de los niños y las niñas, y los devuelven hacia la transmisión de los saberes y prácticas de su cultura.

Como resultado, el espacio resuena como una construcción que se crea y recrea desde la experiencia de quienes lo habitan, y es reflejo del encuentro entre estos referentes y la acción de los niños y niñas que actúan como sus intérpretes e interlocutores. Poner en el centro la experiencia de los niños y niñas e incidir intencionalmente sobre ella como una forma de incentivar su desarrollo, hace que el espacio sea maleable y se desestructure para permitir la lectura y la transformación del otro. Agregar como componente esencial el encuentro con la cultura, hace que el ambiente se transforme y se habite como un espacio *'practicado'* en el que cada uno entrega su historia y recoge del contexto más cercano de vida aquello que le resulta significativo. Por esto, bajo la comprensión y experiencia de esta maestra es claro que

[...] son los niños los que lo van llevando a uno, y lo importante es pues poder hacer esa lectura de lo que ellos quieren, poder entender qué es lo que ellos quieren con eso [...] Ellos quieren tener un aula que no sea el aula formal, sino que sea algo que tenga el eco de la vivencia que tienen en la calle, quieren tener los espacios de los rincones, quieren tener la tienda, quieren tener la biblioteca, y para mí es muy importante eso, porque es que de ahí es que pienso que se están fijando los aprendizajes que nosotras como maestras queremos, y entonces ahí los niños lo están aportando todo. (Entrevista personal con la maestra de prejardín.)

De manera implícita su relato deja entrever una comprensión de los niños y las niñas apoyada en el reconocimiento de sus capacidades, a partir de la cual otorga un lugar central a la participación como ejercicio constitutivo del relacionamiento con ellos y ellas. Su concepto

coincide con la reflexión de una de las artistas vinculada al proyecto *'Tejedores de Vida'*¹⁷ del IDARTES para quien entender a los niños y niñas como sujetos activos pasa por hacer posible “que ellos puedan ejercer su derecho a la libertad, a la libre exploración [...] el derecho al juego, el derecho a crear” (Entrevista personal con artista del IDARTES). En este marco, la relación cuerpo-espacio-acción se exalta desde la singularidad de la experiencia, y se configura una estructura de interacción que pone al mismo nivel a los niños, las niñas y los adultos que los acompañan. Lo que permite reconocer, por ejemplo, que

Hay cosas que pasan como que el suelo empieza a ser utilizado de otra manera porque es un lugar muy importante [para los niños y las niñas y] ahí hay una conquista política muy importante, porque no es el adulto que se imagina quién es el niño, sino que es realmente el adulto que viene observando qué quiere el niño, qué le gusta, qué necesita de un espacio. (Entrevista personal con artista del IDARTES.)

Situarse desde esta perspectiva le permite configurar espacios caracterizados por la transformación, la libertad en la acción de recorrer, explorar, sentir, y la posibilidad de dejar huella como una forma de que los niños y niñas lo apropien y se identifiquen con él. Al margen de las líneas que marca la disposición arquitectónica del colegio, al interior del salón se configuran escenarios que proyectan distintos usos y prácticas, abren posibilidades y opciones, suscitan el interés de los niños y las niñas, y les permiten entrar en el espiral creativo que caracteriza su acción, los llevan a la calma y les permiten el encuentro consigo mismos y con los otros.

Basta con entrar al salón que ocupan habitualmente los niños y niñas para encontrar que hay una intencionalidad en la disposición de los elementos con que cuentan: microespacios que invitan a la

¹⁷ Proyecto gubernamental desde el cual se garantiza que los niños y niñas de la primera infancia vivan experiencias artísticas donde puedan explorar, jugar, expresarse y crear desde las artes, con los y las artistas, y en compañía de sus padres, madres, cuidadores (as), inscrito en el Programa Distrital “*Garantía del desarrollo integral de la primera infancia Ser feliz creciendo feliz*”.

lectura, al juego, la representación, el movimiento, la apreciación musical y el deleite de los sentidos. El espacio se transforma, es dinámico y versátil, un día pueden estar dispuestos libros, juguetes, un gimnasio, un teatrino, una forma de rincones abiertos a la exploración a lo largo de la jornada, otro día, a esta disposición se puede sumar una mesa con objetos vinculantes que buscan incitar un recorrido por el conocimiento. Cajas, telas, pinturas, tapas, trozos de chocolatina, gelatina en polvo, agua, maquillaje, ocupan un lugar destacado como materiales que permiten re-crear esos espacios definidos inicialmente. Todo esto, posibilita el respeto por la diversidad en los intereses y ritmos de los niños y niñas, desde la generación de múltiples opciones de exploración que quedan abiertas. Al mismo tiempo, da cabida al desarrollo de la individualidad, y de las construcciones grupales y colectivas que van convocándose. Además, facilita el acercamiento de la maestra al grupo, le permite conocer las reflexiones de los niños y niñas, y desde allí proyectar su planeación pedagógica. (Relato pedagógico de documentación de la experiencia¹⁸.)

En el amplio salón, poco iluminado, con muros altos y un techo gris, hay una apuesta por generar una experiencia amable y tranquila para los niños y niñas de ser y estar en el colegio. Este espacio, que se transforma permanentemente, y que de entrada puede leerse como caótico, desordenado, desestructurado y sin una organización fija, refleja un intento por posibilitar construcciones diversas desde el movimiento, la acción con el propio cuerpo y los sentidos. La disposición de los elementos permite transitar a los niños y las niñas al hacer a un lado mesas y sillas, y en cambio disponer un mayor espacio para poder moverse sin obstáculos. Esto es valioso si se considera que “el niño y la niña literalmente escanean los espacios en ese deambular, en la adaptación espacial a los lugares y en la coordinación sensorial de los principales estímulos [;] los niños tienen una suerte de descarga energética en este ejercicio que frecuentemente se interpretaría

¹⁸ “*El nivel inicial se está abriendo camino en la IED Juan Francisco Berbeo*”. Informe de documentación elaborado por Diana Carolina Bejarano Novoa. Fundación CINDE. Convenio 2195/15 SED-CINDE.

como un acto disociado y que precisan el control del adulto: correteos, gritos, euforia, etc.” (Melo, 2015. p.103)

En el sentido señalado la noción de instalación es útil para denominar los espacios que se propician para este grupo de niños y niñas, en la medida en que se trata de intervenciones que abren la posibilidad de experimentar con su cuerpo en el encuentro con los referentes que allí se disponen, y constituyen simbólicamente “el comienzo de una narración; el ‘érase una vez’ para que los niños y niñas continúen la historia a través del juego.” (OEI, s.f.). Desde allí, las instalaciones se entienden como composiciones intencionadas que se basan en el juego entre las materias, materiales y objetos para construir una propuesta de experimentación y recorrido desde su interior, un escenario que se vale de las paredes, el piso y la disposición arquitectónica del salón para configurar escenarios que invitan a los niños y niñas a moverse e interactuar con los elementos allí preparados.

En el salón de pre jardín, las paredes cuentan que a los niños y niñas les gusta pintar. El tablero dice que hay una oruga muy hambrienta que ha ido buscando entre las frutas algo que le alimente. El techo narra que una vez en una noche estrellada la luna cubría la tierra con su luz plateada. Hay una mesa redonda desde la que muchos personajes llaman a quien entra, para contarle sus historias. Los muñecos quitapesares que cosieron las familias a partir de una media de lana, guardan sus preocupaciones y las de los niños y las niñas. También hay unos cuadernitos que casi siempre están cerrados pero que parece que tienen unas deliciosas recetas de cocina que entre todos han apuntado”. (Relato pedagógico de documentación de la experiencia¹⁹).

¹⁹ “*El nivel inicial se está abriendo camino en la IED Juan Francisco Berbeo*”. Informe de documentación elaborado por Diana Carolina Bejarano Novoa. Fundación CINDE. Convenio 2195/15 SED-CINDE.

Los elementos desestructurados, el uso '*no convencional*' de los objetos que hacen parte del ambiente, la oportunidad de hacer parte de la obra, vivirla y modificarla permanentemente, son condiciones esenciales que definen las instalaciones. Desde una forma que salta el orden habitual, lo desestructurado refiere a la oportunidad de cambio e intervención, y en ese sentido remite a la libertad, que resulta ser un escape a la linealidad en la organización de la práctica pedagógica que desde la intención se abre a la diversidad de resultados. Algunos de estos elementos se hacen visibles en relatos de la maestra como el siguiente:

Entonces, les di cosas que no fueran juguetes y dentro de esas estaba una o dos tapas de caneca. Alguno, no sé si era Juan David²⁰ que había traído un carrito, no sé cómo era, ponía el carrito ahí y cómo le daba vueltas a esa tapa... No, súper, super chévere. Y otro día qué fue lo que hicimos que yo le decía a mi esposo 'Mira, esto es como los primeros ejercicios que hacen los niños para saber todo el cuento de la física, el movimiento, todas esas cosas que hacen, ellos esos primeros ejercicios los hacen ahí'. Ellos cogían una botella y la intentaban bailar por acá, por la parte de la boca, la intentaban bailar así, así, entonces no podían, entonces la intentaban bailar así y tampoco podían [...] y ya después, entonces Santiago, el que estaba bravo, o Felipe, cualquiera de los dos, empieza a ver que, si la hace así la botella baila hartísimo, pero hartísimo, hartísimo, y entonces llama al otro para que vea. [...] Entonces, son logros que son pues muy significativos para ellos porque son diferentes que, si están haciendo la torre con las fichas, porque con las fichas pues una encaja encima de la otra y está como ahí listo para decir 'haga la torre'. (Entrevista personal con la maestra de prejardín).

El carácter desestructurado leído desde la flexibilidad recupera las nociones de incertidumbre y deriva como esencia de la experiencia que se vive a partir del referente que ofrece la instalación y la implementación de la propuesta pedagógica. Recuperar estos conceptos es clave para sostener que la experiencia espacial de los niños y niñas responde al diálogo que establecen con las

²⁰ Los nombres de los niños y las niñas han sido modificados como una forma de protección de su intimidad.

materias, materiales y objetos, que desencadena respuestas que son inesperadas para quien planea la experiencia pedagógica. Así mismo, remite a pensar una forma particular de 'orden' y 'rigurosidad' que transforma la mirada más lineal que supone una configuración inicial x y una respuesta estereotipada y en el marco del desarrollo de actividades que parten de un inicio y un final preestablecido.

Al respecto, vale recuperar el relato de la artista del IDARTES consultada quien reflexiona alrededor de la experiencia del proyecto *Tejedores de Vida* y señala que:

Un referente importante [para el proyecto] ha sido la noción de experiencia, de acontecimiento y de deriva de Jorge Larrosa. Esa ha sido una entrada de reflexión donde él define la experiencia no como lo que pasa, sino como lo que nos pasa, lo que me pasa, que eso creo que ha sido bien interesante, y donde él dice que uno sí necesita cartas de navegación, pero uno tiene cartas de navegación precisamente para perderse, para poder un poco jugar a moverse, entonces ahí él plantea la deriva. Cuando él habla de deriva, un poco habla del andar, habla del caminar y habla de la necesidad de que el camino también me diga para dónde tengo que ir y que yo no esté obligando al camino a que se adapte hacia donde yo necesariamente quiero caminar y como yo quiero caminar. Entonces, ¿esto qué significa? Que nosotros podemos proyectar un objetivo en una experiencia, podemos tener planeado algo, pero los niños siempre nos van a sorprender y su acontecer, y justamente ahí ese referente funciona con la primera infancia de un modo muy interesante, porque los niños son muy creativos y de alguna manera los niños siempre van a salir... es decir, lo más interesante para el artista a nivel investigativo es poder ver cómo los niños dialogan con la propuesta que el artista trae y cómo los niños transforman la propuesta original del artista. Entonces, evidentemente que uno las cosas las hace con un propósito. (Entrevista personal con artista del IDARTES.)

Bajo esta perspectiva, se entiende que detrás de la libertad, la flexibilidad y la posibilidad de transformación, se encuentra el sentido y la intencionalidad de quien propone y dispone el espacio. Así, la reflexión y la sistematicidad en la documentación de las experiencias emergen como herramientas para la alimentación permanente de la práctica pedagógica. A partir de allí, toma forma la experiencia que es colaborativa e involucra a la maestra, los niños, las niñas, sus historias, preguntas e intereses.

El trabajo por proyectos²¹ resulta ser una estrategia clave para el desarrollo de este tipo de propuestas, en la medida en que su abordaje parte desde preguntas problematizadoras que resultan en la proyección de experiencias pedagógicas flexibles y susceptibles a la modificación por la acción de los participantes. Como explica la maestra,

la propuesta de proyecto de aula da una apertura más grande a las profes para hacer las cosas; si están trabajando por proyecto de aula, seguramente que el aula se transforma [...] como que la configuración que uno ha hecho y la que se ha imaginado no es la que va a permanecer siempre porque [los niños y las niñas] la van ampliando, la van desviando, van haciendo otras cosas. Entrevista personal con la maestra de prejardín.

Y en efecto, así sucedió para el grupo de prejardín en relación con el proyecto desarrollado en el año en que tuvo lugar esta investigación, que se construyó alrededor de la creación con cajas de cartón, y resultó del acercamiento de la maestra a las narraciones de los niños y niñas y sus intereses

²¹ Metodológicamente, los proyectos son construcciones que giran alrededor de preguntas orientadoras que permiten un abordaje amplio de una situación o fenómeno en particular, se trata de preguntas problematizadoras que pueden responderse desde distintas comprensiones, y así posibilitan la reflexión, el contraste y la ampliación del conocimiento. Su estructura, aunque bien definida, permite una implementación flexible, en la medida en que no requiere de secuencias fijas e inamovibles y está abierto a la retroalimentación y los ajustes, por eso son propuestas que promueven la capacidad creadora e investigativa, conducen al descubrimiento, la experimentación y el aprendizaje. Las actividades que se desprenden de cada proyecto permiten además la vinculación y participación de diversos actores, que pueden aportar en su enriquecimiento. Suárez, E. y Pérez, M. (2010). *Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. p. 23. Bogotá.

manifiestos en el juego, que fundamentalmente hablaban de su cotidianidad en la ciudad. Como se recogió en la documentación de la experiencia, “las cajas se convirtieron en estufas, casas, carros, buses, ambulancias, edificios, hornos, mostradores, terminaron representando miles de escenarios y objetos que le permitieron ir conociendo lo que pensaban y sentían los niños y niñas, quizás lo que viven en su cotidianidad y les inquieta.” (Relato pedagógico de documentación de la experiencia). A partir de allí, la organización del espacio tomó fuerza desde el acto de ofrecer a los niños y niñas elementos desestructurados que les permitieran expresar sus ideas, se dio vía a la libertad en la definición del propio hilo conductor del proyecto, y se abrió la oportunidad de sentir, conocer, explorar y vivir experiencias que recuperaban su historia y contexto permanentemente.

Este relato recoge parte de lo dicho:

Al finalizar el año les pregunto [a los niños y las niñas] ¿Bueno y este año que hicimos? Escuché muchas voces; pero fue esta la de Federico: “Con una caja de cartón” la que retomé como nombre del Proyecto. ¿Y qué fue lo que más les gustó? “Viajar por el espacio” (Esteban), “Jugar a la cocina y cocinar las comidas” (Valentina), ¿Y alguno recuerda que vio en el viaje por el espacio? “La ciudad de Bogotá” (Paula). [Pregunto:] la Bogotá, ciudad de las niñas y los niños pertenece a un país, ¿ustedes saben a cuál país? “¡Sí, al país de la selección Colombia y cuando hacen un gooooooolllllll! Gritamos y nos ponemos la camiseta de la selección (Laura). (Relato pedagógico de la maestra).

En suma, la configuración del espacio y por tanto la experiencia espacial de los niños, niñas, la maestra, y eventualmente las familias del grupo, se apoya en un trabajo orientado intencionalmente por una propuesta pedagógica que busca reconocer la voz de cada uno para propiciar un diálogo de saberes. A partir de allí, cobra fuerza la noción de instalación como escenario que se dispone abiertamente para propiciar interacciones diversas con materiales, materias y objetos que

determinan trayectorias diferenciales en las vivencias individuales, grupales y colectivas. *'La deriva'* y *'la incertidumbre'* como cualidades de la experiencia, se convierten en el sello que destaca la posibilidad de entrar en un bucle creativo que, apoyado en la investigación y la documentación pedagógica, dan cuenta de la organización de la práctica educativa.

6.2.1. Espacio convocante y de alteridad

Uno de los caminos de negociación del espacio escolar en el marco de la propuesta pedagógica liderada por la maestra de prejardín, toca con la decisión de abrir el salón a otros niños y niñas del colegio. Así, aun cuando la institucionalidad define límites rígidos entre los grupos, y poco incita el encuentro entre ellos, hay una particularidad en esta experiencia, y abrir la puerta para que por momentos otros puedan entrar y hacer parte del proceso resulta ser una acción contundente de transformación de las relaciones y configuración del espacio.

Así, a lo largo del desarrollo de la investigación fue posible identificar niños y niñas que día a día se adentraban en el salón, reparaban en sus recursos, en algunos objetos del mismo e interactuaban con los niños de prejardín.

Estaban las dos niñas del grado primero, que en su hora de descanso decidían ir al salón a pasar el tiempo con los niños y las niñas de prejardín. Las vi leer y jugar con ellos, asumir un lugar de cuidadoras o de mentoras.

Los cuerpos de los niños frente a esto hablaban con elocuencia, les gustaba ser alzados en el regazo, recibir un abrazo, recibir una caricia al peinarse, una palabra dulce.

La mediación de la literatura fue esencial, ya que, siendo un elemento transversal a la práctica pedagógica de la maestra, y prácticamente uno de sus sellos identitarios, aparecía como un vehículo para generar espacios apacibles, de calma, de regocijo entre ellos. (Diario de campo de la investigadora).

Disponer un espacio cálido y convocante como el que se ha descrito, permite que otros se animen a participar en él y le saquen el provecho que pueda proveerles. A partir de allí, se promueven encuentros que animan a ‘aprender juntos’, a leer la diversidad, a entender al otro siempre desde el reconocimiento de su ser y a encontrarse desde la alteridad.

Un niño del nivel jardín con una discapacidad que le impide verbalizar, tranquilo, solitario, todos los días y en cuanto podía, llegaba al salón de prejardín para ver las estrellas que estaban suspendidas del techo.

Le gustaba pedir que alguien más alto le ayudara a mover unas estrellas de icopor y escarcha que colgaban del techo del salón.

Nunca lo vi integrarse a las actividades del grupo, y aunque no sentí un rechazo explícito por parte de los niños y las niñas del salón, tampoco leí una intención de integrarlo como parte de alguna de las parejas o grupos que se conformaban.

La maestra por su parte siempre lo recibía con un abrazo, le preguntaba algo de su día y a veces por lo que había pasado en días pasados. Su interacción era cálida y amable. (Diario de campo de la investigadora).

6.2.2. Alterar el orden como un llamado de la política

La propuesta pedagógica que se ha presentado hasta ahora se encuentra inscrita como negociación en medio de los discursos y apuestas de las políticas educativas para la educación inicial, preescolar y básica, que conviven en la práctica institucional del colegio. En este sentido, si bien parte de los referentes y orientaciones diseñados para la educación inicial, en el marco de la promoción del desarrollo integral de la primera infancia, se enfrenta a las orientaciones propuestas para la educación básica que definen particularidades distintas en cuanto a la organización curricular de la práctica educativa.

Como resultado, el encuentro de estos discursos crea en el terreno de la vivencia escolar, un escenario en medio del cual se evidencian tensiones y resistencias entre las formas más flexibles de planeación y vivencia de la experiencia educativa que propone esta maestra, y las orientaciones para la organización curricular que se apoyan en el abordaje disciplinar de contenidos.

Así, si bien en su quehacer se recoge con pertinencia el llamado a crear situaciones de carácter no estructurado, en las que niños y niñas encuentren los apoyos materiales y humanos para desenvolverse a sus anchas; [así como a avanzar en] la organización de ambientes de carácter abierto, sugerentes, provocadores, que [los niños y niñas] puedan transformar, donde puedan vivir ‘como sí’, la incertidumbre, el placer, el riesgo (SDIS y SED, 2010, p. 67)

la mirada institucional aparece como un dispositivo que interpela la práctica y le demanda una permanente justificación, como una forma de garantizar la transición de los procesos que tienen lugar en la educación inicial y la básica primaria.

En este contexto, la estructuración de propuestas alrededor de los pilares de la educación inicial -arte, juego, literatura, exploración del medio- (SDIS y SED, 2010) resulta contestataria de cara a la organización temática y a partir del abordaje de áreas de conocimiento que históricamente han alentado las orientaciones curriculares para la educación básica. Así, se erige como una apuesta que da cuenta del proceso de transición que se vive en el campo de la educación inicial, guiado hacia la consolidación de su identidad alrededor de la promoción de las características, derechos y potencialidades de los niños y niñas menores de seis años (SDIS y SED, 2010), y de su relación con la educación básica desde un tránsito armónico que supone la articulación y continuidad solidaria de los ciclos educativos.

6.3. La negociación y significación del espacio desde la experiencia corporal y simbólica de los niños y las niñas

El espacio, portador de mensajes, apela a la acción diciendo: atraviésame, escóndete, alcánzame y explórame, ocúltate, asómate o contempla y descansa. (Eslava, 2014. p.64).

Introducir el análisis de las negociaciones que hacen los niños y niñas en el contexto de la experiencia descrita, pasa por recuperar la idea del cuerpo como primer territorio que habitan y que es marco de referencia a partir del cual se impulsan a conquistar otros escenarios que les resultan desconocidos. Así, las manifestaciones que implican reconocer el espacio con los sentidos, y hacer consciencia de su cuerpo en relación con el espacio, son la base de la experiencia que viven al ingresar al colegio, y que los lleva a apropiarlo como un territorio significativo del que van haciéndose parte.

El cuerpo es elemento constitutivo de la experiencia espacial, y se presenta en la cotidianidad como lugar de enunciación y de construcción simbólica que parte de la experiencia sensible y la experimentación en movimiento, hasta alcanzar la posibilidad expresiva habitada por la imaginación y la creación.

La experiencia espacial involucra la vivencia individual, grupal y colectiva de los niños y niñas, y se define por un recorrido que va permanentemente de lo privado a lo público; sus espacios vitales se dibujan como espirales que conectan territorios cercanos y distantes. La quietud, el movimiento, el desplazamiento, y todas las expresiones corporales dan cuenta de tránsitos en el adentro y el afuera que parten del cuerpo como lugar más próximo e íntimo, hacia lugares más abiertos y públicos de encuentro con los otros.

Entrar al salón, ponerse un atuendo para jugar a ser otro, jugar con los otros, recostarse a leer, ocultarse, descansar. Oler, saborear, embadurnarse, ponerse maquillaje, entrar en contacto desde la piel para conocer jugando. Pintar una escena y encima otra, y otra, y otra, hasta alcanzar un sinfín de obras que se van sucediendo en el tiempo y hacen de lo efímero y cambiante lo fundamental en la creación.

Salir al baño sin la compañía de un adulto, aprovechar para hacer un paseo y encontrarse con el vigilante del colegio. Entrar al baño y saber que desde allí se traza un límite que impide el acceso a los adultos.

Detenerse para sentir el agua en las manos y la cara, dedicar un tiempo para verse al espejo antes de volver al salón.

Salir al patio a la hora del descanso y decidir qué viene bien: ¿sentarse y disponerse a leer la realidad del colegio?; ¿deambular por los bordes cogido de gancho con alguien del mismo grupo que ayuda a afirmar una cierta protección?; ¿arriesgarse a atravesarlo para comprar dulces en la caseta?

(Diario de campo de la investigadora).

Estas expresiones y recorridos refieren una particularidad en la experiencia de los niños y niñas del grupo en razón al momento del desarrollo que se encuentran viviendo. En este sentido, se hace necesario recordar la explosión de la capacidad creadora que ocurre durante la primera infancia. Así mismo, cabe reconocer cómo este proceso se reorganiza de manera asombrosa a partir del desarrollo de la simbolización, que inicia más o menos a los dos años, y que permite que los niños y niñas construyan representaciones que superan los usos convencionales de los objetos, y creen una nueva relación con ellos a partir de atribuciones y significados antes desconocidos. La simbolización, es la base para la simulación, el juego del ‘como sí’, los juegos de roles y atribuciones, que se apoyan en la capacidad de “re-construir el mundo y comunicarlo, demostrando que el lenguaje [verbal] no es el único vehículo para hacerlo” (MEN, 2009, p. 53).

El contexto expuesto sirve de sustento para afirmar que el juego simbólico y el arte constituyen pilares de la experiencia espacial de los niños y niñas del grupo, a partir de los cuales “demarcan

su territorio como manifestación simbólica y van trazando una cartografía lúdica [...] marcando hitos y descubrimientos, nombrando lugares con la emoción del descubridor que es consciente que apoya su pie en un lugar por primera vez” (Ruiz y Abad, 2011, p. 151). A partir de allí, se posibilita el desarrollo del sentido de pertenencia desde la apropiación espacial y la reconstrucción de la realidad cotidiana que se apoya en la representación que construyen de ella.

Del mismo modo, se entiende cómo la propuesta pedagógica presentada resulta pertinente al momento de desarrollo que atraviesan, y configura una alternativa deseable que favorece la apropiación del territorio desde la exploración sensorial, la libertad y la creación apoyada en la *‘no convencionalidad’* del uso de los objetos. El trabajo de esta maestra es una provocación para la transformación del espacio, que reconoce la multiplicidad de caminos e interpretaciones a la hora de vivirlo y hacerlo propio.

6.3.1. Tener visión de juego es dominar espacialmente un territorio²²

La experiencia espacial en el juego comienza desde el vacío, es decir, parte de la posición en medio de un lugar que es en principio inhóspito y que solo puede cobrar vida a través de la modificación que ocurre en su uso. Los recursos materiales e inmateriales²³ dispuestos intencionalmente en el salón del grupo, acercan a los niños y niñas a la decisión de configurar un espacio que dota de sentido el juego mismo, lo engloba, lo hace posible.

Tiempo, espacio, objetos, materiales y materias son condiciones para la existencia del juego, que emerge de la acción corporal de los niños y niñas y desde su decisión entre las posibilidades

²² Expresión tomada de Ruiz y Abad, 2011. p. 147

²³ Parte de los objetos dispuestos para los niños y niñas del grupo incluían: Cajas, Linternas, Platos desechables, Botellas plásticas, Tapas, Prendas de vestir, Muñecos de trapo, Libros, Mesas (individuales y con posibilidad de unión), Sillas pequeñas, Estantes con y sin puertas, Paredes con espejos, Teatrino, Cojines, Colchonetas (también piezas de gimnasio), Cobijas, Batas, Canastas plásticas, Juguetes (loza, ollas, carros), etc. Entre los materiales: Telas (velos, gruesas, varios tamaños), Cartón, Pinturas (vinilos), Pintura facial, Maquillaje, Chocolate líquido, Gomas, Gelatina en polvo, Agua, etc. Entre las materias: Luz, Sombra, Color, Olor, Gravedad, etc.

de habitar, significar y recorrer un lugar para proyectarlo como un territorio investido por su creación. Así, tal como se mencionó para los referentes arquitectónicos del colegio, las situaciones de juego no existen si [los referentes y realidades dispuestas] no son interpretadas, utilizadas, modificadas o transformadas” (Ruiz y Abad, 2011, 148) por los mismos niños y niñas.

Pregunto: ¿Qué es esto?” -una caja de cartón-

Camila me dice: No, no es una caja de cartón porque puede ser una estufa. Puede ser lo que yo crea.

(Entrevista personal con la maestra de prejardín).

La elección inicial de involucrarse en la experiencia de juego conlleva situarse en relación con el territorio proyectado, asumir un rol dentro de él y encontrar desde la individualidad la forma más conveniente para posicionarse como jugador. Se trata de un momento en el que cada uno elige aquello que considera puede servir a su propósito; encuentra el tiempo para entrar consigo mismo en la configuración del *'personaje'*.

Cuando empezamos a ver que [la maestra] saca poco a poco muchos objetos, varios grupos empiezan a organizarse alrededor de ellos.

Cerca de una de las esquinas del salón hay una ‘cueva’ construida a partir de algunas piezas del gimnasio y unas mesas que sirven de soporte para las tres grandes telas que hacen de cubierta. Inicialmente es un juego tomado de alguna manera por los niños varones, luego se integran algunas niñas, muy pocas, que no se quedan allí mucho tiempo.

A la cueva se entra con linternas, aunque por momentos se apagan porque el monstruo que vive ahí se espanta con la oscuridad.

La linterna permite explorar el interior de la cueva, pero la oscuridad es el arma contra el monstruo que habita en ella. (Diario de campo de la investigadora).

Ponerse el disfraz para entrar al juego aparece como un ritual en el que los niños van transformándose y dan cabida a la aparición de otros seres. Vestirse como médico, policía de

tránsito, cocinero, aparece como un ritual en el que cada uno se dispone y empieza a adentrarse en el rol que quiere asumir. Tomar una linterna, una tela, una caja, o algún elemento que pueda convertirse en herramienta que transforma el rol que se asume en la realidad, resulta constitutivo para participar en el juego.

Veo cómo se ponen escarcha en la cara, labial en la boca y las mejillas.

-Me dice una niña que no es del grupo: Mira, es que él quiere que le ponga labial (sorprendida porque la petición viene de un niño varón, y aturdida porque no sabe qué decisión tomar).

-Le respondo: ¿Qué importa?, pregúntale en qué parte se lo pones y ayúdalo porque se está disfrazando. (Diario de campo de la investigadora).

Los objetos son esenciales a este proceso como referentes que posibilitan la expansión creativa y como elementos que presentan una invitación a entrar e involucrarse en el terreno de lo imaginario. A su vez, contar con referentes diversos que los invitan a hacer parte de una gran obra, a participar en ella y modificarla, les permite a los niños y niñas sentirse parte del mundo, “entenderse en un inmenso lugar que atrae y que convoca a iniciar continuamente un proyecto de juego” (Ruiz y Abad, 2011, p. 147).

Instituido el territorio y dispuesto el personaje, llega el encuentro con los otros y la instalación de la norma, la definición de las reglas del juego, que incluye la decisión sobre quién puede entrar en él y quién no. En este contexto, contribuir a *‘disfrazar a otros’* resulta ser un paso indispensable que muestra la aceptación como participante del juego.

Ahora bien, cuando no existe acuerdo sobre la aceptación de alguien, aparecen los forcejeos y las tensiones, que se expresan con palabras, gestos de desaprobación, o de desconocimiento al ignorar la presencia del otro. En respuesta a la no aceptación aparecen los golpes, el llanto, la

solicitud expresa a un adulto para que medie la situación, o la decisión de hacerse a un lado y buscar otro espacio.

En la que llamo cocina, hay dos niños y una niña sirviendo varios platos comida que me dicen que no están a la venta. Apenas me acerco pregunto qué venden y me responden con fuerza que nada; siento que no fui tan bien recibida en este espacio y decido involucrarme poco. Los niños que están allí no se ven muy dispuestos a compartir conmigo ni con otras dos niñas que quieren entrar al juego. Se necesita la intervención de la maestra para que las niñas sean aceptadas.

[...] Una niña cuidadosamente dispone porciones similares de comida en varios platos: una cucharita de gelatina de limón, un trocito de chocolatina, y un masmelo. Percibo que tiene claro que no va a repartirlos ni compartirlos con nadie porque discute con otra niña que quiere tomarlos para jugar. (Diario de campo de la investigadora).

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, “el juego siempre implica la configuración de un espacio delimitado, la disposición misma de elementos que dan identidad al escenario y que permiten leerlo como concreto y estructurado”²⁴. De esta manera, el espacio contiene, envuelve las formas de reconstrucción de la realidad y las elaboraciones de los niños y niñas, que configuran un mundo paralelo al que percibe el adulto, y que remite a la idea de “un bucle reflexivo y/o estético entre momentos sumamente energéticos, sumamente emotivos, y las posibles y diversas acciones colectivas transformadoras del espacio” (Polonio, 2005, p. 52).

El dinamismo creativo que caracteriza al juego se expresa en relación con la experiencia espacial en un proceso que se apoya en

preservar el vaivén del juego individual al juego colectivo, observar el recorrido del yo al otro, ofrecer límites que sujeten la recreación de la acción lúdica y que permitan entrar y salir, aparecer y desaparecer,

²⁴ Relato pedagógico de documentación de la experiencia.

mirar hacia dentro o desde dentro, llenarse y vaciarse, ser y no ser, etc. E incluso también gestionar la contemplación, la espera y el aburrimiento como reacción o relanzamiento del juego. Ruiz y Abad, 2011, 148.

6.3.2. El arte, la búsqueda de intimidad y la familiaridad del espacio

El niño en sus primeros años es lo más parecido a un artista. Por la imaginación y la libertad con que se expresa, la curiosidad y la comunicación que logra con los objetos que lo rodean, por el auténtico diálogo que mantiene con los personajes que inventa y lo acompañan. Para crear ese “su mundo” necesita, como todo artista, espacios de silencio de tranquilidad que son la materia prima para construir ese canal de comunicación que conecta su ángel interior con el entorno en el que inevitablemente va a tener que convivir. Corral, 2009, p. 125.

El arte permite que los niños y las niñas configuren espacios íntimos a la hora de desplegar sus procesos creativos, y al mismo tiempo, posibilita el encuentro con los otros cuando se gestan creaciones colectivas. El cuerpo y la sensibilidad consienten entrar en interacción con materiales y materias encontrarse con lo imaginario y expresarse desde lenguajes distintos al verbal y articulado. Al mismo tiempo, las invitaciones a la creación colectiva conducen a configurar un espacio de reconocimiento del otro, de su historia y equipaje, para ponerlo en diálogo y avanzar en la estructuración de un territorio común, que se va volviendo identitario.

La ocasión: crear un autorretrato que pueda exhibirse en una galería de arte que organizarán en colectivo. Pintar lo que resulte significativo para cada quien, sentir, explorar con el color, el agua y la pintura. Los recursos: imágenes que contrastan una fotografía de un pintor o ilustrador, y su respectivo autorretrato, cartones, pinturas, pinceles, ideas, nociones, experiencias previas. El tiempo: Diez, quince, veinte, treinta, sesenta minutos, sin tiempo, ningún tiempo cuando alguien decide no pintar y dedicarse a leer, cada uno irá marcando su pauta. (Relato pedagógico de documentación de la experiencia).

La negociación del espacio desde la búsqueda de la intimidad refiere al secreto, la reserva y la privacidad como necesidades de los niños y niñas. Crear espacios de intimidad hace parte del desarrollo de su seguridad emocional y de la configuración de territorios vitales investidos por la familiaridad y cercanía.

El arte se convierte en un refugio en este sentido, y permite expresiones muy diversas de la intimidad como cuando al pintar su autorretrato un niño entra de lleno en el terreno de su creación, crea y re-crea su propia obra una y otra vez y *'pierde'* el contacto con lo que sucede más allá; cuando alguien toma un libro, se sienta de cara a una las paredes del salón y se ubica en una esquina que le pone de espalda a la realidad de los otros; o cuando alguien juega a desaparecer toma una cobija y se cubre de cabeza a pies en señal de retiro y aislamiento de lo que ocurre en el exterior. La obra conlleva un descolocamiento de los niños y niñas que los saca del tiempo y espacio 'formal'.

Por momentos, se toma distancia de la experiencia de encuentro con los otros y en cambio se busca definir un escenario propio que se mueve entre la total intimidad, que se traza al poner una barrera con el exterior, y una cierta permeabilidad que permite volver al afuera cuando se considera necesario. En este sentido, “hay una tendencia a buscar espacios entre lo íntimo y lo público; es decir, a los niños y las niñas les agrada mucho estar en un lugar que ofrezca privacidad, pero que, a la vez, les permita tener contacto o estar al tanto de lo que pasa en el exterior” (Red solare, 2014, p. 90).

En ocasiones se quiere pasar desapercibido y jugar con la mente del otro, hacerle creer que no se está presente, y otras veces, contar con un espacio propio para gozar de la reserva. La maestra del grupo así lo reconoce, cuando señala “todo lo que sea escondite, todo lo que sea para

escondese. Eso sí todo lo que sea para esconderse, su lugar secreto, la cueva, la nave, la caja [...] todo lo que sea escondite les fascina” (Entrevista personal con la maestra de prejardín).

En la cotidianidad de la rutina escolar los niños y niñas buscan ganar este tipo de espacios independientes y fuera de la regulación de los adultos, que les permiten tejer conversaciones y modos de comunicación privados en los que se limita su acceso.

Este ejercicio de tomar distancia puede reconocerse a su vez como una necesidad de hacer una pausa, de entrar en un tiempo que no es el lineal, ya que

Las artes permiten que los niños entren en otra temporalidad, más en la temporalidad de la infancia que es una temporalidad tranquila, que es una temporalidad de explorar, de mirar las cosas a profundidad, de encontrarle rutas a las cosas, a los objetos, como posibilidades para crear. Entrevista personal con artista del IDARTES

El carácter afectivo y emocional en la experiencia espacial de los niños y las niñas cobra fuerza en este contexto, pues desde la invitación a la creación colectiva se favorece la familiaridad y la pertenencia. Así, las creaciones artísticas promueven y reconocen la participación, “posibilitan una situación de reconocimiento de los vínculos que conllevan la transformación compartida del espacio” (OEI, s.f.) y por lo tanto una construcción identitaria del mismo. En este sentido, el arte permite ‘dejar una huella’, y cuando se abre camino a la intervención del espacio, hace posible que los elementos coexistan de un modo cariñoso y cuidadoso; el espacio se hace cercano y acogedor, y para los niños y las niñas alcanza un sentido/sentimiento de hogar.

6.3.3. La vida fuera del salón: encuentros en el espacio público del colegio

El recorrido como estrategia metodológica permitió una aproximación a los significados que atribuyen los niños y niñas a los escenarios que habitan en su colegio, y al mismo tiempo, acercarse a conocer los vínculos que se tejen con cada uno de ellos. Transitar y construir representaciones

mentales de la organización espacial hace parte de las formas de experiencia del territorio que ocurre desde la primera infancia, y que permite a los niños y niñas leer el espacio, interpretarlo y asirlo.

Salimos del salón con nuestras cámaras²⁵ y con la intención de tomar fotos de aquello que nos resultara interesante sobre los espacios que hacen parte del colegio, distintos al salón del grupo.

Nos dirigimos hasta un espacio en el que permanece el vigilante. Había unas escaleras que conducían a un altillo del que solo pudimos ver la entrada. Varios niños me contaron que subiendo esa escalera vivía un fantasma, que era de huesos y les daba miedo. [La maestra] rio y me contó que habían visto varias veces cómo subían allí al esqueleto que usan en las clases de biología los niños más grandes del colegio. Pasamos al jardín que queda justo en frente, y allí se mostraron felices al contarme que hay plantas y flores, y que a veces salen a buscar ‘cosas’ con lupas. Tomaron varias fotos y alguien me mostró que también es un espacio divertido porque hay un murito bajo desde el que se puede saltar.

Contiguo al jardín (que es un espacio pequeño y encerrado, y además de plantas tiene un altar con la virgen María) está la caseta de los dulces, donde ‘dan plata y les dan dulces’. La maestra les preguntó quién atendía la caseta y alguien respondió que la abuelita, ella lo corrigió y le dijo que no era una abuelita sino la señora Elsy.

Pasamos por el patio y llegamos al baño de los niños. El baño resulta un lugar significativo para los tanto por la posibilidad de sentir el agua y jugar con ella, como por la oportunidad de desplazarse independientemente hasta llegar a él. Salir solos desde el salón hasta llegar a este punto representa un momento de libertad y de autonomía, de apropiación del espacio sin las mediaciones de los adultos.

Seguimos caminando y pasamos por la cocina, donde estaba sentada una señora encargada del aseo del colegio y a quien había visto antes alzando a Ivonne en la entrada. Le tomaron foto a la señora y seguimos señalando el baño de las profesoras que estaba cerrado con candado.

²⁵ Elaboradas con cartulina y papel celofán.

Pasamos por el salón del profesor Alejandro que hizo muchas poses que les parecieron divertidas a los niños y las niñas y que por supuesto fotografiaron.

Volvimos al punto de partida, pero antes de terminar pasamos por el salón de los niños y niñas de primero que queda justo al lado del de pre jardín, y es significativo porque allí tienen amigas que los cuidan y ocasionalmente los acompañan en sus horas de descanso. (Diario de campo de la investigadora).

La trayectoria que fue posible trazar bajo la experiencia del recorrido guiado por los niños y las niñas da cuenta de un plano que pone en el centro su propio salón, para a partir de allí proyectar relaciones multidireccionales que conectan con otros escenarios del colegio. Sin embargo, como lo señala Mora (2005) *“la experiencia espacial es topológica [hecha con las deformaciones del espacio] y no tópica [lugares].”* <http://h2o-arquitectura.blogspot.com.co/2005/12/prcticas-de-espacio-por-martin-mora.html>, lo que implica que las representaciones de los niños y niñas sobre estos lugares deriva de su práctica en ellos, y no necesariamente corresponde a los condicionantes formales con que han sido estructurados.

Esto explica por qué en su narración en el recorrido lo esencial se define por las relaciones con el espacio y por las emociones y sentimientos que se asocian a la experiencia de habitarlo; como cuando hablan del altillo y lo presentan desde el miedo que transmite el *‘fantasma de los huesos’* que vive allí. Lo mismo sucedió a la hora de seleccionar una de las fotografías capturadas en el recorrido y *‘revelarla’* a través de un dibujo, donde las creaciones atendían sobre todo a asociaciones de lo relevante estéticamente como las flores, las plantas, las hileras de dulces y sus coloridos papeles envolventes. Así, aunque se recojan elementos propios de la estructura arquitectónica como las escaleras, los muros, las ventanas, lo esencial en las representaciones de los niños y las niñas, respecta a las sensaciones y los usos del espacio que se dan cotidianamente.

Ahora bien, en la aproximación para conocer el sentido atribuido a los espacios exteriores a su salón, de acuerdo con la maestra

“[...]en el espacio de salir y entrar no hay ningún problema, inclusive alguno pide permiso de ir al baño y vuelve y dice ‘están en recreo los grandes’ o ‘están en recreo los pequeños’ [...] se mueven tranquilos, se van hasta a rayar la carpeta del celador como viene y dice acá porque pues los vigilantes

[...] pero realmente donde más disfrutan los niños es acá, en el aula. Sí, cuando ya son los recreos, yo abro la puerta y a veces no quieren salir sino se quieren quedar acá. (Entrevista personal con la maestra de prejardín).

lo cual coincide en términos generales con lo narrado hasta ahora. No obstante, desde la lectura hecha por la investigadora a partir del acercamiento a los niños y niñas de prejardín, fue posible reconocer que el uso de espacios como el patio escolar en momentos que coinciden con el encuentro entre distintos grupos, resulta ser un desafío, y en ese sentido, se recurre al aula como un lugar de efectiva protección y salvaguarda.

El patio representa para los niños y niñas de prejardín un territorio poco asequible, es un escenario de disputa al que no se accede de manera igualitaria, en la medida en que su uso y apropiación se sustenta en la posibilidad de ‘ganarlo’ en medio de la confrontación con los niños varones fundamentalmente, de los grados escolares superiores. En palabras de los niños y niñas de prejardín en el patio “*habita la agresividad*”, y efectivamente allí se cruzan mensajes de dominación de unos sobre otros desde el ejercicio de la fuerza y el poder. Una situación que ilustra esto ocurrió un día en que un niño de un grado superior ató los cordones de un niño de prejardín haciendo que al tratar de caminar se cayera y se golpeará.

En el patio hay usos desiguales, se ejercen formas de dominación que terminan por excluir a unos, por medio de acciones lesivas. Como resultado, es evidente la pasividad y el aislamiento que ocurre a la hora del descanso, donde los niños y niñas de prejardín deciden salir y sentarse frente al salón, para quedarse como espectadores de los hechos del descanso, de lo que hacen los demás. Quienes se animan a adentrarse en la dinámica del patio lo hacen tímidamente: hay parejas que deambulan, caminan de la mano o muy cerca uno del otro, hay ciertos recorridos en dirección a la puerta del colegio y de nuevo a la puerta del salón, y otros con una intención clara de llegar hasta la caseta de dulces donde a diario pueden comprar algunos chicles o golosinas.

Detenerse sobre lo que sucede en el patio es muy importante ya que

El patio escolar es el primer espacio público del niño, recibido desde el entorno de la educación.

La importancia que le demos a este primer espacio determinará la importancia que más adelante daremos a los espacios públicos de nuestras ciudades. De su potencial educativo depende que no se favorezcan determinadas actividades frente a otras para no generar desigualdades de género, que sea capaz de recoger la pluralidad de juegos que existen en la infancia (sociales, de representación, simbólico, constructivo, de movimiento y de observación), que integre elementos naturales y que permita procesos participativos donde el niño lo modifique. (Cuatrocientos, 2015, recuperado de https://www.facebook.com/pg/cuartocrecientearq/posts/?ref=page_internal).

Desde otra perspectiva, esta situación ha llevado a que los niños de prejardín se dispongan como colectivo. Es importante ver allí cómo se expresa entonces la unión como forma de hacerse visibles. El hecho de conectarse como grupo y hacer presencia -así sea desde la marginalidad- es una expresión de resistencia que alimenta la experiencia del espacio y la vida en el colegio.

7. Conclusiones

Detenerse a examinar las configuraciones de los espacios en los que tiene lugar la educación inicial, su propuesta estética y definición desde la acción que ocurre en ellos, permite comprender cómo pueden posibilitarse relaciones placenteras y potenciadoras del desarrollo infantil durante la primera infancia. En el mismo sentido, es posible aproximarse a cómo pueden generarse situaciones que permitan la exploración, el descubrimiento, la interpretación de la realidad y la expresión de los niños y niñas, y que viabilicen diversas maneras de ser y estar en dichos entornos educativos.

De otro lado, contribuye en la comprensión de la experiencia de los maestros y adultos acompañantes del proceso educativo, desde el acercamiento a su vivencia, al goce y la vinculación afectiva que puede propiciarse desde la configuración espacial, y sobre cómo esta experiencia se vincula con las propuestas pedagógicas que ofrecen a los niños y niñas cotidianamente. Por esta vía, permite acercarse a la relación con los niños y las niñas como un encuentro desde la alteridad que genera profundas reflexiones y transformaciones en unos y otros, y trasciende su subjetividad.

Al respecto, los resultados de la presente investigación dejan ver en términos generales que:

1. La experiencia espacial de los niños y niñas en el colegio, se define en relación con dos elementos: por una parte, el espacio físico y relacional, entendido como la organización arquitectónica, los mobiliarios, objetos, materiales y materiales, y por otra, las representaciones de la institucionalidad expuestas en la propuesta pedagógica intencionada por la maestra líder del grupo, y las dinámicas que regulan las interacciones cotidianas entre los actores que lo habitan; maestros, niños y niñas, coordinadores, rector, vigilantes, conserjes y aseadoras, voluntarios, profesionales de la SED y visitantes ocasionales, incluidas las familias. La

vinculación de estos elementos supone entender que la experiencia espacial se deriva de la participación y negociación de los saberes y prácticas instituidos por la *'cultura escolar'*, desde el despliegue de capacidades de incidencia e interpelación en la vida cotidiana, que hacen posible la apropiación del espacio por parte de los niños y las niñas.

En relación con la organización y estructura del espacio en el colegio

1. La disposición arquitectónica y la delimitación de los espacios en su interior constituyen elementos que promueven el cerramiento de los grupos y de la comunidad educativa, y limitan sus posibilidades de intercambio. Estas situaciones se expresan en: el tiempo prolongado que permanecen niños, niñas y maestras la interior de los salones asignados para cada grupo, donde tienen lugar las propuestas pedagógicas y los momentos de juego, alimentación y descanso para el caso de los niños y niñas de prejardín; el mínimo contacto que se establece entre los grupos, con excepción de las actividades protocolarias y los tiempos de descanso en los que se habita el patio escolar; los límites que se imponen a las familias para participar del proceso educativo; y, el inexistente contacto con la comunidad, el barrio y la ciudad como escenarios educativos y de desarrollo de los niños las niñas.
2. La llegada de los niños y niñas de prejardín no implicó un cambio estructural de los espacios dispuestos previamente en el colegio -más allá de una reacomodación en función del número de grupos y de salones disponibles y una adaptación basada en la ampliación de las dotaciones y mobiliarios que incluyeron nuevos objetos y materiales para el desarrollo de las actividades pedagógicas-. A pesar de esto, simbólica y relacionamente su entrada constituyó un punto de transformación en la institucionalidad del colegio, que se evidencia en la transformación de las dinámicas cotidianas de intercambio, la ampliación de las comprensiones sobre el sentido de la educación inicial y sobre la organización curricular de

la práctica pedagógica, la promoción de articulaciones entre los ciclos educativos y la necesidad de establecer rutas de transición armónicas que van desde la acogida hasta la proyección de las trayectorias escolares de los niños y las niñas.

En relación con la propuesta pedagógica del grupo y la lectura intencional del espacio que hace la maestra:

1. Al margen de las líneas que marca la disposición arquitectónica del colegio, al interior del salón se configuran escenarios que proyectan distintos usos y prácticas, abren posibilidades y opciones, suscitan el interés de los niños y las niñas, y les permiten entrar en el espiral creativo que caracteriza su acción, los llevan a la calma y les permiten el encuentro consigo mismos y con los otros.
2. El salón del grupo puede entenderse desde su estructura arquitectónica como, “un estimulante para la acción, un escenario en el que tienen lugar la interacción y el movimiento, es como un interlocutor del cuerpo” (Yudell, 1982. p.72) susceptible de ser vivido más allá de la funcionalidad que precisa la historia institucional que lo envuelve.
3. Poner en el centro la experiencia de los niños y niñas e incidir intencionalmente sobre ella como una forma de incentivar su desarrollo, hace que el espacio sea maleable y se desestructure para permitir la lectura y la transformación del otro.
4. A esto se suma el propósito de estructurar la práctica pedagógica desde el acercamiento al patrimonio y los referentes culturales de la humanidad como potenciadores de la capacidad creadora de los niños y las niñas. Agregar como componente esencial el encuentro con la cultura, hace que el ambiente se transforme y se habite como un espacio *‘practicado’* en el que cada uno entrega su historia y recoge del contexto más cercano de vida aquello que le resulta significativo.

5. Las experiencias pedagógicas que abarcan la transformación del espacio parten de reconocer las particularidades del momento del desarrollo de los niños y las niñas del grupo, y en ese sentido garantizan su pertinencia y trascendencia como posibilidad de ampliación de sus vivencias en función del jalonamiento del desarrollo infantil y el aprendizaje.
6. La vivencia espacial se atraviesa por experiencias sensibles y emocionales que requieren pensar el espacio, reflexionarlo y experimentar en él para generar desde el salón del grupo un ambiente de confianza que resulte agradable a los niños y las niñas, les ayude a sentirse tranquilos y los motive a explorar, conocer, acercarse a los otros y descubrir desde situaciones novedosas en su experiencia de vida. Al respecto, el juego y el arte como intermediarios desde la creación permiten a los niños y niñas fortalecer sus sentimientos de seguridad para impulsarse a conocer e involucrarse con la propuesta pedagógica.
7. La noción de ‘instalación’ entendida como una composición intencionada que se basan en el juego entre las materias, materiales y objetos para construir una propuesta de experimentación y recorrido desde su interior, resulta ser un organizador que potencia la práctica pedagógica desde la invitación a los niños y niñas a hacer parte de la transformación del espacio.
8. El carácter desestructurado de los espacios y la vivencia de la práctica pedagógica, leídos desde la flexibilidad, recupera las nociones de incertidumbre y deriva como esencia de la experiencia que se vive a partir del referente que ofrece la instalación y la implementación de la propuesta pedagógica.
9. Uno de los caminos de negociación del espacio escolar en el marco de la propuesta pedagógica liderada por la maestra, toca con la decisión de abrir el salón a otros niños y

niñas del colegio. A partir de allí, se promueve el encuentro, el intercambio y se posibilita avanzar en el reconocimiento del otro.

En relación con las negociaciones e interpelaciones que construyen los niños y las niñas:

1. Los movimientos, miradas, desplazamientos y recorridos de los niños y las niñas al interior de los ambientes dispuestos por la maestra del grupo dan cuenta de la formación de su espacio existencial (Norberg Shulz, 1975), desde la ampliación de las experiencias que parten del cuerpo como centro de la acción, para abarcar nuevas regiones desde la horizontalidad. El cuerpo que se mueve en el espacio se convierte en un vehículo que acompaña la definición de rutas y caminos que enlazan áreas ‘conocidas’ e ‘inexploradas’, que finalmente darán cuenta de las regiones en que se circunscribe la experiencia de los niños y las niñas.
2. Como resultado, el espacio existencial se asemeja a una red que puede leerse geoméricamente, una forma de estrella que se irradia desde un centro -lugar- y se conecta con otras redes -regiones- a través de caminos trazados desde la horizontalidad. Así, desde las experiencias infantiles se sigue un proceso de multiplicación y diversificación de los centros que empiezan por complementar el hogar, a través del acercamiento a otros escenarios de acción e interacción, valorados socialmente.
3. En la cotidianidad de la rutina escolar los niños y niñas buscan ganar espacios independientes y fuera de la regulación de los adultos, que les permiten tejer conversaciones y modos de comunicación privados en los que se limita su acceso.
4. El juego, el arte y el recorrido son expresiones esenciales a la negociación de los significados, los usos y las prácticas de los espacios por parte de los niños y niñas. El juego les permite tener una visión de territorio desde la aproximación de las realidades de sus

vidas personales a las del colegio, proyectar territorios imaginarios y alcanzar la familiaridad desde la apropiación de espacios que se invisten por la propia creatividad. El arte permite que configuren espacios íntimos a la hora de desplegar sus procesos creativos, y al mismo tiempo, posibilita el encuentro con los otros cuando se gestan creaciones colectivas. El recorrido les permite construir una red de relaciones que conectan lugares y regiones, ampliar su experiencia de espacio y territorio.

5. En el recorrido lo esencial se define por las relaciones con el espacio y por las emociones y sentimientos que se asocian a la experiencia de habitarlo. Así, aunque se recojan elementos propios de la estructura arquitectónica como las escaleras, los muros, las ventanas, lo esencial en las representaciones de los niños y las niñas, respecta a las sensaciones y los usos del espacio que se dan cotidianamente.
6. En términos del uso de espacios públicos del colegio, el patio representa un territorio poco asequible, es un escenario de disputa al que no se accede de manera igualitaria, en la medida en que su uso y apropiación se sustenta en la posibilidad de '*ganarlo*' en medio de la confrontación con los niños varones fundamentalmente, de los grados escolares superiores.

Referencias Bibliográficas

Archila, D. (2011). Etnografía del aula: actores, objetos e instrucción. *Revista Cultura Científica*.

Arregui, J. (2004). Cenestesia y cuerpo vivido. ¿Por qué Marcel abandonó sus primeras formulaciones sobre el cuerpo sujeto? *Δαίμων*. *Revista de Filosofía*, No. 32, 2004, 145-158. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/15121/14581>

Atuesta, P. (2015). Espacio. En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo Veintiuno.

Bejarano, D. y Sánchez, A. (2014). *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI)*. Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1671/9789588650.pdf?sequence=1>

Bonsiepe, G. (1993). *Del objeto a la interfase: mutaciones del diseño*. Argentina: Ediciones infinito.

Bloomer, K. y Moore, C. (1983). *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Barcelona, España: Blume Ediciones.

Bohigas, O. (1972). *La escuela viva: un problema arquitectónico*. Cuadernos de arquitectura y urbanismo > 1972: Núm.: 89 Educación y arquitectura escolar II. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/CuadernosArquitecturaUrbanismo/article/view/111407/160879>

Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Editorial Graó.

Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. Nuevas hojas de lectura. Recuperado de: http://www.mlagundia.net/wp-content/uploads/2012/10/La-lectura-comienza_-Evelio-C.pdf

Catañeda, M. y Pirateque, D. (2015). 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. Tesis de grado presentada para optar por el título de Magíster en Desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional - Fundación CINDE. Bogotá, Colombia.

Coronado, J. (2010). La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación, como parámetros de búsqueda del hábitat escolar en el siglo XXI en Bogotá. Revista Traza Vol.1 No.1. Bogotá, Colombia: Universidad La salle.

Cuatrocrescente, (2015). Recuperado de https://www.facebook.com/pg/cuatrocrescentearq/posts/?ref=page_internal

Dalhberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona, España: Editorial Graó.

Delgado, M. (2005). En busca del espacio perdido. En: Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Editorial Graó.

Di Cori, P. (2015). ¿Qué es un lugar? La topología espiritual de Michel de Certeau (Che cos'è un luogo? La topologia spirituale di Michel de Certeau). La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales, número 17, 2015. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/283582451> Traducción de Di Cori P Que es un lugar La topologia espiritual de Michel de Certeau Che cos'e un luogo La topologia spirituale di Michel de Certeau La Torre del Virrey Revista de Estudios Culturales

Durán, S. y Martín, M. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación inicial. Bogotá, Colombia: Instituto San Pablo Apóstol.

Edwards, J. (2005). The classroom is a microcosm of the world. En: Dudek, M. (2005). Children's space. Oxford, UK: Architectural Press.

Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. Revista RELADEI Vol.3 (2), agosto 2014, 51-80.

Estrada, M. et.al. (2011). El arte camino para la participación. Una aproximación desde lo dramático y lo sonoro. Proyecto Arte y Parte. SDIS- OIE-SOMOS MÁS.

Fundación Plan y Funlibre. (2014). Usos y apropiaciones del espacio y su relación con el desarrollo de la primera infancia en el marco del proceso de construcción y dotación de centros de desarrollo infantil -CDI. Informe final.

Gaitán, M. (2015). El cuerpo de los niños y niñas en la experiencia artística: cuerpo holístico y relaciones que construyen cuerpo. En: IDARTES. (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Gil, J. (2015). Infancia y pedagogía poética. En: IDARTES. (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. Revista Tramas 28. Universidad Autónoma de México, pp. 67-83.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Guerrero, A. (2011). Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia. En: Milstein, D. et.al. (Ed.) (2011). Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Hecht, A. y García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol.8. Núm.2 Julio-diciembre 2010. Pp.981-993.

Herrera, L. (2014). El espacio-ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. Campus de Segovia.

Hertzberger, H. (2016). Entrevista con Sara Rebollo recuperada de: <http://www.metalocus.es/es/noticias/herman-hertzberger-el-origen-de-la-arquitectura-esta-en-lo-publico>

Hoyuelos, A. (2005). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Editorial Graó.

ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal. (2014). Lenguajes y ambientes de lectura. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Lamúa, C. (2011). Lugares y emociones: “De cómo hacer ganchillo con el territorio”. Trabajo final Master universitario en investigación en arte y creación. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes.

Landeros, M. (2013). Entre voces, juegos, cantos e imágenes se tejen los diálogos. Visión fotográfica de la niñez gambiana. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/entre-voces-juegos-cantos-e-imagenes-se-tejen-los-dialogos-vision-fotografica-de-la-ninez-gambiana>

Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Revista Agricultura, sociedad y desarrollo. Septiembre-diciembre 2010. Vol.7 Núm.3. pp. 207-220

Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. Recuperado de:

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/los-patios-escolares-espacios-de-oportunidades-educativas>.

Mora, M. (2005) Prácticas de espacio. Recuperado de: <http://h2o-arquitectura.blogspot.com.co/2005/12/prcticas-de-espacio-por-martn-mora.html>

Melo, J. (2015). Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia. En: IDARTES. (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.

Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México D.F., México: Fondo de cultura económica.

OEI. (s.f.). Primera infancia y educación artística. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/educacionartistica/primerainfancia/participacion.php>

Olaya, O. (2015). Artes en la primera infancia: una aventura con bitácora de vuelo. En: IDARTES. (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Polonio, R. (2005). La construcción de lo social. Caballenas, I. y Eslava, C. (Coord.). (2005). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Editorial Graó.

Presidencia de la República et.al. (2015). Equidad para la primera infancia Espacios de paz 'De cero a siempre'. Medellín, Colombia: Artes y letras S.A.S.

RedSolare. (2016). Jumps! Amag! Architecture magazine for children. Recuperado de: <http://a-magazine.org/art-01-jumps/>

Greenspan, (1998). El crecimiento de la mente. Paidós Ibérica.

Riera, J. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. Indivisa, Boletín de estudios e investigación. Monografía III, pp. 27-36.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, España: Paidós.

Ruiz, A. y Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona, España: Editorial Graó.

Schulz, N. (1975). Existencia, espacio y arquitectura. Barcelona, España: Blume Ediciones.

Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Secretaría de Educación Distrital. (2005). Imaginarios y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos educativos de niños y niñas entre 4 y 7 años en Bogotá, en jardines infantiles, aulas de transición y primero de primaria en Bogotá. Informe de investigación.

Skliar, C. (2013). "Alteridad, Otredad y Educación" - RadioSofia - Programa 4 recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zbXH18BOS0s>

Vigotsky, L. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid, España: Ediciones Akal.

Wong, N. (2008). Historia de la arquitectura educativa. Revista Arquitectura viva No. 78.

Recuperado de: https://www.academia.edu/29399971/Historia_de_la_arquitectura_Educativa

Yudell, R. (1983). El movimiento corporal. En: Bloomer, K. y Moore, C. (1983). Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico. Barcelona, España: Blume Ediciones.

Zumthor, P. (2005). Atmósferas. Entornos Arquitectónicos – Las cosas a mi alrededor.

Anexo 1

Instrumentos utilizados en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación

Instrumento 1: Observación de la práctica pedagógica y diario de campo

Objetivo

Recopilar las evidencias que dan cuenta de las relaciones que se tejen desde el cuerpo, el espacio y la acción en la cotidianidad de los niños y las niñas del grado prejardín, su maestra de grupo y los demás actores que participan en el desarrollo de las actividades educativas en el colegio.

Preguntas orientadoras:

¿Cómo se estructura la rutina del grupo? ¿qué tiempos y transiciones tienen lugar en la cotidianidad?

¿Qué espacios se usan? ¿Cómo está organizado el salón y los espacios donde tiene lugar la cotidianidad del grupo? ¿Qué objetos, materiales y materias se disponen en los espacios? ¿Cuáles de estos se presentan intencionalmente a los niños y las niñas?

¿Cómo se deciden las actividades a desarrollar? ¿Cómo se asegura la participación de todos los niños y las niñas?

¿Qué relaciones se suscitan en los espacios entre los niños y niñas, consigo mismos y con los demás actores que participan?

¿Qué evidencias pueden recogerse en relación con las negociaciones de los niños y las niñas con los espacios que habitan en el colegio?

Esquema del diario de campo de la investigadora

Fecha de la observación:
Hora:
Participantes:
Contexto de la observación: escenarios, tiempos, disposiciones
Descripción de la observación: experiencias que den cuenta de la relación cuerpo-espacio-acción como base de la vivencia y apropiación del espacio.
Aspectos por enfatizar en el siguiente encuentro o escenario de observación

Instrumento 2: Entrevista no estructurada y en profundidad con la maestra

Objetivo:

Obtener el reporte de la maestra sobre la configuración del espacio y su relación con la propuesta pedagógica que lidera, de manera tal que exprese su discurso pedagógico sobre la misma en términos de intencionalidades, sentidos, propósitos, concepciones, orientaciones de la práctica, aportes.

Orientadores de la indagación

- i. Historia de la experiencia, origen y antecedentes de la propuesta pedagógica de la maestra.
- ii. Saberes sobre el desarrollo infantil y la educación inicial que orientan el proceso pedagógico de la maestra.
- iii. Aspectos pedagógicos que se encuentran a la base de la propuesta pedagógica: configuración del espacio, intencionalidades en relación con el espacio, significados atribuidos al espacio y reflexión en relación con la práctica.
- iv. Participación y vinculación de actores al desarrollo de la propuesta pedagógica.
- v. Relación con la política de primera infancia y los lineamientos pedagógicos para la educación inicial en la ciudad y el país.

Esquema ejemplificador de una entrevista no estructurada

Yo siento que cuando entro a este espacio, a este salón y cuando me he acercado a tu propuesta pedagógica, el espacio tiene un lugar muy importante dentro de ella. Entonces, me gustaría saber por qué, cómo llegaste a eso...

Hay elementos que yo siento que intencionalmente pones, por ejemplo, todos los libros ... bueno, y en general, la disposición del salón también es muy intencional. ¿Cómo orientas ese proceso? ¿En qué te basas o...?

También te lo preguntaba porque en el espacio hay objetos que así sean muy, digamos, como sencillos, lo que tú decías ahorita por ejemplo de las cajas o las telas mismas que utilizan acá para las cuevas y para otras cosas, tienen como una intencionalidad también, o sea, no son cualquier recurso, no son cualquier objeto, los objetos también son muy importantes dentro del espacio, dentro de esa configuración.

¿Tú cómo ves que usan el espacio los niños? ¿Ves o has notado que hay diferencias en los usos de los espacios aquí dentro del salón, de lo mismo que les propones en los juegos, que a unos les gustan más unas cosas que a otros?

Pero tú dices que pueden ser espacios muy pequeños, pero sí tienen que tener ciertas particularidades esos espacios, sobre todo con los niños más pequeñitos.

Y ¿cómo es la relación con el afuera? Yo tampoco la he explorado tanto, digamos, ¿qué sucede allí afuera y en esa relación del afuera y el adentro con el espacio que también ya implica compartir con otros muchos más?

¿Y qué otras actividades haces afuera? ¿Intentas hacer actividades o algunas...?

O sea, eso sí es muy importante, que los niños tengan su propio espacio...

¿Y aquí dentro del salón qué lugares ves que son como muy importantes para ellos?

Y hay cosas que han traído y han dejado, ¿cómo haces para que el ambiente sea familiar para ellos? O sea, alguna vez halábamos que para ellos es difícil el tránsito de la casa al colegio...

*Y hay cosas que han traído y han dejado, ¿cómo haces para que el ambiente sea familiar para ellos?
O sea, alguna vez halábamos que para ellos es difícil el tránsito de la casa al colegio...*

Ahorita que se están pensando como estas iniciativas o seguir impulsando este trabajo en torno a la primera infancia, ¿qué recomendaciones crees que sería importante como seguir en torno a los espacios que se están organizando para los niños?

Eso me hace pensar en algo que me contaba la persona de Idartes, porque ella me dice que hay como varias experiencias, o sea, no todas las experiencias frente a la construcción de estos espacios son iguales. Ella decía que hay una experiencia incluso que parte del vacío, entonces es un espacio en el que llegas y no hay nada, y de repente empiezan a tirarte cositas por una ventana. En esos encuentros participan mamás y niños, entonces es cómo permitirles también que a partir de eso empiecen a construir y es pensar en que partes del espacio en vacío pero que hay unos referentes en cada quien que ayudan como a construir ese espacio, creo que eso es lo que estás diciendo.

¿Y qué recomendaciones podrías hacer, o no qué recomendaciones, pero qué te parece importante por ejemplo a la hora de pensarse en las dotaciones que se hacen a los colegios?

¿Qué crees que cambia cuando se dispone el espacio para que sea flexible y para que los niños se puedan apropiar? ¿Qué sientes que cambia las relaciones entre ellos, por ejemplo?

Y una última pregunta que tendría: ¿Cómo pensarías que puede contribuir el diseño arquitectónico de los colegios en que haya esos espacios significativos para los niños?

**Instrumento 3: Entrevista no estructurada – grupo focal con artistas de las instancias
Distritales**

Objetivo:

Orientadores de la indagación

- i. Contexto de la política y del programa en el que participa en función de la relación arte-educación inicial.
- ii. Saberes sobre el desarrollo infantil y la educación inicial que orientan el proceso profesional y pedagógico, referentes teóricos y de experiencias nacionales e internacionales.
- iii. Reflexiones alrededor del espacio y su vinculación con las propuestas pedagógicas pertinentes para la educación inicial: disposición, recursos, intencionalidades, orientaciones y sentidos.
- iv. Lectura del espacio en relación con la participación y el ejercicio de ciudadanía de los niños y las niñas.
- v. Resultados de las intervenciones, acompañamiento a maestras de educación inicial, trabajo con niños, niñas y familias de la primera infancia.
- vi. Desarrollos de la política pública, desafíos y proyecciones.