

Memorias de infancia de estudiantes normalistas (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá D.C) desde sus experiencias vinculadas con el juego, el ocio y los juguetes:
El Homo Ludens Otiosus

Pablo Esteban Zota Palacio

Estudiante

Alexander Aldana Bautista

Director

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

2024-II.

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres y hermano por su apoyo incondicional; a mi maestro por su infinita paciencia y acompañamiento; a mis amigos por debatir mis ideas; a la vida y a la infancia eterna que persiste dentro de nuestros recuerdos.

TABLA DE CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. PROBLEMA SOCIAL: PENSAR LAS INFANCIAS ENTRE DISCURSOS, CONCEPTOS, RECUERDOS Y OLVIDOS.....	10
1.1 INTRODUCCIÓN	10
1.2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: UN MAPEO GENERAL DE LA CUESTIÓN	10
1.2.1 <i>El ocio y los usos correctos del tiempo</i>	15
1.2.2 <i>El juego: “una faceta inmanente de la infancia”</i>	23
1.2.3 <i>Entre juegos y juguetes: un acercamiento a la cultura material del juguete</i>	32
1.2.4 <i>Conclusiones y principales propuestas halladas en la revisión bibliográfica</i>	39
1.3 LAS MEMORIAS DE LAS INFANCIAS: UNA APUESTA DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DESDE LA EXPERIENCIA DE LA INFANCIA.....	41
1.4 “JUGAR HA SIDO UNA PRÁCTICA OCIOSA”: ¿POR QUÉ HABLAR DE INFANCIAS Y JUEGOS?.....	50
CAPÍTULO II. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS: LA PRÁCTICA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO	52
2.1 INTRODUCCIÓN.....	52
2.2 “¿A QUIÉNES ENSEÑAR?”: CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI.....	53
2.2.2 <i>Caracterización de la ENSDMM: conversando para conocer el mundo de la comunidad educativa</i>	57
2.3 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO UN ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA PROBLEMATIZAR LAS MEMORIAS DE LAS INFANCIAS EN EL AULA DE CLASE.....	66
2.3.1 <i>Consideraciones prácticas del ABP</i>	67
2.3.2 <i>Usos de las memorias de las infancias con fines educativos</i>	73
2.4 ¿QUÉ ENSEÑA EL MAESTRO Y CÓMO LO ENSEÑA?: FASES DE IMPLEMENTACIÓN	78
2.4.1 EJES TEMÁTICOS: ESTRUCTURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	79
CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS Y MAESTROS EN FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LAS MEMORIAS DE LAS INFANCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSDMM	85
3.1 INTRODUCCIÓN.....	85
3.2 APROXIMACIONES A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	86
3.2.1 <i>¿Qué es una sistematización de experiencias?</i>	86
3.2.2 <i>¿Qué es una experiencia?</i>	92
3.3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA PERSPECTIVA DEL YO COMO MAESTRO EN FORMACIÓN.....	94
3.3.1 <i>Los ejes temáticos desarrollados: derrotas, ambiciones y realidades</i>	94

3.3.2 “Las nociones operativas del aula”: El tiempo, la sensibilidad y las herramientas en el aula de clase.....	99
3.3.3 Mis imaginarios: “si son normalistas tienen unos hábitos académicos definidos”.....	102
3.3.4 “El normalista en formación no es un licenciado en formación”: la responsabilidad y la lectura.....	106
3.3.5 El sentido de la tarea.....	111
3.3.6 Las disputas observadas: los normalistas en formación y las dinámicas institucionales.....	112
3.4 LA EXPERIENCIA DE LA INFANCIA: LA PERSPECTIVA DE LOS OTROS COMO MAESTROS EN FORMACIÓN	118
3.4.1 Las percepciones de la infancia.....	118
3.4.2 Los sentidos del juego.....	126
3.4.3 La feria del juego: “el juego pedagógico no puede pensarse desde el objetivo de entretener y divertir”.....	131
CAPITULO IV. CONCLUSIONES GENERALES: “LA INFANCIA QUE ES Y LA INFANCIA QUE DEBE SER”	133
4.1 ¿ESTE TRABAJO POSIBILITÓ ALGUNA TRANSFORMACIÓN EN LAS MANERAS EN QUE CONCIBO LA LABOR DEL MAESTRO?.....	133
4.2 ¿DE QUÉ MANERA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CUESTIONÓ O APORTÓ EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS NORMALISTAS DE LA CLASE “JUEGO Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA”?.....	134
4.3 ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LAS MEMORIAS DE LAS INFANCIAS EN EL CAMPO DE ESTUDIO DE LA MEMORIA SOCIAL Y CÓMO PUEDE APORTAR NUEVAS PERSPECTIVAS A LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL?.....	135
REFERENCIAS.	138
DIARIOS DE CAMPO REFERENCIADOS.....	144

INTRODUCCIÓN.

Recuerdo aquel carro eléctrico de carreras verde oscuro, que siempre permaneció debajo de la cama de la habitación de mis padres, en la casa de mi abuela. Estaba corroído por cierto óxido y tan desarmado que apenas se distinguía el esqueleto que unía las ruedas con el resto de las latas. Para mí, un niño que apenas comenzaba a gatear, explorar aquel rincón oscuro bajo la cama y arrastrar el coche por toda la casa lo hacía especial entre todos los juguetes que tenía a mi disposición. Su tamaño y el hecho de estar escondido generaban en mí una fascinación extraña.

Aquel juguete era una especie de herencia dejada por mi papá. Había pasado de mano en mano a medida que la familia iba y venía de la casa. El carro en algún momento quedó relegado al grupo de trastes y objetos que mi abuela conservaba sin darle algún propósito en específico. A veces, guardado en un armario, otras veces lo movían debajo de la escalera que llevaba al segundo piso, otras veces terminaba en alguno de los cuartos. Vagando sin ningún propósito, se encontraba indeterminado, no estaba lo suficientemente dañado para ser catalogado como basura, pero tampoco tenía la suficiente salud para ser concebido como un juguete apto. Solamente era eso: un objeto, que no estorbaba.

Su apariencia reflejaba las cicatrices del tiempo, al igual que la casa. Así como la vivienda combinaba concreto, ladrillo, cemento y madera para resistir la tempestad de los años, el carro tenía componentes electrónicos expuestos que captaban la atención de mi padre. Supongo que intentaba repararlo o entender cómo funcionaba, aunque nunca lo vi realmente arreglado ni andando como debería. Quizá, de haber sido reparado, habría perdido mi interés, ya que siempre me atraían los juguetes que destacaban por sus imperfecciones.

Esto preocupaba a mi abuelo, quien consideraba extraño que yo prefiriera simular que una piedra pintada con líneas de colores era un celular, en lugar de jugar con un celular de juguete de aquellos que cantaban en inglés y brillaban con luces. Un día me dijo que parecía "un anormal". Siempre que tenía oportunidad, me compraba juguetes populares entre otros niños, como una forma de disuadirme de usar cosas rotas, palos, piedras o tierra, e incluso de depender tanto del perro de la familia.

Al comentar el recuerdo vago del carro con mi madre, ella me indicó que le resultaba en una lucha diaria pues donde me descuidara, cinco minutos, yo volvía a la cama para buscar el carro o comer la tierra de las macetas que estaban al nivel del suelo. Le preocupaba que ese coche pudiera lastimarme, ya sea por las latas oxidadas que podrían cortarme o por el riesgo de que contrajera alguna enfermedad al llevármelo a la boca. Se debatía entre dejarme explorar libremente para que

desarrollara mis habilidades de ganeo y reconocimiento del espacio, y proteger la salud de su hijo prematuro, con deficiencia de vitaminas y minerales.

Nunca supe lo sucedido con aquel carro, seguramente lo botaron a la basura o lo guardaron para que no quedara a mi alcance. Es un recuerdo particular, aun no comprendo porque persiste en mi memoria con aquellos detalles tan claros. Pero de cierta forma, remitirme a aquel juguete y narrar su recuerdo siempre me lleva a pensar en mis padres, la casa de mi abuela, mis condiciones de salud...

Tal vez, estos juguetes son los que han perdurado en la escuela, en las memorias de las infancias escolarizadas y en la infancia que pervive en nosotros. Seres sensibles atravesados por una trama social de discursos y prácticas. Pues,

El ser sensible se pregunta, duda, está abierto a la incertidumbre, al asombro, se mueve constantemente hacia lo no determinado. No se somete o sucumbe ante la finitud de las posibilidades a que dan lugar las estructuras rígidas de la sociedad y la cultura, aquellas que niegan el placer, el ocio, la lúdica como posibilidades para el desarrollo humano. (Castro et al., 2020, p. 31)

La premisa central de esta propuesta pedagógica es considerar las prácticas de juego/ocio y el juguete como construcciones históricas situadas en contextos culturales que se articulan a discursos, enunciados pedagógicos y concepciones de infancia, que aquí trataremos de comprender desde el estudio de las memorias de las infancias. Para ello, proponemos entender el ocio y el juego como conceptos complementarios que se referencian constantemente por formar parte de las actividades lúdicas en los escenarios autotélicos de la vida humana. No podemos hablar de ocio en la infancia y en la escuela sin referirnos al juego como su principal promotor.

En este sentido, establecemos que, en la sociedad actual, influenciada por las lógicas modernas que priorizan el trabajo como valor central, las posibilidades de disfrutar del tiempo de vida sin buscar réditos económicos han sido desvirtuadas. El esparcimiento, el placer, el juego y el ocio, como rasgos fundamentales de la humanidad son frecuentemente despreciados en favor de una cultura que valora el trabajo por encima de las actividades lúdicas. A pesar de ello, el juego y el ocio han sido reconocidos por disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología como elementos clave para el desarrollo cognitivo, emocional y social, especialmente en la primera infancia. Sin embargo, el ocio sigue siendo estigmatizado, vinculado a la "pérdida de tiempo" o la "pereza". "Gente ociosa", se dice.

El lugar de enunciación epistémico desde el cual se formula esta propuesta es la línea de investigación Formación Política y Memoria social (de ahora en adelante FPMS) de la licenciatura en ciencias sociales. Donde, se entiende, que ser maestro en formación es un acto político con un

lugar de enunciación centrado en “la reflexión, el análisis y la confrontación de posicionamientos explícitos, frente a las contingencias de los escenarios escolares en los cuales formulamos y desarrollamos proyectos pedagógicos” (Mendoza & Rodríguez, 2007, p. 78).

En consecuencia, la formación política se concibe en un escenario de acción enmarcado en la investigación social y la memoria social, como ejes articuladores, en los cuales las experiencias subjetivas e históricas son problematizadas para confrontar proyectos sociales hegemónicos desde una perspectiva crítica. La línea FPMS plantea: primero, antes de formar maestros, interesa potenciar la constitución de sujetos, reforzando el rol del maestro (Mendoza & Rodríguez, 2007).

Desde esta propuesta, la memoria social se convierte en un “campo de batalla por el control del pasado” (Mendoza & Rodríguez, 2007, p. 80). En este sentido, formular proyectos de investigación y práctica pedagógica desde esta línea permite problematizar las construcciones conflictivas de la memoria social partiendo de lo narrativo como una forma de integrar al sujeto, su experiencia y sus acciones en un análisis crítico que nos permita comprender qué tipo de sujetos estamos construyendo en nuestra sociedad.

En este contexto, el presente trabajo de grado se centra en el análisis de las prácticas de juego/ocio y juguetes a partir de la construcción de memorias de la infancia de los normalistas en formación que hicieron parte de la clase “juego y experiencia artística” del primer semestre del ciclo complementario de la Institución Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) de Bogotá, como una propuesta que intenta comprender la infancia desde el juego en la confluencia entre experiencias subjetivas e históricas en distintos lugares de recuerdo, rescatando la materialidad como un elemento constitutivo de las prácticas sociales. La propuesta fue desarrollada durante el año 2023, dedicándose el primer semestre a la observación y caracterización de la comunidad educativa, y el segundo semestre al desarrollo de la práctica pedagógica.

La propuesta busca ofrecer herramientas teóricas para problematizar la integración del juego, el ocio y el juguete en la formación de maestros para la primera infancia, a partir de la exploración de las tensiones entre las teorías del juego y su aplicación práctica, la inclusión del ocio en el corolario conceptual de los normalistas en formación y un ejercicio de construcción narrativa de memorias de la infancia de los estudiantes y sus padres.

Así, este trabajo está organizado en cuatro capítulos ordenados desde las consideraciones más conceptuales y teóricas hasta llegar a la experiencia práctica de implementación de la propuesta pedagógica.

El primer capítulo está enfocado en la delimitación de nuestro problema social asociado a la pregunta: ¿Cómo desde el estudio de las memorias de las infancias podemos comprender los discursos que rodean a las prácticas de juego/ocio y los juguetes? A partir de esta interrogante, el capítulo se divide en varios apartados: primero, conceptualizar el juego, el ocio y el juguete desde una revisión bibliográfica de los debates, discursos y propuestas que rodean estos conceptos; segundo, definir y categorizar las memorias de las infancias dentro del campo de estudios de la memoria social; y tercero, exponer los intereses que nos llevaron a establecer este problema social desde el lugar de enunciación del maestro en formación.

En el segundo capítulo nos centramos en explicar el diseño de la propuesta de implementación y en caracterizar la población con quienes se desarrolló la práctica pedagógica, así como describir los instrumentos para su caracterización. Este capítulo se sustenta en la categoría del “saber pedagógico” de Eloísa Vasco (1990) quien posiciona al maestro como un sujeto de saber y actuar político, en ese sentido todo el documento utiliza la categoría de maestro como única posibilidad para definir a quien históricamente se ha encargado de la enseñanza y los problemas que la rodean.

El tercer capítulo tiene el objetivo de sistematizar la experiencia pedagógica desde un enfoque cualitativo, aquí se utilizan los postulados de Oscar Jara (2011 y 2018), Alfonso Torres (1999) y German Mariño (2011), quienes exponen los fundamentos esenciales de esta metodología. Adicionalmente, abordamos las reflexiones que realiza Jorge Larrosa (2006) a propósito de la experiencia como concepto y como condición humana del aprendizaje.

En ese sentido, se define qué es una sistematización de experiencias, qué es una experiencia y cómo reflexionar sobre ella; para posteriormente, situar la experiencia personal de maestro de ciencias sociales en formación como punto de análisis, buscando desentrañar los imaginarios, los cambios y las reflexiones logradas a través de la experiencia vivida. Así, finalmente, llegar a problematizar las prácticas de juego/ocio y juguetes desde el análisis de las memorias de la infancia de los normalistas en formación, donde se buscó describir las imágenes de infancia que permean nuestra cultura desde la visión de los estudiantes y de sus abuelos y padres. Entendiendo por supuesto, que la construcción de memorias culturales es una práctica social que se asocia a sentires, olvidos, recuerdos, silencios, lugares y experiencias.

Por último, el cuarto capítulo recoge las conclusiones generales concretadas después de cuatro semestres de trabajo. Aquí se condensan las reflexiones logradas en torno a la labor del maestro, la formación de normalistas, el cumplimiento de los objetivos, el lugar de las memorias de la infancia en el campo de estudios de la memoria cultural y sus posibilidades pedagógicas dentro de

la línea de investigación. De modo que, se puedan proyectar recomendaciones a futuros estudios y se resalten los aspectos fundamentales para trabajar con ocio, juego y juguetes desde el campo de acción de las ciencias sociales.

CAPÍTULO I.

PROBLEMA SOCIAL: PENSAR LAS INFANCIAS ENTRE DISCURSOS, CONCEPTOS, RECUERDOS Y OLVIDOS

1.1 Introducción

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. (Huizinga, 2007, p. 11)

Es habitual que en los entornos escolarizados, el juego sea presentado como una recompensa a ganar después de haber cumplido un cierto estándar de productividad en respuesta a alguna tarea cumplida, así el juego es un premio para un trabajo bien realizado: “si coloreas bien tus dibujos vas a poder jugar con el carro”, “si terminan el examen rápido pueden salir al descanso para que jueguen futbol”, “si no aprenden a compartir les quito los juguetes”, “resuelva esta plana y puede jugar media hora”, etc., en definitiva, una forma de medir, controlar y reglar el tiempo en las instituciones educativas.

El juego permea y media las dinámicas de los espacios escolares desde una perspectiva instrumental de esta práctica. Así mismo se demanda que las infancias sean poco a poco institucionalizadas y disciplinadas en las lógicas del tiempo escolar (Buitrago & Herrera, 2012). Establecido a modo de preparación ciudadana para un mundo reglado y regido por concepciones modernas de productividad.

En el siguiente capítulo queremos responder: ¿Cómo se ha comprendido en el campo de las ciencias sociales, el juego, el ocio y el juguete? Para ello, utilizaremos trabajos interdisciplinarios situados en los ámbitos historiográfico, sociológico, educativo, filosófico y antropológico, que en conjunto ayudan a comprender estos conceptos desde una perspectiva integral. Apostamos por realizar una revisión bibliográfica que dé cuenta de la generalidad de los campos de análisis que poseen estas categorías para posteriormente considerarlas como oportunidades de investigación dentro de los estudios de las memorias de las infancias y concertar las problematizaciones sugerentes a discutir en el escenario de práctica pedagógica.

1.2 Revisión bibliográfica: un mapeo general de la cuestión

Después de las consideraciones de apertura se presenta una revisión bibliográfica que recoge lo encontrado en distintos lugares de consulta académica, tales como: el repositorio institucional de la línea de investigación FPMS, repositorios online como SCIELO, DIALNET, GOOGLE SCHOLLAR, el repositorio online de la Universidad de Montevideo, el repositorio online de la

Universidad de los Andes, el repositorio online de la Universidad Nacional de Colombia, el repositorio online de la Universidad Distrital y el repositorio online de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN de ahora en adelante).

La revisión documental fue puesta en discusión con las autoras Yeimy Cárdenas, Ximena Herrera y Sandra Durán, por medio de entrevistas realizadas individualmente a cada una de ellas. El objetivo era profundizar en las definiciones de los conceptos de interés y problematizarlos desde la perspectiva de quienes han investigado estos conceptos desde diversos campos.

El objetivo, más allá de realizar un llamado estado del arte sobre el escenario epistemológico e investigativo de los conceptos, es el de comprenderlos y problematizarlos dentro de las limitaciones de esta práctica pedagógica. Las investigaciones consultadas están ubicadas esencialmente en el análisis sobre la historia, la cultura y la educación. Como el objetivo de esta revisión bibliográfica es construir un corpus teórico que permita visualizar de manera general las investigaciones realizadas con relación a los conceptos de interés, se rescataron algunas citas (muy puntuales) de los autores, en donde se refieren a otros autores usados como referencia, buscando mostrar los nodos discursivos desde donde se construyen los argumentos.

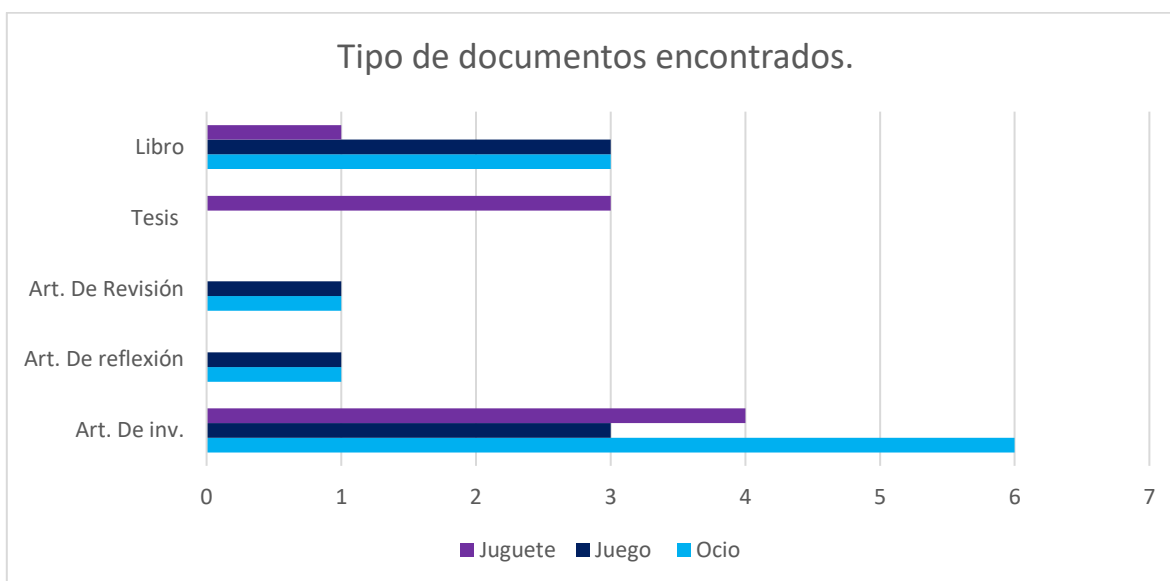
En este sentido, durante el primer título, referente a la revisión de la masa documental, buscaremos desagregar los aspectos esenciales de la amplia malla teórica que surgió después de las consultas, para identificar los principales debates que ofrecen los trabajos consultados, centrándonos en explorar cada concepto de manera individual, de modo que podamos establecer convergencias y divergencias entre ellos.

El penúltimo título del capítulo presenta los enfoques teóricos en los que se sustenta la investigación como una propuesta realizada desde los estudios de la memoria cultural, cerrando con un establecimiento del problema social dentro del campo analítico de las memorias de las infancias. Para finalmente cerrar con el planteamiento del lugar de enunciación desde el cual este trabajo se realizó.

Partiendo de estas aclaraciones, la gama documental reunida se compone de la siguiente manera:

Gráfico 1.

Tabulación de los tipos de documentos encontrados



Se consultaron 26 documentos, de los cuales 13 fueron artículos de investigación, 2 fueron artículos de reflexión, 2 fueron artículos de revisión, 3 fueron tesis de maestrías o magísteres y 7 libros. También se realizaron 3 entrevistas a profundidad a Ximena Herrera, Sandra Durán y Yeimy Cárdenas, autoras de diversos documentos utilizados en la revisión bibliográfica; las transcripciones de las entrevistas fueron utilizadas para ampliar las ideas tratadas en las páginas posteriores.

De la tabulación de documentos se evidencia que la literatura académica sobre estos tópicos se condensa en artículos de investigación que por lo general corresponden a divulgaciones de investigaciones mayores realizadas en diversos ámbitos. El concepto que más documentos reunió fue el Ocio con 11 documentos, seguido del Juego y el Juguete con 8 documentos cada uno. A pesar de que hay una diferencia cuantitativa considerable entre las categorías de análisis, todos tienen el mismo valor analítico en este trabajo. Inclusive, muchos de ellos interrelacionan categorías. De modo que, cuando se habla de ocio también se habla de juego y cuando se juega, se habla de juguetes.

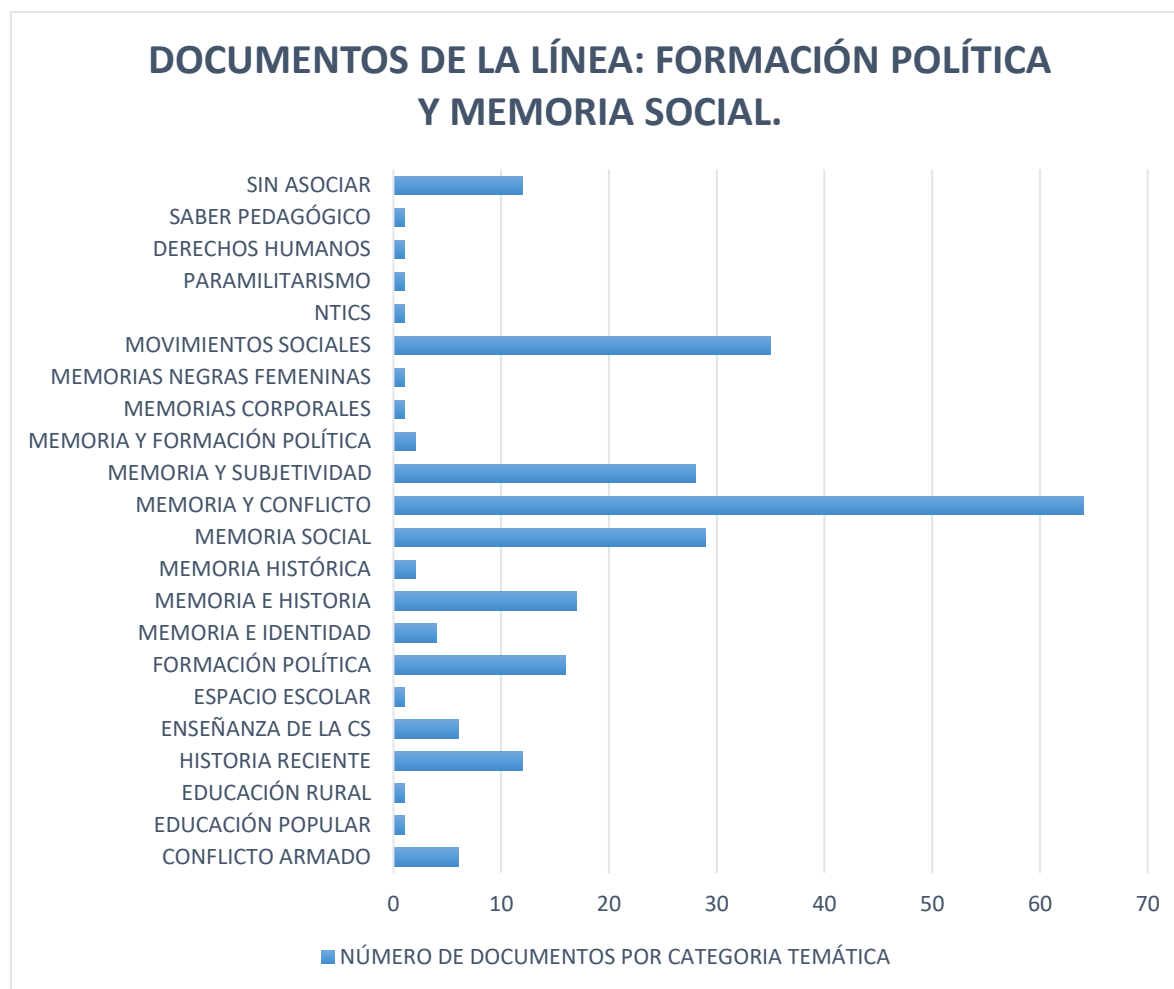
En el caso del juguete es difícil obtener literatura dedicada a este concepto en relación con la educación exclusivamente, sin embargo, se encuentran algunas tesis que relacionan a las infancias y las enlazan a narrativas que aluden a la cultura material, la memoria y los cambios culturales.

Por último, vale la pena resaltar que a pesar de que los documentos de la línea de investigación FPMS y los proyectos pedagógicos de la misma fueron consultados para incluir trabajos en la revisión bibliográfica, ningún proyecto estaba situado en las memorias de las infancias, o en el desarrollo

conceptual del ocio y el juguete, y los que abordaban el juego, lo hacían desde las representaciones sociales de la guerra. Los documentos disponibles (242 en total) fueron tabulados para realizar algunas conclusiones:

Gráfico 2.

Tabulación de documentos de la línea de investigación Formación Política y Memoria Social (2005-2021)



Se evidencia que es la primera vez que la línea FPMS va a trabajar con la institución ENSDMM¹. Solamente hay tres trabajos que abordan la infancia como categoría de análisis: dos lo

¹ Cabe aclarar que es la primera vez que la línea FPMS se acerca a esta institución educativa. En la base de datos se encuentran antecedentes de trabajos realizados en una institución normalista, la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz: Contreras et al. (2005) *Reconstrucción histórica del conflicto armado en las regiones del Sumapaz, Magdalena Medio y Atrato Medio en la última década: Relatos de estudiantes de 9° B de la Escuela Normal Superior "Nuestra Señora de la Paz"*; Bernal et al. (2006) *La experiencia formativa en investigación potenciadora de construcción de sentidos*; Guarín (2007) *Sistematización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Posicionamientos políticos de los*

hacen desde el conflicto armado y uno desde la memoria social y la identidad barrial. Así mismo, sólo hay un trabajo asociado a la categoría del saber pedagógico y la formación de maestros ligado enteramente a las movilizaciones sociales y sindicales. En este sentido, podemos afirmar que el énfasis temático de la línea de investigación FPMS está centrado en el conflicto armado y la movilización social, lo cual demuestra como estos tópicos se han consolidado dentro de los intereses investigativos de la licenciatura en ciencias sociales de la UPN, sin embargo, este hecho impide que tomemos los trabajos de grado previos de la línea FPMS como referentes para trabajar nuestros conceptos, abordar la memoria cultural o analizar las memorias de las infancias. Permittiéndonos afirmar que la ausencia de este tipo de trabajos convierte nuestra apuesta pedagógica en un referente para abrir nuevas temáticas de interés en la línea FPMS.

El afán modernizador a principios del siglo XX configuró una serie de cambios y transformaciones sociales en ámbitos como la economía, la educación, la cultura y la cotidianidad de la vida doméstica, por ende, los estudiosos de este particular siglo han enriquecido las discusiones sobre este convulso periodo, atacando diversos escenarios de la vida social. En ese sentido, el siguiente apartado tiene como objetivo exponer las principales perspectivas y lecturas que se le ha dado a los conceptos ocio, juego y juguete dentro de la literatura académica centrada en el estudio del siglo XX y parte de lo transcurrido en el siglo XXI, enfocándonos en el ámbito educativo y social. Ya que, pretendemos explorar los posibles nexos conceptuales que puedan existir al momento de hablar de memorias de las infancias en relación con los conceptos de interés, para dar cuenta de qué concepciones culturales se han formado con relación a los manejos del tiempo de ocio y las prácticas de juego.

Se elige el siglo XX al presentar una sociedad colombiana que empieza a preocuparse por parecer, funcionar y sentirse como un cuerpo social moderno, que utiliza la lógica productiva que la industrialización ha establecido en el *ethos* mundial, en donde los tiempos de vida están limitados y preestablecidos alrededor del trabajo.

Se abordarán los principales debates encontrados desde diversas disciplinas para construir un mapa general que permita entender los campos de estudio que tratan nuestros conceptos. Se plantea también, recoger debates, propuestas y puntos de análisis para ser llevados al espacio de práctica pedagógica en la ENSDMM. En este sentido, a continuación, se encuentran tres apartados dedicados

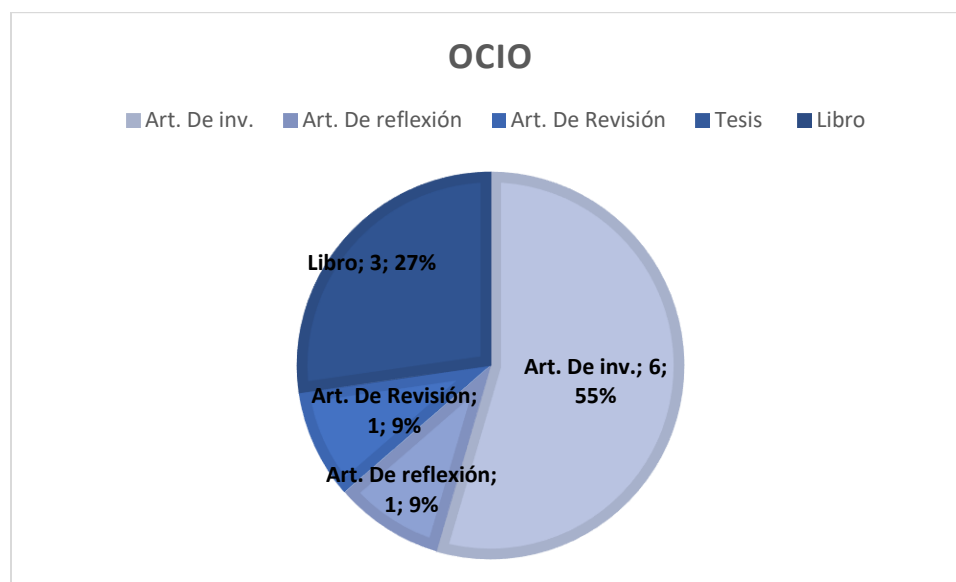
estudiantes de quinto grado de primaria sobre las organizaciones populares; Cortés y Vargas (2007) Escuela y formación política en la subjetividad de maestras de ciencias sociales. Sistematización de una experiencia y García y Hernández (2006) Resistencia Civil en el conflicto armado: una posibilidad pedagógica en la construcción de la memoria social.

al ocio, el juego y el juguete, que buscan profundizar en cada uno, cruzando autores y propuestas hasta concretar una serie de conclusiones generales.

1.2.1 El ocio y los usos correctos del tiempo

Gráfico 3.

Tabulación de los tipos de documentos encontrados relacionados al ocio



El ocio suele ser un concepto secundario cuando se refiere a la cultura lúdica. Su teorización y desarrollo en propuestas investigativas tiende a enfocarse en análisis históricos/culturales y psicológicos. Ya que, particularmente, en el idioma español hay una preferencia a utilizar la recreación como un concepto positivo en contraposición al ocio como concepto negativo. Se suele entender que “la recreación siempre se refiere, según ellos [autores que investigan el ocio y la recreación], a un activismo relacionado con juegos y entretenimiento” (Carreño et al., 2020, p. 62). Así el ocio queda relegado a una categoría que carga con estigmas y subordinaciones frente a la recreación. Desconociendo que el ocio es una actividad generativa de los actos recreativos: “si bien la recreación puede estar contenida en el ocio como posibilidad de satisfactor de este, no ocurre lo contrario, por lo que se demuestra que el ocio es un campo mucho más amplio y complejo que el de la recreación” (*Ibid.*, p. 63).

El concepto ha mutado a lo largo del tiempo, tornándose en una palabra que se deforma y se transforma dependiendo de las concepciones que el *zeitgeist* cultural tenga sobre el tiempo. Guerrero y Velasco (2017) en su trabajo *ocio, pereza y educación: un acercamiento en la ejercitación en el bien*, afirman que una concepción moralista del ocio nace en la cristiandad de la edad media, donde

se asocia que el estado de inactividad fomenta la pereza y perjudica los ejercicios espirituales, pues el trabajo es la única manera correcta de vivir la vida social. Sin embargo, esto no quiere decir que el ocio desaparezca, sino que se reconfigura y se obvia: el ocio no pertenece al hombre laico, como puede ser el siervo, el señor feudal, el noble, etc., sino que el ocio le pertenece al cristiano que desde la abadía o el templo condena —de una manera paradójica— que el ocio es un vicio, mientras este vive su tiempo de ocio en una llamada “vida contemplativa”.

Esta dicotomía entre un uso del tiempo socialmente condenado como positivo y otro que es categorizado como negativo, va ir acompañando los cambios sociales de los siglos posteriores, donde con el auge de los sistemas capitalistas industriales y la consolidación de la modernidad, el tiempo jugará cada vez más relevancia en lo que Thompson (1995) define como una lucha entre concepciones de tiempo; el tiempo de la naturaleza (de lógica rural) contra los tiempos reglados por el reloj (de lógica productivista y urbana) en un establecimiento de un tiempo social de inmediatez e insistencia, que controla y mide los tiempos de vida y así:

Esta forma de medir el tiempo encarna una relación simple. Los que son contratados experimentan una diferencia entre el tiempo de sus patronos y su “propio” tiempo. Y el patrón debe utilizar el tiempo de su mano de obra y ver que no se malgaste: no es el quehacer el que domina sino el valor del tiempo al ser reducido a dinero. El tiempo se convierte en moneda: no pasa, sino que se gasta. (Thompson, 1995, p. 403)

Podemos conectar esta concepción filosófica del ocio sobre la consolidación de la sociedad moderna europea con los procesos de industrialización de la Colombia de principios del siglo XX, ya que, se configura una nueva manera de percibir el tiempo de vida y las maneras de ser y vivir en la sociedad bajo una lógica moderna de productivismo extremo. El proletario necesita de una disciplina constante para equilibrar su vida con relación a su tiempo de producción, no puede y no debe desviarse de su trabajo, no debe vivir en la pereza y no puede ser ocioso sin justificación (pues el tiempo de descanso se gana con esfuerzo y trabajo), según como lo expone Jorge Ruiz (S. F.) en *Los estudios sobre la historia del ocio en Colombia*:

Para las sociedades católicas, quienes se preocuparon antes que el Estado por el problema del tiempo libre, existía un fuerte riesgo de que los obreros utilizaran dicho tiempo en actividades relacionadas con el consumo de alcohol en las tabernas, los juegos de azar y los prostíbulos. (p. 6)

Para Jorge Ruíz (2021) es fundamental resaltar que, para la primera mitad del siglo XX, en el sistema laboral colombiano no era únicamente necesario regular la jornada laboral, sino, además, establecer también un control sobre el tiempo libre del obrero. Esto debido a que el tiempo libre y de

ocio en donde el obrero posee un pequeño ápice de libertad, en teoría se prestaría para la organización sindical y el establecimiento de organizaciones de protesta.

En este sentido, el ocio está sometido a los intereses de las clases superiores, que definen, controlan y establecen los usos correctos de un tiempo asociado al descanso del obrero en una inactividad productiva; no se trata de fomentar la personalidad y los intereses del sujeto, sino de “entretenerlo” mientras se acaba su “tiempo libre” bajo la lógica rutinaria de control, que vacía la vida de los sujetos y los somete a ser autómatas a merced del productivismo progresista.

En consecuencia, Ruíz (S.F y 2021) nos habla de cómo las condiciones de una sociedad obsesionada con el control del tiempo hicieron que las lógicas de la vida se enlazaran con la métrica del tiempo objetivado, es decir, “... la uniformidad de la medida del tiempo con el reloj llegó a emparejarse con la uniformidad en la organización social del tiempo” (Giddens, 1993, p. 29). Para Ruíz es necesario retornar a estas reflexiones del tiempo moderno que podemos encontrar en Giddens, pues,

A partir de este momento, con la construcción de un tiempo “vacío” y uniforme, el tiempo y el espacio se separan y se recombinan constantemente como rasgo distintivo de la modernidad. Si el vaciamiento del tiempo produce un vaciamiento del espacio, es decir, su descontextualización (Giddens, 1990), el problema del ocio puede comprenderse a partir de allí como un proceso en el cual se produce una doble mutación: “deslocalización y recombinación”. (Ruiz, S. F., p. 3)

De esta manera se entiende que el tiempo crea nuevas formas de relacionamiento con el espacio alrededor de una idea utilitaria de producción y progreso; el espacio es para el *hacer*, no para el *ser*. Si un tiempo de vida es vacío, vacío, controlador, ajeno a la subjetividad del individuo, su espacio también será una categoría desprovista de cualquier potencia. Sin embargo, aventurarse a afirmar que el tiempo libre (entendido como el homónimo del ocio) representa una instancia revolucionaria de las condiciones de existencia sería demasiado apresurado. La apuesta por la comprensión del ocio nos lleva a exponer las matrices estructurales que definen los espacios de la vida social, donde espacio y tiempo están viciados por los ecos del discurso modernizador: el tiempo es solamente un medio en el avance del progreso y el espacio es apenas una plataforma sin sentido o significado.

Como eje articulador de los dos planteamientos anteriores encontramos los aportes realizados por Ximena Herrera (2013), en su trabajo *Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX*. Esta autora expone como el discurso modernizador y civilizatorio son los predominantes al momento de

configurar la educación de comienzos del siglo XX, en donde se posee una herencia humanista de la educación tradicional, que está en convergencia con las ideas de Escuela Nueva dentro de un marco social industrial, así la educación física se establece como una disciplina necesaria para contener y dirigir las pulsiones de los ciudadanos en formación, además de contribuir a un equilibrio físico-mental en relación a doctrinas militares². En lo que refiere estrictamente al ocio, Ximena Herrera expone:

El hombre, como hemos dicho, se tornará en capital, capital humano, para lo cual es necesario procurarle cuidado y bienestar; de ello dependerá la economía, el desarrollo de las naciones y el futuro del mundo capitalista, y a ello contribuirá la escuela: instruir y civilizar al hombre del siglo XIX, a la educación del hombre para una sociedad que progresa, pasando en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX a una educación del hombre como capital humano, en el marco del desarrollo en una ciudad educadora —ya no será solamente la escuela la que educa, entraran otras instituciones, espacio y tecnologías— y mediante una pedagogía ciudadana (Saldarriaga, 2003); donde la calidad y la eficiencia serán los raseros que muestren el nivel de desarrollo alcanzado por un país o una región. (Herrera, 2013, p. 37)

Desde estas nociones capitalistas, Dunning y Elias (1992) entienden que el ocio en los marcos culturales modernos está ligado a las nacientes nociones de “tiempo libre” con una aparente facultad de libertad que, sin embargo, está supeditada a unas lógicas productivas:

En la actual bibliografía de temas sociológicos puede observarse la tendencia a considerar el ocio simplemente como un apéndice del trabajo. La agradable satisfacción que las actividades recreativas proporcionan tiende a considerarse como si se tratara de un medio para el logro de un fin —el fin de aliviar a las personas de las tensiones causadas por el trabajo, y aumentar su capacidad de trabajar—. No obstante, si preguntamos primero cuál es la función del ocio con respecto al trabajo, disminuye la posibilidad de descubrir cuál es la función que desempeña para las personas. Señalar que en una sociedad enfocada al trabajo el ocio es la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción, constituye ya un paso adelante hacia esa posibilidad, un paso hacia la crítica de los enfoques sociológicos imperantes por sus limitaciones al abordar los problemas del ocio tanto desde el punto de vista teórico como práctico. (Dunning & Elias, 1992, pp. 117-118)

La preocupación por consolidar una sociedad que se vea y se sienta moderna genera la necesidad de unos ciudadanos preparados para asumir tal labor civilizatoria hacen que el ocio se perciba como una pérdida de tiempo. Trabajar para poder tener ocio o tener ocio para poder trabajar.

² Para profundizar en este aspecto, véase la teoría aeróbica y los postulados de Ling y Janh con relación a la gimnasia alemana que llegan a la escuela colombiana por medio de la educación física.

Sea cual sea el sentido que se le dé a esta relación dicotómica, comprender el ocio en las sociedades actuales requiere remitirnos a hablar de prácticas mediadas por el interés productivo en miras de privilegiar una ideología moral que prima el trabajo como fin último de la vida. Así el ocio bajo este razonamiento casi científico es apenas una adhesión al trabajo, que permite descansar, relajar y liberar tensiones del cuerpo para reproducir labores productivas. (Dunning & Elias, 1992).

A pesar de que podemos considerar el tiempo libre como un sinónimo de ocio en la actualidad, este no puede ser entendido enteramente como tiempo de ocio, porque,

Por extraño que resulte, sin este esquema teórico referido no se percibe claramente que muchas actividades de tiempo libre no están consagradas al ocio, para decirlo con otras palabras, sin él, el espectro adjunto no logra dar plenamente en el blanco. (Dunning & Elias, 1992, p. 122)

En consecuencia, establecer el tiempo libre y el ocio como sinónimo en el corolario investigativo es incompatible, pues, deteriora e imposibilita una mirada profunda sobre este tipo de actividad. Empero, comprender el tiempo libre como el remanente del trabajo y analizarlo con el objetivo de ubicar los canales de acción que provoca que como individuos optemos por realizar unas u otras actividades durante nuestro tiempo libre, sí puede contribuir a precisar el problema del ocio. (Dunning & Elias, 1992).

Bajo esta premisa, Herrera (2013) nos deja ver que el ocio es una noción cultural sobre los usos que se le puede dar al tiempo, que no depende de la institucionalidad, sino de un entramado cultural que define y educa en las prácticas correctas del ciudadano, y que,

Por ello, la educación se encuentra en un gran conflicto: o bien se orienta hacia el fin del entrenamiento, del esfuerzo dedicado —reforzando así, el establecimiento de una sociedad eficientista en la que se funden (o confunden) el resultado con el proceso, así como el consumo con la producción—, o bien, se resiste a ello, proponiendo un escenario de ociosidad. (Guerrero & Velasco, 2017, p. 129)

No obstante, las propuestas educativas en relación con el ocio lo conciben como una actividad esencialmente humana que fomenta la libertad, el bienestar emocional y el desarrollo social. Así como las habilidades cognitivas necesitan ser educadas, el ocio y las actividades lúdicas necesitan formar parte de los procesos educativos, porque son fundamentales para el desarrollo emocional y social, la convivencia y la satisfacción vital (Carreño et al., 2020).

Trabajar el ocio en escenarios educativos se presenta, entonces, como una propuesta crítica que invita a reevaluar nuestras prácticas sociales para transformar la realidad (Carreño et al., 2020). En este sentido, el ocio emerge en la educación como una forma de considerar aspectos cotidianos,

banales, placenteros y poco redituables en términos económicos. Es decir, se convierte en un llamado a conectar los conocimientos de las actividades relegadas de la institucionalidad:

La educación del ocio debe orientarse a formar una persona en el juego, la fiesta, el ocio solidario y el ocio ambiental ecológico. Se considera que estos son temas concretos de este tipo de educación. A la vez, los conocimientos y habilidades propios de la educación del ocio deben ser desinteresados y gratificantes, tener una relación con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario. (Carreño et al., 2020, p. 59)

El ocio y la práctica educativa se entrelazan como engranajes que mutuamente activan el movimiento del otro. Si consideramos el ocio como una experiencia (Larrosa, 2006); éste permite la afectación del sujeto, en la medida que lo cambia y transforma por medio del placer. A pesar de las compatibilidades existentes entre procesos educativos y prácticas de ocio, la profesora Herrera, afirma que,

El ocio no tiene lugar en la escuela, y cuando aparece, los profesores nos encargamos de convertirlo en juego lúdico. De lo que se trata es que el niño no juegue solo, porque es que el niño que juega solo está desarrollando un interés, ese sería el ocio. El lugar del ocio es aquello que el niño hace sólo sin regulación, entonces enseguida el profesor propone una cosa y ve que hay un niño solitario, lo vincula y le enseña los juegos. (Herrera, X. (2023, mayo 3), p. 4. [Entrevista realizada por el autor])

Desde esta perspectiva, las prácticas de control del maestro en el aula imposibilitan que el ocio emerja en los espacios de clase de manera espontánea. Lo lúdico, aquí se contrapone con la manifestación del ocio precisamente por la característica que posee el juego como medio didáctico; es controlable y asociable a los contenidos de clase. El ocio es disruptivo, rompe las lógicas de control y de autoridad del maestro que obliga a enfrentarnos a una noción de difícil gestión: primar la libertad del estudiante. En este sentido, queda una pregunta en el tintero ¿de qué formas podemos integrar la lúdica y el ocio en la escuela al margen de los dispositivos de control?

Aunque las intenciones y postulados pedagógicos en relación con esta práctica posean un desarrollo epistemológico y conceptual, la escuela es un escenario de disputa de concepciones, donde persiste en medio de la relación entre los usos correctos e incorrectos del tiempo una resistencia a acoger el ocio dentro de las prácticas de enseñanza. Una situación inmersa en las condiciones que presenta el contexto colombiano, marcadas por desigualdades, conflictos y falta de acceso a oportunidades de consumo basadas en ocio.

Ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos realizados en relación con prácticas de ocio en medio del conflicto armado colombiano y el desplazamiento forzado, aquí tenemos a Rubiela

Gómez y Saúl Betancur (2015) y su trabajo *Identidad y reconfiguración tiempo-espacio de los desplazados hacia Medellín: Lectura en las prácticas de ocio*; a Víctor Molina y José Tabares (2019) *Capital social, ocio y consumos culturales en Colombia. Desafíos para el posconflicto*; y a Gustavo Cardona (2020) con *El ocio campesino: Reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia*.

Estos trabajos fijan su lectura analítica sobre el campesinado y las víctimas del conflicto armado colombiano bajo el eje transversal del ocio como elemento que modifica y es modificado por las relaciones de violencia. En este sentido, Gustavo Cardona (2020) nos invita a reflexionar en torno al municipio de San Vicente del Caguán, como un escenario que ajeno al consumismo y al productivismo industrial, configura el ocio como una actividad humanizante por medio de festejos, juegos y celebraciones que lograron que víctimas y victimarios dejaran sus diferencias de lado para compartir y disfrutar de un espacio de respeto mutuo: “se piensa que el fuerte contenido del juego, del deporte y lo festivo, extrae de las personas alzadas en armas aquellas motivaciones de participar a tanto que el escenario experiencial y lúdico constituye una condición de igual con el otro.” (Cardona, 2020, p. 6)

Ese compartir en condiciones de igualdad, le da otro valor al ocio, se convierte en una actividad mediadora, donde se establecen de maneras no verbales normas de convivencia y se fortalece la empatía. Es decir, por medio de los espacios de ocio, la comunidad reproduce sus ideales de buena y mala socialización. (Cardona, 2020)

Las prácticas y espacios de socialización están cada vez más intervenidos por el uso de tecnologías de la información y la comunicación; consecuentemente, el ocio y el juego que se practica en la actualidad está mediado por esa dinámica de imitación y reproducción en los entornos virtuales de la vida social. Ana Viñals (2016) expone en *La experiencia de E-Ocio en los jóvenes*, desde una mirada etnográfica, diferentes implicaciones sobre las actividades que realizan los jóvenes en su tiempo libre en relación con el internet, las redes sociales y las herramientas tecnológicas. En ese sentido, el ocio “electrónico” de la juventud española que el trabajo presenta, está marcado por las posibilidades socioeconómicas de acceso a los dispositivos necesarios para desarrollar un chat en línea para la cooperación y el compartir de experiencias, que a pesar de las oportunidades que presentan estas tecnologías, su uso ocioso es banal y ligado enteramente a lógicas urbanas:

Los rasgos tecnológicos afectan a todos los ámbitos de su vida, especialmente al referido al ocio que, por otro lado, es un aspecto que en esta edad tiene una importancia vital. Los jóvenes nativos digitales son prosumidores, sociales, multitarea y valoran estar conectados como algo esencial en sus vidas, pero como ya hemos resaltado, ello no significa que sean jóvenes digitalmente competentes. De hecho,

las prácticas de e-ocio de los jóvenes son más bien superficiales. Básicamente, emplean las TIC para informarse y comunicarse y apenas como medio y herramienta de aprendizaje y participación. (p. 102)

Centrándonos en esta percepción del ocio como actividad urbana y ligada a ciertas tecnologías, Arboleda y Betancur (2015) exponen que en el tránsito de lo rural-urbano se ve como el ocio pierde su determinación y se convierte en un tiempo ambiguo, puesto que se asocia la recreación y el ocio como derechos que corresponden solamente a aquellos que son empleados en algún oficio, y disfrutar del ocio fuera de la empleabilidad sería someterse a la “vagancia” (o vicio) en el tiempo libre, y en consecuencia se fuerza al individuo rural a someterse a la lógica lineal del tiempo de la gran ciudad, en dónde;

El cambio en la percepción del tiempo en el espacio urbano genera una suerte de subjetividades suspendidas en una ambigüedad: la velocidad en la percepción del tiempo se convierte en un valor en sí mismo y la lucha contra el tiempo, destruye el tiempo mismo, generando sujetos de angustia. La celeridad acusada por los desterrados de cara a la vida en Medellín señala un impacto incorporado e insoslayable para habitar esta ciudad que no da tregua y en la que cada paso tiene un precio. La urbe no logra ser apropiada como un lugar para el ocio. (Arboleda y Betancur, 2015, p. 129)

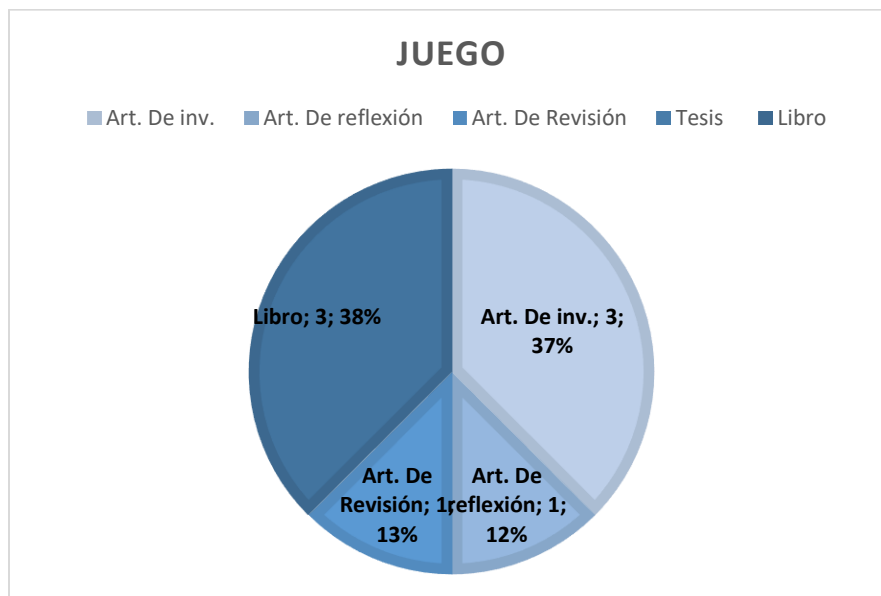
En este sentido, Molina y Tabares (2019) nos sugieren que los ámbitos económicos, políticos y sociales están intrínsecamente ligados, y, por ende, el mayor o menor desarrollo de una de estas dimensiones tiene un impacto considerable sobre las demás. En ese sentido, el ocio no solo facilita el diálogo, sino que también otorga estatus social, puesto que no todas las actividades ociosas están disponibles para todas las clases sociales y el acceso a un grupo selecto de actividades confieren una etiqueta de alto capital cultural. Los autores soportan esta tesis con la poca oportunidad que poseen los campesinos de acceder a espacios de ocio (cines, bibliotecas, internet, actividades culturales y demás ofertas que dispone el contexto urbano), esto genera un desarraigo a la identidad que ofrece la industria mediática que prima la violencia como estándar básico para el entretenimiento. Situación que presenta una encrucijada de amplia reflexión puesto que para los campesinos y víctimas del conflicto estos estándares de entrenamiento son inaceptables y nefastos, mientras que para la cultura popular es un tipo de entretenimiento ampliamente aceptado.

Para cerrar esta primera sección, hemos de remitirnos a establecer el ocio como una experiencia moralmente categorizada con relación al trabajo como algo inútil. Así mismo, entender que el intento por comprender las actividades de ocio requiere situarlas como prácticas culturales que manifiestan actos recreativos y experiencias lúdicas, que salen de los paradigmas rutinarios y se manifiesta desde la subjetividad del placer y la elección.

1.2.2 El juego: “una faceta inmanente de la infancia”

Gráfico 4.

Tabulación de los tipos de documentos encontrados relacionados al juego



El acto de jugar y su lugar en la sociedad ha sido tema de estudio y debate sociológico y antropológico desde muy variados escenarios. Para abrir las discusiones, consideramos importante fijar atención en las reflexiones de Johan Huizinga (2007) en *Homo Ludens*, este autor afirma que el juego es un elemento inmanente a cualquier sociedad humana, como actividad constante en nuestras vidas y en nuestra cotidianidad, nos produce inquietudes y preguntas al ser un fenómeno productor de cultura que de manera peculiar, no puede definirse como una actividad meramente humana, pues el juego es previo a toda cultura y se manifiesta en distintas actividades animales. Entonces, tratamos de “determinar la naturaleza y la significación del juego para asignarle su lugar en el plan de la vida” (Huizinga, 2007, p. 12), la cual a todas luces es una vida producto de varios procesos sociales que dejan en evidencia que no es una actividad que pertenezca ni a la infancia, ni a la escuela, ni a un tiempo determinado.

El juego, más allá de una actividad transitoria en la construcción de sujetos, es una manera de comprender la vida. Pues, es encuentro y desencuentro, es “sentimiento de tensión y alegría” (Huizinga, 2007, p. 46), es concepto y actividad, es función y cultura, es el bien contra el mal, es tiempo y espacio, es adultez y niñez, es guerra y levedad, es una forma de gestionar impulsos, es donde el sujeto “se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante” (*Ibid.*, p. 12). Es competencia, es control, es herramienta y deseo, es descarga de impulsos dañinos y de energía

vital, es placer y es ocio. Jugar nunca es solamente jugar; es cultura, historia, memoria, materialidad, pero sobre todo es potencia.

A pesar de su polisemia interpretativa, el juego está sujeto a una constante que resalta Huizinga (2007), siempre prevalece bajo un prejuicio de finalidad, de objetivo secundario que obedece a unas ciertas estéticas. Tratar de responder los “por qué y para qué se juega”, se vuelve entonces un intento parcial que invita a problematizar ¿Cómo se ha posicionado el juego en nuestra cultura? ¿Qué discursos e intenciones lo rodean?, y por sobre todo ¿Qué potencia social posee?

El juego ha sido revisado por el lente analítico de múltiples disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia, etc., que desde el siglo XX han realizado aportes muy ricos en perspectivas, debates y problemáticas investigativas, la profesora Sandra Durán (2023) resalta los siguientes como los más importantes:

Hay varias perspectivas desde las cuales se ha estudiado el juego y es muy importante conocerlas. Está la perspectiva psicológica, pero que en esa perspectiva psicológica hay dos vertientes: una estructuralista, dónde se encuentra referentes como Piaget, que estudia el juego desde unas etapas muy relacionadas con el desarrollo [infantil], pues para entender la evolución del pensamiento del niño con el juego. Pero hay una perspectiva mucho más posestructuralista con la que yo también me identifico, que es la de Vygotsky, Bruner, que es el juego en el desarrollo, pero muy relacionado con el contexto y con la cultura. La importancia de la cultura y el contexto entran allí. Hay otra perspectiva, que es la perspectiva sociocultural, la han estudiado sociólogos y antropólogos. Sociólogos como Huizinga, que escribió el *Homo Ludens*, un discípulo de él, que fue Roger Callois, que desde la filosofía, y ellos dicen que —y esto me gusta mucho—, creo que ha sido el gran aporte de la filosofía, de la sociología, de la antropología a la educación, puntualmente en el juego, el gran aporte es como el juego es un reflejo de la cultura, la cultura se cruza, se construye jugando, por eso cuando tú dices que yo quiero hacer una investigación sobre juegos y juguete y como ellos me pueden ayudar a rastrear, a mapear la historia de la educación, yo digo “es que el juego construye cultura, el juego es un reflejo de la cultura”. (Durán, S (2023. Abril 28), p. 2. [Entrevista realizada por el autor])

Es decir, el juego no es una categoría menor que se remite al reduccionismo de unas pocas herramientas didácticas producidas en escenarios educativos, por el contrario, el juego es un constructor de cultura y a su vez es su recipiente, pues en las formas de jugar siempre quedan los vestigios de la cultura que la jugó. Partiendo de aquella premisa, proponemos conectar los análisis del juego con las concepciones resaltadas anteriormente en el apartado referente al ocio, pues hay constantes como la regularización de la conducta y la moralización del uso del tiempo de vida, ya que el juego se ha entendido tradicionalmente como aquella actividad que prevalece en el “tiempo libre” de los sujetos escolarizados.

Bertha Buitrago y Ximena Herrera (2010) en su trabajo *Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX*, nos permiten ver como la tradición humanista entendió el juego como un elemento infantil, que caracteriza por completo esta etapa de la vida humana. Bajo esa percepción se buscó una forma de tratar el juego dentro de la escuela, como si se tratara de una fiera que hay que domar, como un mal a tratar, como un vicio a regular, bajo el concepto de una dirección preestablecida con propósitos y estrategias, aquella dirección fue materializada bajo el nombre de juego dirigido. En donde los maestros diseñaron una serie de actividades que le permitieron al estudiante jugar bajo unos lineamientos estrictos que facilitan el desarrollo de la disciplina y fomentan el orden en consonancia con la concepción del equilibrio alma/cuerpo. Porque, el juego caótico sin mediaciones de adultos manifiesta comportamientos indebidos: banales, indisciplinados y viciosos, es decir lo didáctico es lo deseado y lo ocioso es evitado: “A finales del siglo XIX alrededor del juego libre prevaleció la idea de que era la invención más desgraciada del hombre: por su intermedio los hombres se destruían mutuamente, caían en los vicios, en el crimen y podían morir”³ (Buitrago y Herrera, 2010, p. 70). El juego es un ejercicio corporal y con la debida dirección también es un ejercicio para el alma: “los juegos dirigidos servían al maestro para enseñar a los niños la forma de relacionarse con los otros, además de los modales, las actitudes y el deber ser” (*Ibid.*, p. 67). Prácticas que configuraron la escuela de inicios del siglo XX,

De allí que se considerara al juego un excelente médico del cuerpo, debido al placer que le procuraba al infante al jugar. Se afirmaba que nada podría reemplazar a los juegos dirigidos al aire libre, con los cuales exaltaban todas las energías vitales, se desarrollaban los órganos, se armonizaban todas sus funciones, se educaba moral e intelectualmente; los juegos superaban ampliamente los alcances de la gimnasia racional y la de los medios ortopédicos más científicos y de avanzada. (Herrera, 2013, p. 40)

Estos juegos eran permitidos en unos tiempos específicos dentro del cronograma de actividades de la escuela, ya sea en el recreo, la clase de calistenia, paseos o vacaciones, evitando así, el indeseado “correteo loco de los niños”. (Buitrago & Herrera, 2010). El juego no era tomado como una actividad ajena al entorno educativo, por el contrario, era concebido como un elemento crucial para fomentar la buena educación en cualquier espacio:

Por eso, en las escuelas donde mejor se jugaba era también en las que más y mejor se aprendía; ellas tenían el ejercicio físico y el juego como verdaderas instituciones nacionales y por ello eran también las más adelantadas en las cuestiones científicas e intelectuales. (Herrera & Buitrago, 2010, p. 67)

³ Noción asociada no sólo al juego infantil, sino al juego en su diversidad de manifestaciones en los entretenimientos del mundo adulto, como lo pueden ser las apuestas y el licor.

Hasta el momento hemos explorado de manera general el juego en las prácticas de la escuela de mediados del siglo XIX, fuertemente influenciada por las instituciones religiosas y la moral cristiana. Sin embargo, otros autores y autoras señalan el lugar del juego en los proyectos educativos innovadores de la segunda década del siglo XX. Donde, en contraposición a los postulados de la escuela tradicional, nace el movimiento Escuela Nueva, y con ello la premisa educativa se convierte en “aprender haciendo, construyendo y reflexionando”, con referentes conceptuales como Rousseau, Fröebel, Dewey y Pestalozzi se establece la necesidad de “aprender a través de la experiencia” (Calvo & Gómez, 2018).

(...) el niño, con la característica de permeabilidad aprenda a través de las experiencias, por esta razón los profesores tienen que fomentar el hacer preguntas y la exploración. Según Dewey, el juego es una actividad inconsciente que ayuda a un individuo a desarrollarse tanto mental como socialmente. (Calvo & Gómez, 2018, p. 29)

Así mismo, podríamos agrupar en este periodo a Montessori, Decroly y Freinet como defensores del juego en la escuela como medio para facilitar los procesos de aprendizaje, debido al amplio interés que el infante le presta a la actividad de jugar —sobre todo en compañía—. (Calvo & Gómez, 2018)

Según las autoras y autores referenciados, el juego en la escuela debe estar separado de los momentos de “trabajo”. Es decir, el juego debe manifestarse en los tiempos de ocio, entendido como un tiempo libre. La constante dicotómica entre tiempos productivos y no productivos sigue siendo un elemento fundamental al interior de la escuela.

Ahora bien, partiendo de los postulados del *escolanovismo*, Yeimy Cárdenas (2015) en su artículo *Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna (Colombia 1930-1950)*, nos expone que el ideario moderno configuró el llamado “culto ferviente al niño” como el valor característico de la vida moderna, en donde la dinámica juego-infancia sirve como transmisor de la imagen ideal de niño, construida a partir de referentes pedagógicos, psicológicos, científicos-darwinistas y médicos que establecen en su conjunto la llamada *pedagogía funcionalista*.

La premisa del ejercicio físico como una actividad provechosa para el desarrollo de habilidades por medio del juego, hará que se prime la libertad del movimiento corporal. Para los funcionalistas el juego, el saltar, el correr y demás actividades que aparentemente son “tiempo perdido”, representará en realidad un conjunto de actividades que siempre crean alguna especie de beneficio. (Cárdenas, 2015)

Cárdenas (2015) expande esta relación entre infancia y juego en el movimiento *escolanovista*, situándola como un referente para entender el juego como un gesto, una supuesta naturaleza de la infancia durante el siglo XX, que en últimas instancias contribuyó a afianzar aún más el discurso moderno desde pedagogías correctivas que integraban el acto de jugar como una expresión y medio fundamental para educar a niños y niñas.

Aquella relación infancia-juego nace según Cárdenas (2015) desde tres concepciones centradas en postulados darwinistas, psicológicos y biológicos: primero, entender la infancia como un rango etario con una plasticidad que hace que el desarrollo de facultades físicas y mentales sea favorable; segundo, primar el juego como ejercicio que desarrolla habilidades en el mundo animal; y por ende, tercero, considerar la infancia como una etapa preparativa para el mundo adulto, formada por medio de juegos y mecanismos educativos. Haciendo que el juego sea una idea infantil; “quienes juegan son los niños”, se podría decir.

En este sentido, cabe señalar que si bien el afinamiento del sentido educativo del juego justifica que el análisis histórico se haya circunscrito a la escuela, a las teorías del aprendizaje y a su valor como recurso didáctico escolar, este énfasis ha dejado un vacío en el análisis del papel del juego como productor de una sensibilización y racionalización de la vida cotidiana en la sociedad en general, en tanto portador y difusor de imágenes de infancia cargadas de referentes pedagógicos, psicológicos, médicos y, por ende, de una narrativa moderna, signada por ideas acerca de la educación, el aprendizaje y la formación de los niños en un sentido especializado. (Cárdenas, 2015, pp. 182-183)

Es desde este trasegar investigativo y haciendo énfasis en una perspectiva cultural del juego que, Yeimy Cárdenas sostiene;

justamente cuando nosotros hablamos del juego en una dimensión más cultural, más simbólica, creo que podríamos entender el juego como una práctica que incide en la configuración subjetiva y que nos saca también de la lógica del juego como reproducción. Fíjate que casi siempre dicen como “ay el juego es imitación, el juego hace que se reproduzcan los patrones sociales y culturales”. Pero cuando uno ve al niño que juega se encuentra con que ahí hay muchos modos de resistencia, de crítica, de interrogación del mundo. Un poco lo que plantea Walter Benjamín, desde su reflexión más filosófica. Mira que alguna vez nosotros, haciendo digamos como este ejercicio de preguntar ¿las niñas por qué juegan con muñecas o con ollas?, están reproduciendo los patrones, ¿no?, y entonces una profe contaba que ella tenía una muñeca que tú le quitabas el chupito y se lo ponías y cuando le quitabas el chupo, la muñeca lloraba, entonces claro, quizás ese juguete responde a un estereotipo de mujer y de niña, pero cuando ella contaba que jugaba con la muñeca, pues para ella la muñeca era un radio, entonces ella jugaba a quitarle el chupo y escuchar música porque la muñeca lloraba, entonces ella jugaba a que era un radio, y que cuando quería lo apagaba. O sea, completamente resignificando y quizás también

resistiendo a unos patrones orientados por la materialidad misma, ¿no? Entonces creo que cuando abordamos el juego como una práctica cultural hay cosas muy interesantes que pueden surgir, y qué no las vemos cuando el juego se aborda desde una perspectiva puramente psicológica; lo que no quiere decir que no sea importante porque los maestros necesitamos tener, digamos, las diferentes lecturas disciplinares sobre los conceptos y sobre las prácticas. (Cárdenas, Y. (2023, mayo 4), p. 4. [Entrevista realizada por el autor])

Sin embargo, el juego discursivamente será entendido como elemento fundamental para “inventariar la personalidad del niño” pues desde allí se formará la estética del sujeto (la talla, peso, estatura y fenotipos ideales) y el sentido estético del futuro ciudadano (que es un ciudadano saludable y bien formado) (Cárdenas, 2012).

El juego a partir de la segunda mitad del siglo XX será una actividad fundamental para el proceso formativo del infante⁴. Para una satisfactoria crianza de un niño feliz se incorporó el juego como principio médico y pedagógico. Tal como lo explica Absalón Jiménez (2008) en *Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984*:

Para Socarrás, “los padres deben atender al niño a través del juego, que es la actividad propia de la infancia, y entender que el niño juega porque es un niño, y no es un niño porque juega, y que con el juego se convierte en adulto”. El juego se convierte para la infancia en una actividad muy importante, tan importante como lo es el trabajo en la vida adulta. (p. 174)

Esta consolidación de la familia con un lugar asignado para los niños y niñas que la conforman y un establecimiento del juego como una faceta inmanente de la infancia proviene del proceso histórico de fortalecimiento de instituciones sociales. Ariès (1987) sugiere que la aparición de la escuela como institución es una consecuencia directa de la creación de la infancia. El niño comienza a tener importancia y a ser considerado como un sujeto que hay que cuidar, vigilar y separar, es distinto al adulto y los demás integrantes de la familia. Y para Jiménez (2008) ese cuidado está mediado por promocionar y permitir el juego al interior de la familia y sus prácticas de crianza.

La familia moderna es llamada a romper los patrones de crianza basados en el silencio, la rigidez y la disciplina no afectiva. Dándole peso a nuevas formas de comunicación entre padres e hijos basada en el amor y la construcción de lazos afectivos. (Jiménez, 2008). Hecho contrario al trato recibido por la infancia del antiguo régimen que define Ariès (1987), donde prima la reclusión y

⁴ Postulado casi idéntico al encontrado en la escuela de tradición humanista del siglo XIX. Diferenciado quizás en su valoración, pues el niño en la tradición humanista es más bien una “bestia” que hay que “domar y domesticar” (corregir), mientras que para la mirada moderna y científica de finales de siglo XX, el niño se transforma en la cría indefensa que requiere cuidado y educación (comprensión) de un adulto fuerte y autosuficiente.

separación de infantes y adultos por medio de la escolarización. Porque ahora, la buena paternidad está definida por la conexión afectiva que esta pueda construir con sus hijos: “En consecuencia, amar al niño era aceptar la comunicación que él quería entablar con la familia, aspecto que exigía dedicar de manera plena unos minutos de nuestro día a compartir sus juegos, sus tareas e interpretar sus necesidades” (Jiménez, 2008).

En este sentido, el juego aparece como un elemento central de lo que podríamos denominar como “la cultura de la buena crianza”. El juego, según Jiménez (2008) es la actividad socializadora fundamental para formar al niño moderno, porque lo prepara para la vida adulta desde una actividad aparentemente libre que ejercita habilidades mentales, sociales y físicas⁵.

Tanta fue la potencia que ejerció el juego en la infancia del siglo XX que movilizó toda una serie de discursos pedagógicos y psicológicos que proyectaban modelos ideales de infancia contruidos a través del juego. En el trabajo de Paula Calvo y María del Carmen Gómez (2018) *Aprendizaje y juego a lo largo de Historia*, donde, por medio de un análisis historiográfico de los diversos enfoques teóricos que tuvo la educación en la historia colombiana, se permiten concluir que,

Hasta el siglo XIX, jugar estaba asociado al entretenimiento y la diversión, desde la perspectiva educativa esto dio un giro con la llegada de la Escuela Nueva donde el juego tenía mucha importancia como método de enseñanza. Los educadores intuían que los juegos tenían un alto potencial educativo. Los valores de los que dispone el juego no solo están en su capacidad para motivar al alumno, sino que a través de ellos se puede aprender, desarrollar habilidades y destrezas y por lo tanto ya no cabe discutir que se puede aprender jugando. (p. 30)

Los autores y autoras demuestran que el discurso del “aprender jugando” fundamentó la construcción de sensibilidades de la infancia y el juego como un remanente de los procesos civilizatorios y modernizadores que dan cuenta de los imaginarios y preceptos morales que la sociedad reproduce y delimita como deseables. En este sentido, la profesora Sandra Durán, nos invita

⁵ Huizinga (2007) reconoce cierta relación con la libertad que posee el juego como una potencia que moviliza conocimientos que serán considerados centrales por el corolario social del mundo adulto. En este sentido, expone el siguiente ejemplo que ubica la formación de filósofos como un ejercicio dado desde un tiempo ocioso: “Pero al mismo tiempo los sofistas han creado el medio en que cobraron forma las ideas helénicas de educación y cultura. El saber y la ciencia griegos no han nacido en la escuela (en el sentido moderno). No se han ganado como productos accesorios de la preparación para oficios provechosos. Para los helenos fueron el fruto de su ocio, y para el hombre libre era ocio, tiempo libre, todo aquel en que no estaba reclamado por el oficio público, por la guerra o por el culto. La palabra escuela conoce una prehistoria sorprendente. En este medio ocioso del hombre libre, el sofista encaja perfectamente como primer representante de una vida de meditación e investigación.” (p. 189)

a pensar el juego desde una lógica inversa, es decir, analizar el juego desde el juego mismo para entender las dinámicas socioculturales que la atraviesan:

Yo creo que niños, niñas y toda la infancia en general. Deberían jugar todo, todo, todo. Es más, yo soy de las que piensa que a los niños se les debería regalar muñecas como a las niñas, y a las niñas carros como a los niños, no hay un juguete para. Porque ese es nuestro gran problema y que el ajedrez lo deberían jugar los niños y las niñas, y el fútbol, y me encanta que las niñas quieran jugar fútbol, esto no es para hombres y esto no es para mujeres, y hay hombres que no les gusta el fútbol y está perfecto. Así como hay mujeres que les encanta el fútbol y también está perfecto. Sí, creo que eso es un asunto de interesar en Catherine Garvey sino Martha Glanzer habla de la esfera mágica del juego, es un asunto que a ti te interese entrar en esa esfera. A ti te propone “oiga, ¿qué tal si vamos a jugar hoy billar?” o “si vamos a jugar hoy rana” y si te pones a analizar el billar tiene un problema que te plantea de entrada o rana, cuando vamos a jugar, tú decides si entrar o no. Para mí el juego es el escenario más genuino de construcción del sujeto político. Tú en el juego tomas decisiones. Sí, pero la primera decisión es si quieres o no entrar, si quieres o no jugar. No pasa nada, si no y no pasa nada si sí. Pero esta es una primera decisión. La segunda decisión es que decides hasta qué momento quieres jugar ¿Cuándo te quieres salir? Y tomas decisiones sobre el qué jugar. ¿Con quién jugar? ¿Cuándo jugar? ¿Cómo jugar? (Durán, S. (2023, abril 28), p. 6. [Entrevista realizada por el autor])

La mencionada esfera mágica del juego que se expone en el fragmento, junto a la incurrencia de asociar los juegos tradicionales a una serie de construcciones de identidades sexuales en marcos culturales, refleja una noción sagrada del juego. Utilizando los postulados de Huizinga (2007) podemos afirmar que los juegos que generan una diversión recurrente, a los cuales acudimos a rememorar en nuestras prácticas lúdicas hasta convertirlos en tradición; parten de un establecimiento del juego como una actividad enlazada a una función cultural. Que en un sentido casi religioso

Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales (...) (Huizinga, 2007, p. 22).

El juego tradicional es un microcosmos de las dinámicas sociales y políticas de una comunidad, representa más que simples actividades recreativas, pues es el reflejo profundo de la cultura y la organización social de una comunidad. Para Durán (2023) y Cárdenas (2023), el juego tradicional está impregnado de valores, reglas y narrativas que expresan las formas como los individuos participan en su sociedad, lo que permite analizar el juego no solo como una práctica cultural, sino también como un constructo político. Este refleja y reproduce estructuras de poder y roles de género que en contextos educativos amerita ser problematizado para imaginar nuevas formas de interacción social más justas y democráticas.

Si consideramos el juego como constructo del sujeto político implica entender la infancia desde sus posibilidades de agenciamiento, es decir, dotarla de una capacidad propositiva desde un lugar de enunciación centrado en el placer de jugar. Pues, se decide jugar y al decidir se rompe con lógicas premodernas de pasividad y disciplina, para darle voz a niños y niñas que movilizan su identidad desde el juego. (Durán, 2019)

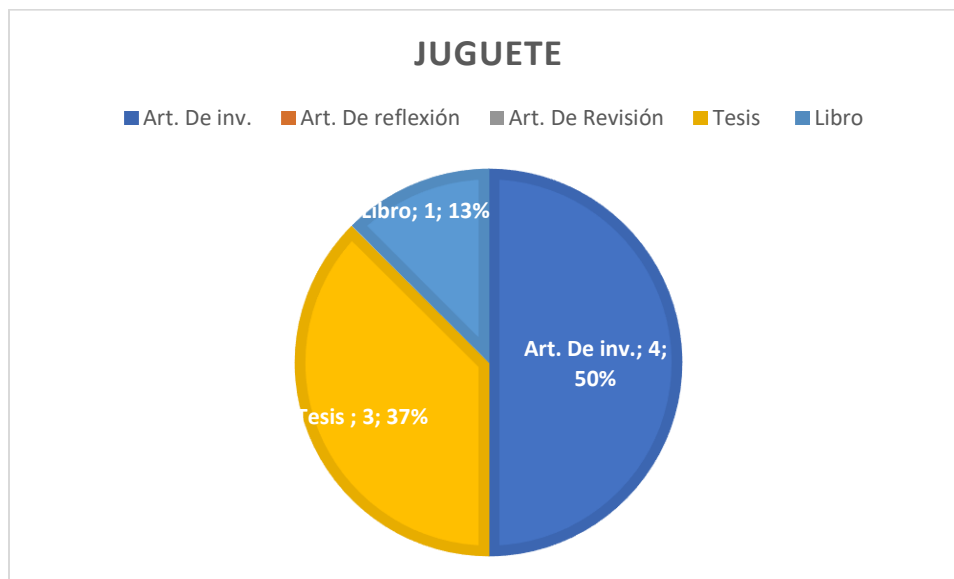
Este reconocimiento de sujetos políticos modifica las relaciones que tienen con los adultos encargados de su cuidado y su educación, así mismo, plantea formas diversas de interacción con los objetos infantilizados (juguetes, especialmente). Adicionalmente, esta autora nos demuestra también que la escuela en su convulso actuar carga con nociones que parecieran recordar a postulados humanistas, tradicionales y modernos a partes iguales.

Para explorar esta modificación, Durán (2018) plantea adentrarnos en las creencias que las maestras de primera infancia tienen sobre el juego. Inicialmente, se establece que existe una tensión al interior de la escuela centrada en mitigar paulatinamente el juego; se evidencia que a medida que los cuerpos maduran, el énfasis en la libertad y el juego son dejados de lado, en virtud de favorecer una educación centrada en la disciplina y la quietud del cuerpo. En consonancia, se entiende que el juego sirve como una experiencia funcional e instrumentalizada para aprender a controlar el cuerpo para preparar para la aprehensión de los contenidos disciplinares que llegaran en las etapas más avanzadas de la escuela. Hasta eventualmente afirmar que “con el juego no se aprende nada”, pues: “Las estudiantes en sus propuestas de juego manifestaban que, si las actividades no tenían objetivos articulados a la enseñanza específicamente de contenidos ligados a la lectura, la escritura y las matemáticas, el niño no aprendería nada jugando de manera espontánea” (Durán y Pulido, 2018, p. 231).

1.2.3 Entre juegos y juguetes: un acercamiento a la cultura material del juguete

Gráfico 5.

Tabulación de los tipos de documentos encontrados relacionados al juguete



Hablar de infancia, juegos o juguetes desde la educación y más específicamente desde los estudios culturales, remite de una manera u otra a comprender la familia como una institución moderna que resguarda, cría y prepara al infante, ya que, “en términos sociológicos, la autonomía del niño como principal característica civilizatoria trajo como derivación su reconocimiento como sujeto en el interior de la familia y la sociedad contemporánea” (Jiménez, 2008, p. 158). El infante sólo puede existir desde la institución familiar y es por ello por lo que las transformaciones que permean a la familia comprometen al niño a una serie de cambios en donde “el sentimiento de infancia, [es] clave en la materialización de un discurso que individualizó al niño, reconociéndolo recientemente como sujeto autónomo” (Jiménez, 2008, p. 160).

Basándose en el paso de las *sociedades disciplinarias a las sociedades de control* propuesto por Michael Foucault, Absalón Jiménez (2008) afirma que la familia moderna como institución está en declive desde finales del siglo XX hasta los comienzos del XXI, Esto es causado por el establecimiento de nuevos discursos y cambios sociales que determinan nuevas prácticas de crianza, como lo pueden ser: el aumento del trabajo remunerado para las mujeres y los movimientos feministas, el desarrollo de fármacos anticonceptivos, el auge de la educación sexual, las reestimaciones referentes al amor romántico, etc.

Dentro de ese mundo de reconsideraciones y nuevos discursos, se evidencia una modificación en cuanto a la concepción que se tiene sobre lo que es y no es un juguete, ¿a qué se le puede llamar y considerar juguete?, es una pregunta cuya respuesta varía dependiendo del momento y lugar.

En un primer momento, Diana Aristizábal (2013) en *Juguetes e infancias. La consolidación de una sensibilidad moderna sobre los niños en Colombia (1840-1950)*, plantea la discusión en torno a la consolidación del juguete industrial versus el juguete artesanal. Para esta autora, los juguetes no están ligados a ser definidos como objetos diseñados y creados únicamente para jugar, por el contrario, un juguete puede ser cualquier objeto, por más mundano que sea. En este sentido, Aristizábal plantea que el estudio del juguete no puede ligarse al análisis de unos objetos específicos, sino que se trata de diversos objetos que se determinan a medida que la sociedad industrial y los discursos pedagógicos toman fuerza en la sociedad colombiana de inicios del siglo XX.

La polisemia del objeto juguete ha mutado desde diversas perspectivas, en donde poco a poco se le fue asociando con la alegría y el disfrute de los niños, disociándose de concepciones coloniales que ligaba al juguete como objetos para la práctica de juegos de azar en la vida adulta y para las diversiones infantiles de los niños:

Se encuentra, por ejemplo, que el termino juguete fue definido desde 1734 hasta 1791 como “chanza o burla entretenida; canción alegre y festiva y alhajilla vistosa y de poco valor que regularmente sirve para entretenimiento como la que se suelen dar a los niños” (RAE, 1791: 514). Es interesante sobre todo esta última definición, pues, por un lado, se consideraba que el juguete tenía poco valor, es decir, no era un objeto que fuera significativo dentro de los valores de la época y en segundo lugar, tampoco se asociaba necesariamente a los niños como los sujetos que jugaban. (...) Sin embargo, el cambio más representativo con respecto al significado del término juguete se produjo en el año de 1899, a puerta de iniciar el siglo XX, cuando se definió como: “un objeto curioso y bonito con que se entretienen los niños” (RAE, 1899: 578). Esta definición continúa igual hasta 1950. (Aristizábal, 2013, p. 7).

Al intentar definir y clasificar las actividades lúdicas según rangos etarios y objetos específicos para el juego, Giorgio Agamben (2007) identifica una confluencia de “correspondencia y oposición entre juego y rito”. Para él, ambos mantienen una relación con el calendario y el tiempo, aunque de forma inversa: “el rito fija y *estructura* el calendario, el juego en cambio, aun cuando todavía no sepamos cómo ni por qué, lo altera y lo *destruye*” (pp. 98-99).

Así como hemos señalado que el ocio necesita situarse en un contexto temporal y espacial para adquirir significado (sea este por el placer o cualquier otro motivo), el juego también requiere un lugar en la cultura para mantener su vigencia. Al igual que el rito, el juego cobra sentido

únicamente para quienes participan en sus prácticas, lo cual hace imposible analizar el juguete de manera aislada, sin considerar su conexión intrínseca con el juego.

En este sentido, Agamben nos presenta una definición de los juguetes más cercana una filosofía de la cultura:

Un vistazo al mundo de los juguetes muestra que los niños, esos ropavejeros de la humanidad, juegan con cualquier antigualla que les caiga en las manos y que el juego conserva así objetos y comportamientos profanos que ya no existen. Todo lo que es viejo, independientemente de su origen sacro, es susceptible de convertirse en juguete. (Agamben, 2007, p. 101).

Para profundizar en esta discusión, Philippe Ariès (1987), a través de su análisis historiográfico, muestra cómo la noción de una infancia rodeada de objetos destinados al juego, y de actividades específicamente adaptadas a su edad, tamaño y comprensión del mundo, ya estaba presente en la crianza de Luis XIII, rey de Francia en el siglo XVII. Ariès señala que en la educación del príncipe se aprecia una concepción moderna de la crianza: se empleaban actividades lúdicas para enseñarle artes, se le proporcionaban objetos exclusivos para su entretenimiento y se le preparaba de manera gradual para su inserción en las responsabilidades del mundo adulto. En sus palabras,

Al mismo tiempo que jugaba con las muñecas, este niño de cuatro a cinco años tiraba al arco, jugaba a las cartas, al ajedrez (a los seis años), a los juegos de los mayores, como el de «la pelota con raqueta», al marro o a los innumerables juegos de sociedad. (p. 97).

Se resalta que dentro de la aristocracia francesa se tenía establecido que a los siete años, el niño entraba en el portal hacia el mundo adulto, donde debe dejar de divertirse con cosas infantiles y empezar a escolarizarse para entrar al mundo de los adultos (Ariès, 1987). Para este caso, los juguetes son un medio comunicativo entre lo infantil y lo no infantil, que teóricamente prepara y a la vez limita que el niño se forme como adulto por medio de la imitación. Prepara porque familiariza imágenes, símbolos y prácticas a una temprana edad; limita porque estos objetos fomentan un placer y divertimento que impide que el niño apropie las lógicas adultas que regulan el mundo cultural.

De otro modo, el juguete es concebido como un dispositivo disciplinario que enseña y transmite un ideal de infante; la voz del niño moderno es obviada en una relación *adulto-céntrica*, en donde se piensan las necesidades e ideales de niño desde la mirada del adulto, así lo expone Ximena Herrera (2013):

Otro tanto le sucedió al mundo del juguete —inmenso y fascinante—, que terminó pensado para el niño por el adulto. Ya describía Phillipe Aries cómo en el Antiguo Régimen los juguetes fueron elaborados por los adultos para los adultos y no para los niños, y que poco a poco, dada la importancia

que tomó la infancia —los sentimientos que surgieron alrededor de ella—, en una ciudad que se construía socialmente para una familia cada vez más reducida, estos juguetes fueron pasando a las manos de los niños infantilizándolos, olvidados ya por los mayores como objetos de gozo y diversión (1987). Si el juguete fue entonces un dispositivo ahora de la infancia (Deleuze, 1989), el juego pasó a ser una tecnología disciplinaria usada en la escuela y posteriormente en otros espacios sociales (Foucault, 1990) (...). (p. 39).

Analizar la infancia siempre constituye mirar las facetas más tradicionales y resistentes a los cambios de una estructura sociocultural: “los niños constituyen las sociedades humanas más conservadoras” (Ariès, 1987, p. 101). En referencia al juego y al juguete como tecnología disciplinaria podemos resaltar el hecho anecdótico que rescata Absalón Jiménez para explicar cómo la posibilidad o imposibilidad de jugar, se vuelve una práctica controlada y mediada por el adulto,

Por ejemplo, para diciembre de 1969 se daba cuenta de la enorme cantidad de padres que persistían en comprar un tren eléctrico a su hijo de cinco años en circunstancias paradójicas, pues, una vez comprado el regalo al niño se le prohibía tocar el juguete, a menos de que sus padres estuvieran presentes. (Jiménez, 2008, pp. 174-175).

Por su parte, Camilo Fuentes (2019), con su tesis *Juguete, juguetero y jugador. Cuatro instancias poéticas en la cultura lúdica*, busca defender a los juguetes artesanales —en especial a los fabricados en madera— como la máxima expresión de la cultura material de una sociedad, como un objeto capaz de recoger costumbres, deseos y características definitorias para la identidad cultural por ser un objeto inmanentemente poético, ya que alberga los símbolos de la vida humana misma,

Esta historia contada a través de los juguetes de madera no es tan distinta a la historia de la humanidad. Pues allí se nace, se habita y puebla el mundo, surge la sociedad y la cultura, aparecen los conflictos, la guerra y la muerte; pero también el ciclo retorna a su origen. (Fuentes, 2019, p. 14).

Este autor expone una serie de transformaciones que ha sufrido el juguete, pasando de la producción a mano del artesano hasta llegar al juguete industrial sometido y controlado por el mercado capitalista, en donde el juguetero pierde su valor social y su acción poética como creador es olvidada, es decir el juguete y su juguetero son poseedores de una importante historia cultural que así mismo puede brindar valiosas pistas para leer el amplio espectro social que la compone desde los estudios de la memoria.

Por otra parte, la memoria, el recuerdo y el olvido, si bien tienen que ver con el jugador y con el juego, recae en la materialidad del juguete (objeto) y los avatares de su olvido, hasta el punto confuso de que el jugador no puede diferenciar algunos aspectos puntuales sobre hechos ya pasados, y no puede recordar ni acudir al lugar exacto en su memoria donde se encuentran esos recuerdos. Esta verdad,

quizás, produce una mayor aceleración del olvido en el sujeto que acude a la memoria para recuperar imágenes; aunque puede ocurrir que la memoria del jugador no recuerda si el evento mismo está en el archivo de los juguetes, o en la mente del jugador. (Fuentes, 2019, p. 24).

Volviendo a los trabajos de corte histórico que se consultaron, el juguete ejerce un rol fundamental en la construcción del concepto de infancia a inicios del siglo XX. En este sentido, el trabajo de Juliana Cuervo (2017) *Historia del juguete en Medellín 1910-1940. El juguete como mediador en la transformación de los conceptos de infancia*; busca debatir la hipótesis según la cual “el juguete es el principal mediador en el proceso de formación y socialización del niño desde una concepción de infancia” (p. 7). Esta autora nos invita a pensar como el establecimiento de procesos modernizadores en Medellín a inicios del siglo XX, crea un espacio transitorio de la pequeña comunidad rural a la gran sociedad de la urbe, en donde se recibía migrantes de todas partes de la región, que tenían el interés de ejercer laboralmente como artesanos, albañiles, carpinteros y trabajadores informales. La educación toma un importante papel social como promotor de procesos civilizatorios⁶ e industrializadores en la sociedad, establecen una concepción del juguete como una mercancía de consumo, se especializa una producción orientada a este objeto, se pierde su carácter artesanal y se empiezan a importar en masa, en su mayoría juguetes provenientes de Europa y Estados Unidos, estableciendo así una división social; el juguete industrial para la familia adinerada y el juguete artesanal de producción local para las familias menos pudientes.

Yeimy Cárdenas (2012) en *Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960)*, afirma que las discusiones, postulados y debates de la primera mitad del siglo XX, poseen un fuerte énfasis en el uso del juego para mediar la educación de los infantes, sin embargo, se habla poco alrededor de los objetos para jugar, es decir, plantea que a pesar de que el discurso del juego en la escuela cobra fuerza, el juguete no es tomado en cuenta como un elemento crucial del quehacer pedagógico —al menos en el discurso y la teoría—, “esta tensión, entre lo directivo y lo no directivo, el juego y su relación con el juguete adquiere rasgos que dan cuenta del claroscuro que caracteriza los modos de concebir a la infancia y su formación” (p. 31). En este sentido, el juguete se difumina en una categorización didáctica y pedagógica; *materiales de enseñanza* o *materiales didácticos* que debían estar *científicamente preparados* para cultivar la inteligencia infantil, esta categoría de los *materiales de trabajo* fue divulgada y publicitada por pedagogos como Montessori y Agustín Nieto Caballero⁷, con el fin de asociar diferentes objetos a diferentes edades y condiciones mentales y físicas de desarrollo de los infantes. El objetivo fue

⁶ Fundamentado en valores cristianos como lo es el respeto a la familia y el trabajo. (Cuervo, 2017)

⁷ Por mencionar los ejemplos más cercanos, puesto que la autora también evidencia la participación de Froebel, Bradley y Decroly en la defensa y divulgación de los materiales de trabajo como herramienta didáctica.

facilitar el aprendizaje dentro de la escuela por medio del accionar permisivo del maestro, el niño tiene una relación autorregulada con el *material de trabajo*, juguetes incluidos, ya que, con ellos se permitía jugar y aprender en consonancia con los postulados de construcción de la *escuela moderna*. El juego como método y el juguete como material. (Cárdenas, 2012)

En consecuencia, el discurso escolar se entrelaza con la creciente necesidad social de comercializar la juguetería (juguetes que se venden) como objetos diseñados para estimular el desarrollo infantil. Sin embargo, estos juguetes no son entidades neutrales; están profundamente influenciados por los paradigmas sociales que los determinan y categorizan. Así, emergen distinciones como "juguetes para pobres", "juguetes que fomentan la holgazanería", "juguetes finos o rústicos", "juguetes tradicionales o modernos", entre otras. En última instancia, esto da lugar a lo que Cárdenas (2012) denomina "el juguete como productor de un modo específico de infantilizar y ser infantilizado", subrayando su papel en la construcción social de la infancia.

Situación que se demarcaría más en la segunda mitad del siglo XX, en donde, el juguete se rige bajo unos estatutos comerciales para las distintas clases sociales, que llevan a restringir el acceso a ciertos tipos de juguetes por el estrato socioeconómico de la familia, es decir, su acceso configura un privilegio, ya que "el proceso de socialización del niño moderno cambiaría como resultado de la comercialización del juguete, su nuevo estereotipo y tecnología, que desde entonces se encuentra a la par con lo que ofrecen los medios de comunicación..." (Jiménez, 2008, p. 179).

Esta industrialización del juguete como material infantil, trae como consecuencia la construcción de imágenes que prescriben comportamientos y modelos a seguir para los niños, pero que comercialmente libran una lucha que busca la conquista de los sentimientos de los padres, en donde, por ejemplo, podemos resaltar el estudio publicitario realizado por Victoria Tur e Ingrid Zacipa (2011) *Representaciones infantiles de género en los comerciales de televisión (2011) del sector juguetes. Análisis comparativo Colombia-España*, en donde se deja ver como en la actualidad el juguete sigue influenciado por unos discursos que determinan la imagen que se tiene sobre el infante, en este caso abordándolo desde un estudio de las representaciones de género presentes en los medios de comunicación, que transmiten mensajes cargados de determinaciones hacia el rol masculino y femenino, con la intención de persuadir e inducir en el público infantil la necesidad de consumir ciertos productos. En donde, hay implícitas unas relaciones mediadas por las clases sociales y los estereotipos construidos alrededor de lo masculino y lo femenino:

(...) En este caso el espacio donde se cuenta la historia es un escenario en donde están dos niños de aproximadamente 10 años, uno blanco y otro afrodescendiente, pertenecientes a la clase

socioeconómica media alta.⁸ A diferencia de los dos casos de los juguetes para niñas, en donde protagonistas no compartían juegos con otros niños de su edad⁹, en este caso si se presenta el juego como un mecanismo de relacionamiento e interacción social, existe un referente que reafirma la amistad existente entre los dos niños y es la acción de “choque de manos”, en señal de celebración. (Tur-Viñes y Zacipa, 2011, p. 239).

Las autoras establecen que el perfil de niño que se ha construido está asociado al compañerismo y la fraternidad, mientras que, para la niña, el perfil está orientado a una mujer moderna independiente y solitaria que simula eventos sociales con sus muñecas, pero que no requiere de otros seres humanos para llevar a cabo sus juegos. El análisis comparativo de las autoras apunta a construir una radiografía de las percepciones sociales existentes sobre la infancia, en donde se resalta un discurso estereotipado y adulto-centrado de lo que es un infante, en este sentido la investigación concluye que los niños son asociados a juguetes de acción y construcción, mientras que las niñas están asociadas a juguetes que simulan labores de cuidado, en donde independientemente de los problemas que esta dualidad posea frente a las definiciones que como sociedad se le está dando al género, se fortalecen y fomentan ciertas habilidades como lo pueden ser: para el rol masculino las habilidades viso-espaciales y para el rol femenino habilidades para relacionarse verbalmente. El jugar con juguetes para las niñas. es un acto individual, mientras que para los niños se configura como una actividad de socialización entre pares (Tur-Viñes & Zacipa, 2011).

Los spots publicitarios de Colombia evidencian la universalización del juguete como objetos fácilmente adaptables a cualquier escenario social, que, además, están cargados de un fuerte discurso determinista y si se quiere machista en cuanto al género:

Después de realizar el análisis de los contenidos de los comerciales de televisión, se puede decir que no existe en ninguno de ellos un referente de identidad nacional, todos son productos fuera de Colombia y no contienen ningún tipo de adaptación para el contexto del país, más allá de la traducción al idioma español, en el caso de Barbie, Hot Wheels y Max Steel.

A pesar de que son los mismos juguetes los que producen una marcada diferencia de género, el lenguaje, contenidos e historia que se producen en los spots, reafirman representaciones sociales de la infancia, determinadas por los tradicionales roles que establecen que la mujer desde niña debe prepararse para la conformación de una familia en la imagen de madre. El spot de Little Mommy ubica a la niña en la única dimensión de ama de casa, relegada al plano doméstico, privado, en el cual ni

⁸ En este ejemplo se está analizando el comercial “Hot Wheels Color Shifters” de la marca Mattel en la televisión colombiana.

⁹ Hace referencia a un análisis anterior en donde se está observando el comercial de la televisión colombiana de la muñeca “Barbie Quiero ser Salvavidas” de la marca Mattel.

siquiera comparte con otras niñas sino únicamente con otras muñecas, que en el mismo sentido simbólico construido más adelante serán también sus hijas. (Tur-Viñes & Zacipa, 2011, pp. 240-241).

Esta relación del juguete con la construcción de subjetividades es diferenciada de niños y niñas, puesto que la representación masculina tiene una carga implícita orientada hacia una personalidad de aventura, al sentimiento de exaltación de la fuerza física y la competencia. Cosa contraria sucede con el rol femenino, donde se les determina a unas labores específicas, a unos trabajos y a unos roles determinados por la vida adulta. Y ese anhelo por la vida adulta desde tan temprana edad, reduce los tiempos para ser niño, naturalizando la infancia como una etapa preparatoria para la vida adulta, efímera y supeditada al adulto. (Tur-Viñes & Zacipa, 2011).

Para cerrar este apartado, se evidencia como los documentos que abordan de manera específica a los juguetes como categoría de análisis, no están tan conectados con discusiones o escenarios educativos, al menos no en cuanto al escenario escolar se refiere, ya que la discusión pedagógica del juguete se ha agotado en la categorización de materiales didácticos. Sin embargo, el análisis social a través de estos sigue vigente y con posibilidades de análisis bastante interesantes en cuanto a reflexiones que apunten a comprender la materialidad del juego, como un elemento que atraviesa múltiples estancias de la trama social.

1.2.4 Conclusiones y principales propuestas halladas en la revisión bibliográfica

Es importante destacar que, aunque conceptos como juego y juguete tienen un desarrollo conceptual amplio en el campo de la educación, existen notables diferencias en la profundidad de su desarrollo teórico y su integración didáctica. En particular, el ocio presenta un desarrollo conceptual incipiente dentro de la literatura académica, lo que contrasta con el nivel de desarrollo que tienen los vínculos entre juego y educación, o juguete y educación. Esta disparidad pone de manifiesto que el ocio, en el campo educativo necesita articular las reflexiones teóricas con apuestas pragmáticas.

El ocio es un concepto muy potente, que posibilita diversas categorías de análisis. Sin embargo, su condición polisémica hace que sea difícil establecerla con claridad dentro de una propuesta pedagógica, ya que, si vamos a educar con ocio ¿Qué tipo de ocio queremos construir? ¿el puritano y temeroso que propone la iglesia? ¿el controlador que propone el capital? ¿o el conductivo e instrumentalizador de la escuela? El ocio debe revalorizarse como un elemento necesario para la construcción de sujetos sociales, sin embargo, también son evidentes las confusiones conceptuales que carga en nuestra cultura. Por lo que considero que, para tener más claridad de intenciones, es preciso hablar de un tiempo *lazer*, recuperando las reflexiones de Cristianne Luce Gomes y Rodrigo

Elizalde¹⁰, quienes a lo largo de múltiples trabajos proponen aliviar las confusiones terminológicas del concepto, acuñando el ocio desde la lengua portuguesa.

En este idioma existe una marcada diferencia entre el *ocio* y el *lazer*. A pesar de que ambos conceptos hacen referencia al uso del tiempo libre, poseen cargas distintas. Mientras el *ocio* puede ser cualquier actividad indiscriminada que se realiza fuera de la jornada laboral (dormir, ver una película, pasar tiempo en redes sociales, etc.), el *lazer* hace referencia a realizar actividades que motiven enteramente al sujeto. Se suele decir que un brasilero trabaja para el carnaval y no debe ser un comentario despectivo. En este ejemplo, el carnaval es ese fin último que potencia las actividades productivas del sujeto en cuestión. Si no fuera por el carnaval, seguramente no trabajaría con tanto empeño. Es decir,

Estas propuestas de enunciación se refieren a nuevas formas de referirse al fenómeno del ocio, que contrarresten la carga política y colonizadora de este concepto relacionado con el tiempo libre como compensación del tiempo de trabajo. Esta tendencia, inscrita sin duda en modelos económicos capitalistas, es la oposición dominante que los autores encuentran con mayor frecuencia en los desarrollos teóricos de América Latina. Por esta razón, la invitación de los autores es la observación y estudio de las historias locales, las tradiciones y modos de vida en los que el ocio se ha construido de formas particulares en la región. (Carreño et al., 2020, p. 62)

En este sentido es que proponemos entender el ocio como una categoría macro que recoge las prácticas lúdicas y las potencia en el análisis cultural. Porque cuando hablamos de ocio nos ubicamos en un móvil que nos permite hablar de contextos socioeconómicos y culturales para accionar procesos desde las prácticas de juego.

El juguete (en especial el infantil) constituye un componente fundamental de la cultura material de una nación, posee los elementos necesarios para explorar los matices étnicos, las realidades sociales y culturales. Permite hablar de procesos económicos, políticos, estigmas sociales, discursos y demás elementos desde una contextualización histórica. “(...) en tanto que los objetos y artefactos, cualquiera que sea su naturaleza, configuran redes de sentido con las personas y con otros artefactos, siendo mediadores de relaciones sociales” (Cuervo, 2017, p. 6). Así mismo, el juego, el juguete y el infante parecen categorías estrechamente ligadas, en donde para los autores se les hace casi imposible hablar de una categoría sin recurrir a la otra para explicarse.

¹⁰ Propuestas recogidas en Carreño, Rodríguez, y Castro (2020) *La enseñanza en tres propuestas de la recreación y el ocio*

La literatura académica que habla sobre lúdica y pedagogía es bastante rica, sin embargo, desde la perspectiva didáctica e histórica parece estar centrada en las oportunidades de aprendizaje, socialización y enseñanza que el juego tiene con los estudiantes y más específicamente con las infancias, pero, no se relaciona en gran medida su componente cultural con relación a estas. Ahora bien, la propuesta central de este trabajo se nutre de estos postulados para acercar y criticar estos conceptos con maestros en formación, para que así validemos la necesidad de abordar estas temáticas dentro de los procesos formativos para un escenario escolarizado.

1.3 Las memorias de las infancias: una apuesta de construcción de sentidos desde la experiencia de la infancia

La infancia como primera etapa, habitualmente es vista como la más singular, la más básica, la más fácil y la menos importante. En la medida en que estamos llamados a avanzar, la olvidamos rápidamente y nos enfocamos meramente en la etapa presente. (Aguayo, 2009, p. 16).

Este trabajo se enmarca en el campo de estudios de la memoria cultural, centrándose específicamente en el análisis de *las infancias*. Utilizamos el término en plural porque entendemos que la infancia, como concepto social e histórico, presenta múltiples manifestaciones en sus formas de ser. Aunque tradicionalmente se define como la etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia (aproximadamente entre los 12 y 14 años), no podemos restringirnos a una definición meramente etaria. Cada infancia es singular, moldeada por condiciones socioeconómicas y contextos particulares, lo que implica que no existen dos infancias exactamente iguales. En otras palabras, pluralizar la infancia para comprenderla “exige identificar encuentros, desencuentros y tensiones entre la infancia instalada por discursos y prácticas sociales genéricas y las infancias como parte de una historia vital que se desenvuelve en determinadas tramas culturales, sociales e históricas” (Cárdenas, 2018, p. 26).

Un ejemplo de esta diversidad lo encontramos en *Infancia en Berlín hacia 1900* de Walter Benjamin (1982). A partir de sus recuerdos individuales, Benjamin construye un retrato de la infancia judía-alemana a finales del siglo XIX. A través de elementos centrales que alimentan las sensibilidades del autor —objetos, juegos, lugares, nombres y prácticas—, se nos permite acceder a una imagen social de esa época. El acto de recordar la infancia siempre se vincula a imágenes, ya sean mentales o fotográficas, que son proyecciones subjetivas de lugares, objetos, ideas, sonidos y sensaciones. Esta infancia evocada está inevitablemente marcada por olvidos, cicatrices, placeres y nostalgias, cada uno influenciado por los medios del recuerdo; no es lo mismo construir el relato de

la infancia conversando sobre la relación que se tenía con los juguetes, o con sus padres, o con el entorno escolar.

El análisis de la memoria cultural se enfrenta, en muchos casos, con la nostalgia de la infancia, un sentimiento que culturalmente está atravesado por experiencias lúdicas y de juego. Benjamin lo expresa de manera evocadora:

Jamás podremos rescatar del todo lo que olvidamos. Quizás esté bien así. El choque que produciría recuperarlo sería tan destructor que al instante deberíamos dejar de comprender nuestra nostalgia. De otra manera la comprendemos, y tanto mejor, cuanto más profundo yace en nosotros lo olvidado. Del mismo modo que la palabra perdida, que acaba de huir de nuestros labios, nos infundiría la elocuencia de Demóstenes, así lo olvidado nos parece pesar por toda la vida vivida que nos promete. Lo que hace molesto y grávido lo olvidado tal vez no sea sino un resto de costumbres perdidas que nos resulta difíciles de recuperar. Quizás sea la mezcla con el polvo de nuestras moradas derrumbadas lo que constituye el secreto por el que pervive. Como quiera que sea, para cada cual existen cosas que forman en él costumbres, unas más duraderas que otras. Por medio de ellas se van desarrollando facultades que serán condicionales de su existencia. Para la mía propia lo fueron leer y escribir, y por eso, nada de lo que me ocupaba en mis años mozos evoca mayor nostalgia que el juego de letras. (Benjamin, 1982, pp. 76-77).

La Berlín que Benjamin recuerda puede no ser la de mayor precisión histórica, pero es la Berlín de su memoria, construida a partir de las estructuras socioculturales de su contexto. Benjamin utiliza sus recuerdos individuales para representar y comprender la infancia de su época, remitiéndose a Berlín como escenario simbólico. La ciudad, inmortalizada en su memoria, adquiere valor como imagen del pasado al permitirle construir un sentido sobre ella, manifestando la infancia como una experiencia social compartida.

Los objetos, en este contexto, no son elementos inertes del paisaje del recuerdo. Al contrario, son vehículos que movilizan la memoria a través de diferentes escenarios y actividades. Benjamin recuerda su teléfono y lo dota de significado por su importancia en el hogar, ubicándolo y ordenándolo en el espacio para expresar sus experiencias. Del mismo modo, al recordar el juego de letras, abre un portal hacia las sensibilidades más profundas de su infancia a través del juego.

Lejos ha quedado aquella noción indiferente del infante en el seno familiar que define Phillipe Ariès (1987) como una cosita graciosa, sin preocupación por su supervivencia o su cuidado, es decir, sin relaciones afectivas consagradas entre padres e hijos. Esta infancia en la transición de la alta edad

media a la modernidad apenas cumple el rol de garantizar la generatividad¹¹ de la sociedad. La infancia hoy significa un compendio de significados, imágenes, prejuicios y prácticas asociadas a comprender el niño como un sujeto social de derecho (por ende, también es histórico) situado en las instituciones de la familia y la escuela, así como en los medios mediáticos de transmisión y comunicación cultural: redes sociales, televisión, entretenimiento, publicidad, literatura, arte, y un largo entramado de dispositivos sociales que construyen formas diversas de identidad (Heller, 2003).

La infancia es insertada en prácticas sociales ya establecidas, se busca constantemente integrarla a lógicas que nacen desde otros lugares de enunciación de la identidad cultural como un intento de institucionalizarla y reglarla. Estas inserciones, modifican y crean nuevas sensibilidades que hace que la infancia se integre a los rituales culturales por medio de la sanción social:

Se ejerció sobre las familias una presión, de los Mendicantes en particular, cada vez más fuerte para obligarlas a admitir el sacramento del bautismo lo antes posible después del nacimiento. Se renunció así a los bautismos colectivos que imponían un plazo demasiado largo, y la regla, seguida por la costumbre, fue la de bautizar al niño recién nacido. (Ariès, 1987, p. 20).

En este sentido, las costumbres y prácticas que rodean la infancia (en tanto experiencia recordada desde la adultez) se integran al ideario colectivo de la sociedad y se “naturaliza” una imagen genérica de infancia socialmente aceptada. La memoria cultural es un concepto que obedece a una lógica social de la memoria, donde el soporte de lo que se recuerda, se olvida y se rememora está sustentado en una serie de “objetivaciones que proveen significados de una manera concentrada, significados compartidos por un grupo de personas que los dan por asumidos” (Heller, 2003, p. 5). Dichos significados compartidos se manifiestan por la comunicación de una tradición oral, la colectivización de ideas y experiencias por medio de dispositivos de rememoración (textos, formas de arte, el entretenimiento y prácticas ociosas, crónicas, etc.), que sobreviven a los relevos generacionales (Seydel, 2014). La memoria cultural como práctica está enmarcada entre la cotidianidad y la épica de la memoria oficial, generando significados que se relacionan con la socialización del individuo y su subjetividad en contextos socioculturales específicos, porque “no existe rememoración meramente interior ni tampoco recuerdos sólo contenidos en la memoria individual” (Seydel, 2014, p. 194).

Desde esta perspectiva, al hablar de *las memorias de las infancias* nos referimos al análisis de experiencias de sujetos contextualizados en marcos sociales y culturales específicos. Volver sobre la experiencia de la infancia, permite construir imágenes sociales a partir de características

¹¹ Sandra Carli (1994) define el *sentido de generatividad* como “la capacidad de gestar a la generación subsiguiente” (p. 3)

compartidas. Siguiendo esta lógica, procederemos a establecer los fundamentos conceptuales que sustentan esta visión de la memoria cultural y la infancia, inicialmente compartida por Sandra Carli (1994) como:

Deconstruir las marcas de identidad infantil presentes en los discursos educativos de maestros, políticos, funcionarios, junto con aquellas diseminadas en otros espacios (familia, calle, opinión pública) permite poner sobre la mesa las piezas de un andamiaje no siempre perfecto: la ineficacia de las estrategias disciplinarias de la instrucción pública, los límites sociales del discurso escolanovista, o la segmentación de la minoridad y la modernización pedagógica centrada en el niño, evidencian problemas que hacen a una mirada social sobre la niñez que nunca puede ser homogeneizadora si pretende ser efectiva. (p. 4).

Estas experiencias de infancia marcadas por discursos sociales y dinámicas institucionales apuntan a entender las formas en que se da “la regulación de los modos de ser infante” (Cárdenas, 2018, p. 20). Las memorias de las infancias constituyen una apuesta por restituir la experiencia de la infancia, sin embargo, está no puede estar orientada por los juicios de valor del razonamiento adulto, porque desvirtúa el lugar de enunciación de la experiencia misma. No se trata de privilegiar un relato sobre el otro, sino de entrar en contacto con el recuerdo de este tipo de experiencia sin condenarla a ser un apéndice de la experiencia adulta; es concebir una forma *otra* de experiencia vivida a partir de la biografía (Cárdenas, 2018).

De este modo, esta propuesta plantea comprender el proceso de constitución de las infancias a partir de una noción de experiencia que no se limita a lo empírico (externo) y a lo racionalista (interno) de lo vivido por los sujetos, sino a entenderla como una experiencia que restituye la temporalidad instituyente de la subjetividad hasta construir sentidos del pasado desde el análisis de la trayectoria de la infancia. Para leer la infancia desde los ámbitos históricos, culturales y políticos (Cárdenas, 2018). En este sentido,

La infancia se asume como una configuración que permite a los sujetos situados históricamente considerarse, verse y narrarse desde el lugar de niño y niña y, por tanto, operar sobre sí mismo con los discursos y prácticas que sobre la infancia circulan en el marco social de la cultura. En esta lógica la infancia es un conglomerado de saberes, prácticas y representaciones que han sido producidas históricamente por los adultos, para signar lugares y funciones a los niños, y una significación individual que posibilita a los sujetos/niños relacionarse consigo mismos haciendo uso de esos saberes, prácticas y representaciones y, por tanto, apropiando, resignificando, reinventando y resistiendo los sentidos puestos en juego acerca de la infancia ideal. (Cárdenas, 2018, p. 37).

Partiendo de este apunte epistemológico sobre la comprensión de la infancia bajo el lente analítico de la experiencia, podemos entender a partir de la autora este campo de estudios como un ejercicio de registro y análisis biográfico que permite la reconstrucción del pasado desde la imagen de la infancia que se rememora en el presente, con el objetivo de cruzar la vivencia personal con la vida social. (Cárdenas, 2018).

En este creciente campo de análisis se pueden ubicar diferentes apuestas teóricas que posibilitan comprender la experiencia de la infancia en contextos culturales específicos. En este orden de ideas, Paula Ila (2011) realiza un tratamiento de las memorias de las infancias desde los escritos autobiográficos colombianos con el propósito de explorar lo que ella considera “infancias olvidadas” (p. 237) durante el siglo XX. Aquí, ella propone entender la autobiografía como género literario dónde se perciben los paradigmas sociales que rodean a la infancia y que además expone —en palabras de quienes lo vivieron— los cambios entre las concepciones de infancia presentes en el siglo XIX y XX.

Entrelazar la biografía con las memorias se convierte en un vehículo que permite dialogar entre las experiencias y expresiones de la personalidad de quienes recuerdan su infancia (Ila, 2011). Esto genera un medio práctico para conectar las percepciones internas y externas de la vida social (que exponía previamente Cárdenas) mediante el análisis narrativo de relatos que se construyen para ordenar y expresar lo vivido:

El significado social de los cambios operados en los recuerdos de la infancia en memorias y autobiografías de los siglos XIX y XX ofrece una perspectiva que permite considerar aspectos de dicho proceso [transformaciones económicas, políticas y socioculturales en un marco social de modernización civilizatoria]... A partir del análisis de cómo se configuran los recuerdos de la infancia —es decir, de cómo se rememora esta etapa de la vida en escritos autobiográficos—, se pensará la relación entre estas representaciones de la infancia y los cambios acaecidos en Colombia y ligados al proceso de privatización de la sociedad. (Ila, 2011, pp. 242-243).

Esta reflexión es dual; mientras los escritores construyen sus relatos desde un contexto cultural específico (es decir, se expresan desde la vivencia personal de prácticas culturales), los lectores pueden analizar cómo las estructuras sociales moldean y afectan la constitución de su identidad. Es un ejercicio de construcción del “yo” en el que se reconoce la influencia de las condiciones históricas y contextuales en la formación de la personalidad (Ila, 2011). En definitiva, el carácter biográfico y autobiográfico de la memoria de la infancia permite poner en tela de juicio la definición de la “identidad del nosotros y la identidad del yo” (*Ibid.*, 257), en donde una vez más se expone lo que se *crea* es, lo que *debe* ser y lo que *puede* ser la infancia, en medio de un cúmulo de objetivaciones sociales.

Estas consideraciones se articulan según Ute Seydel (2014) a la constitución de la memoria cultural desde: los estudios de la memoria colectiva (Maurice Halbwachs)¹², la dimensión social de la comunicación y la tradición oral (Walter Benjamin)¹³, la distinción entre las ideas iletradas y las letradas como un intento de separar la memoria comunicativa y la memoria cultural (Jan Assman)¹⁴, y las culturas de rememoración en los marcos mediáticos (Astrid Erll)¹⁵. En consonancia, este autor establece que la memoria cultural es un fenómeno social que, al profundizar en su estudio, devela las características naturalizadas en la identidad social que ajena a una propiedad institucional operada a través de símbolos, prácticas, usos y abusos, relaciones y representaciones en marcos históricos. Es decir, la memoria cultural es ante todo un medio para la preservación y consolidación de ciertos preceptos sociales que objetivamos como parte fundamental de nuestra identidad.

Es en este marco interpretativo de la memoria cultural es que proponemos entender las infancias y sus memorias, ya que, la infancia como idea y experiencia social e histórica se encuentra en una constante rememoración y atribución de significados aparentemente objetivados desde discursos, nociones, prácticas y roles sociales.

Como primer punto, se hace necesario aclarar que la infancia es un sujeto histórico, que está en preparación constante para el mundo social, al que se le ha construido su identidad a partir de la inserción en las instituciones modernas: familia y escuela. Al ligar sus manifestaciones a ambas instituciones, se reconoce, además, que el desarrollo de la infancia es dependiente de la adultez; de la transmisión de información, saberes y experiencias entre ambos grupos, así como, de existir una relación que condiciona la infancia desde las percepciones y visiones de mundo del grupo adulto (Carli, 1994). Esta consideración histórica expuesta tanto por Ariès y Carli permite visualizar como el proceso de consolidación de la infancia está atravesada por discursos¹⁶, que deja en evidencia que toda actividad que trate de explicar la infancia, remite automáticamente a una actividad de comprensión de las estructuras sociales enmarcadas en contextos culturales que permiten y limitan ciertas formas de manifestar la infancia. Es así, que hablar de historia de la infancia, es hablar de la historia de la educación, de la familia e inclusive de la moralidad moderna.

¹² Halbwachs, M. (1925) *Les cadres sociaux de la mémoire*. Recuperado de: http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_soc_memoire.html

¹³ Benjamin, W. (1986) “El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolai Leskov”, en *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*, trad. Roberto Vernengo, Barcelona, Planeta Agostini, págs. 189-211.

¹⁴ Assmann, J. (1988) “Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität”, en *Kultur und Gedächtnis*, Jan Assmann y Toni Hölscher (eds.), Frankfurt am Main, Suhrkamp, págs. 9-19

¹⁵ Erll, A. (2011) *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen* [2005], Stuttgart, J.B. Metzler.

¹⁶ “Cuando hablamos de discurso nos referimos a todo hecho social en tanto fenómeno de significación” (Carli, 1994, p. 8)

Ahora bien, ¿qué propuestas teóricas posibilitan un acercamiento a las memorias de las infancias en el campo de estudio de la memoria cultural? Para tratar de responder esta interrogante, utilizaremos dos perspectivas, de un lado, los planteamientos de Natalia Aguayo (2009) y del otro, los de Sandra Carli (2011).

Inicialmente, desde una lectura filosófica de Walter Benjamin, Aguayo (2009) nos presenta una concepción de las memorias de las infancias desde una didáctica benjaminiana en la que se enfrentan la memoria de los vencedores a la memoria de los vencidos:

La infancia revela la misma esencia del pasado, de ese pasado vencido y olvidado. Del mismo modo, la adultez representa el presente heredero del pasado vencedor y de la lógica dominante. Es así, como lo que tradicionalmente se denomina *primera etapa*, ha sido permanentemente asociado a la debilidad y a la inferioridad. (Aguayo, 2009, p. 16).

Esta noción de la infancia como un proceso inacabado y que precisa ser construido, se asocia a las ideas modernas de progreso y al corolario ilustrado sobre la emancipación y la autonomía (Aguayo, 2009). Es decir, se parte a comprender la infancia como la etapa de ignorancia por excelencia, se le desarticula de una posición de sujetos con agencia. Contrariando aquella postura, la autora nos propone entender las infancias como sujetos de saber y para ello resulta necesario romper las relaciones educativas centradas en el maestro (o adulto) como centro del saber que le enseña al receptor ignorante. Se plantea partir del hecho de que todo sujeto en los procesos de enseñanza es ciertamente ignorante de algo, para que así “un ignorante permitiera a otro ignorante saber aquello que él mismo no sabía”¹⁷ (Aguayo, 2009, p. 17).

Abordar la infancia desde esta concepción permite visualizar un horizonte de posibles descubrimientos a partir del recuerdo. No se recuerda la infancia para moralizarla y establecerla en categorías de lo correcto y lo equivocado; se recuerda para comprender y para comprender debemos partir de una premisa de validación de todo aquello que atraviesa nuestra subjetividad como posible productor de saberes y conocimientos,

En otros términos, la infancia guarda en sí el tesoro de nuestra propia historia. Para poder acceder a este botín, que trae consigo la aprehensión y redención de nuestra propia existencia, no nos es posible servirnos de las mismas herramientas que nos han desterrado de ella. La comprensión de nuestra historia como una línea temporal y la concepción de infancia como un estado inferior, conllevan una aproximación al problema que utiliza el mismo prisma excluyente del progreso. Es necesario, por tanto, convertirse en el *traperero de la historia* y recolectar desde aquel pasado truncado y excluido, que en

¹⁷ Este enunciado lo afirma desde los postulados de Jacques Rancière (2003) en *El maestro ignorante*.

definitiva representa todo episodio de nuestra infancia que no es susceptible de generar un sentido para configurar a nuestro presente, aquellos tesoros que iluminan nuestro presente. (Aguayo, 2009, p. 21).

De este modo, la relación entre memoria e infancia se fundamenta en nuevas construcciones de pasado no desarrollados para consolidar nuevas perspectivas y posibilidades. Volver a la infancia para no abandonarla es un intento por reconstruir aquello que fuimos y que por ende es parte constitutiva de lo que somos (Aguayo, 2009). Para ello, las memorias de las infancias deben actuar desde el imaginario adulto que nos *es* actual, para volver sobre el imaginario infantil que nos *era* ignorado; equilibrando una mirada sobre la otra, construyendo relaciones y problematizándolas.

Acercarnos al recuerdo de la infancia, significa construir imágenes del pasado sobre las interpretaciones del presente, no obstante, la autora nos advierte que este acercamiento al análisis de este tipo de memorias no puede convertirse en un ejercicio de comprensión del mundo infantil a partir de generalizaciones construidas desde “mi experiencia personal”. Debemos insertarnos en la alteridad de infancias que persisten en la memoria cultural, de este modo, podemos construir relaciones y describir imágenes compartidas en medio de la reconstrucción de unas experiencias tan íntimas.

Por su parte, Carli (2011) en términos metodológicos propone desde una visión histórica entender la memoria de la infancia como un “anizador de los cambios de las visiones acerca de la sociedad y la cultura” (p. 9), posibilitando una “comprensión del pasado desde una mirada centrada en el presente, habilitando el desplazamiento entre distintas temporalidades para recuperar un tiempo que se escabulle” (Carli, 2011, p. 23). El enfoque disciplinar que nos propone la autora está centrado en la historia cultural, sin embargo, al centrarse en la memoria de la infancia como dispositivo de comprensión del mundo, brinda herramientas teóricas para la aclaración de esta categoría de análisis sin subalternarla a otras disciplinas.

Esta perspectiva propone investigar la infancia desde una indeterminación de su identidad y para ello, es necesario empezar “cuestionando las perspectivas deterministas que adjudican a ciertas instituciones un alcance totalizador en la configuración de los destinos de una generación” (Carli, 2011, p. 13). En este sentido, a pesar de reconocer que las instituciones sociales como la familia y la escuela intervienen constantemente en los procesos formativos del niño, la autora establece que es necesario mirar más allá de esta noción y desligar la noción totalizadora de las instituciones en la construcción de infancias para construir un enfoque holístico en los procesos de comprensión del fenómeno infancia. En otras palabras, si la infancia es sujeto de conocimiento, no podemos enraizar el origen de sus conocimientos solamente en tales instituciones. Por el contrario, la infancia está atravesada por los múltiples procesos que componen la trama social; lo económico, la condición de clase, el contexto (rural, urbano, migrante, etc.), los procesos de socialización, los espacios de

sociabilidad, las prácticas, etc. Por lo que, “la memoria de la infancia ofrece un reservorio de historizaciones posibles mediadas por el papel selectivo del olvido, pero también por las inquietudes teóricas y metodológicas de la investigación.” (Carli, 2011, p. 15)

Profundizando en el cómo abordar las memorias de las infancias, Carli (2011) entiende que este tipo de memoria se moldea en diversas manifestaciones culturales que marcan y dejan marcas de las características constitutivas del tipo de concepción de infancia que se tuviera en cierto marco temporal. Para ahondar en ello, es menester interrogar la experiencia de infancia vivida y su relación en los vínculos generacionales.

Los trabajos de Carli y Ariès que hemos venido abordando, consisten, de cierto modo, en un análisis de las infancias a partir de imágenes socialmente construidas. Puede ser desde sus consideraciones más literales; analizando fotografías para extraer aspectos comunes que se asocien a problemáticas sociales en diversos contextos, identificando de ese modo construcciones culturales y políticas de diversa escala (Carli, 2011). O, por el contrario, desde el imaginario social que cargamos sobre el concepto; la infancia es equivalente a instituciones mediadoras de su crianza y desarrollo, es escuela y familia quienes crean el tipo de infancia que culturalmente tratamos de recordar (Ariès, 1987). Sin embargo, podemos aprender de Carli que la infancia no se puede entender meramente desde las instituciones y requiere constantemente de miradas holísticas de análisis.

En este sentido, trabajar con memorias de las infancias siempre es un ejercicio que recurre a: primero, desarticular nociones naturalizadas en nuestra cultura para ponerlas en tela de juicio y segundo, en explorar la subjetividad de la infancia a partir de elementos narrativos, visuales y materiales, pues, la infancia siempre requiere ser vista desde unos espacios cotidianos -espacios vividos- donde ésta socializa y se moviliza, así, requiere también acudir a los objetos que la rodean; porque toda realidad se construye en fundamentos materiales que se adhieren a la cultura. Es decir, la infancia es cultura material, es experiencia y es discurso.

A modo de cierre, las memorias de las infancias son un campo de estudio en construcción que busca por antonomasia comprender la experiencia de la infancia como fuente de conocimiento. A partir de un lente holístico que considere los contextos socioculturales, las instituciones, las subjetividades, la historia y las prácticas que surgen alrededor de este fenómeno social. Partiendo del hecho de que todo análisis sobre estas memorias son interpretaciones que se hacen desde la óptica adulta para comprender la sociedad desde la alteridad, se establece que tratar de comprender la infancia siempre es un intento por problematizar la composición de las estructuras sociales.

1.4 “Jugar ha sido una práctica ociosa”: ¿Por qué hablar de infancias y juegos?

Finalmente, para dar paso al siguiente capítulo, se presenta una breve declaración de intenciones, que da cuenta del lugar desde el cual se ha construido la presente propuesta pedagógica. Lugar de tensiones, conflictos y replanteamientos. Este trabajo de grado se formuló inicialmente como un intento por comprender las dinámicas escolares en el contexto de la pandemia del COVID-19. Originalmente, buscaba aliviar el estrés, la incomodidad y el agotamiento que experimenté al comenzar mi carrera universitaria en la modalidad a distancia, y enfrentar las restricciones impuestas para evitar el contacto físico. Durante los primeros momentos de la formulación de un problema social que permitiera abordar este tema desde la línea de investigación FPMS, encontré poca literatura académica que tratara el impacto de la pandemia desde la perspectiva del análisis de prácticas y condiciones psicosociales. Sin embargo, fue una pregunta crucial de mi tutor la que dismanteló las bases sobre las que había construido mi propuesta: “¿usted por qué quiere trabajar la pandemia?, explíquemelo en un escrito sencillo para que podamos empezar”.

Después de escribir varias explicaciones redundantes y poco estimulantes, me vi en la necesidad de replantear la propuesta y centrarla en una motivación más clara. En varios espacios formativos de la licenciatura en ciencias sociales, se nos anima a posicionarnos como maestros en constante formación, lo que implica reconocernos como sujetos políticos que actúan en su contexto. Esta formación no es estéril ni superficial; al contrario, el maestro enseña, investiga y se forma con un fin transformador. Esa transformación puede ser parcial o difícil de medir, pero pensar la acción pedagógica desde esta perspectiva fortalece los espacios de práctica e investigación que tratamos de construir dentro y fuera de los entornos universitarios.

Así, la propuesta original, aunque interesante, carecía de la profundidad y el sentido que buscaba. Es necesario dejar morir las ideas cuando pierden su sentido; forzarlas solo genera conocimientos desprovistos de potencia que imposibilitan la movilización de preguntas problematizadoras. En este sentido, ¿qué tipo de conocimiento se produce si la formulación de proyectos no está guiada por una motivación auténtica?

Volví entonces a la cuestión que me llevó inicialmente a plantear la pandemia como punto de análisis: la manera en que el tiempo de vida era percibido durante ese período. Durante la pandemia, era común reunirnos de manera remota con otros estudiantes que, como yo, iniciamos nuestra carrera en 2020. Estos encuentros, más íntimos que académicos, nos permitían conocernos y compartir cómo la pandemia afectaba nuestra subjetividad. En ese contexto, el tiempo parecía tener otra medida; los días eran más largos, la jornada de trabajo dejaba más espacio libre, dormíamos más, hablábamos

más con nuestras familias y, en general, teníamos más tiempo para dedicar a actividades no laborales o académicas sin la noción de “estar desperdiciando el tiempo”. Había tiempo para pensar, para reflexionar, para aburrirse, para tener ocio.

Esta reflexión despertó en mí una curiosidad por el concepto de ocio: ¿Qué es esa práctica tan estigmatizada en nuestra sociedad? ¿Por qué tuvo que surgir una crisis sanitaria global para que pudiéramos redescubrir el ocio? Era una pregunta que se acercaba más a un campo de estudios centrado en el análisis de prácticas y subjetividades, nociones que de cierto modo no encontraban lugar en lo histórico o geográfico (disciplinas que junto a la pedagogía le dan forma a toda la composición curricular del proceso de formación del licenciado en ciencias sociales de la UPN). Acercarme a la línea FPMS someramente desde los seminarios de “historia y epistemología de la pedagogía” y “memoria y territorio”, permitió que mis intereses de pesquisa que se orientaban hacia fenómenos culturales y sociohistóricos pudieran ser profundizados con ciertos autores. Al llegar a los espacios de formación que propone la línea FPMS, las discusiones alrededor de las cuestiones culturales eran sugerentes y desde allí conseguí componer varios de los cimientos teóricos utilizados para definir la estructura y los argumentos que soportan todo este trabajo de grado.

Desde que tengo memoria, jugar ha sido una práctica ociosa constante en mi vida. Jugamos para hacer amigos, aprender, distraernos, expresarnos y comprendernos a nosotros mismos. Relacionar estas premisas me llevó a enfocarme en sujetos para quienes el juego y el ocio son elementos centrales: los niños. Conversando durante la pandemia con varios adultos, era habitual que afirmaran: "Ellos juegan, sin importar si el mundo se detiene o no", "sin importar si hay escuela o si deben quedarse en casa", "sin importar si hay trabajo o no". Las crisis no son impedimentos para desarrollar actividades lúdicas, pero ¿Por qué?

Después de largas conversaciones y sesiones de escritura con mi tutor, surgieron los postulados que defiendo en este primer capítulo, centrados en la comprensión de las prácticas de juego y ocio, y la reconstrucción de las experiencias del pasado a partir de volver sobre los recuerdos y olvidos que se tienen de las vivencias de la infancia.

En resumen, hablar del maestro en formación como un sujeto que formula proyectos pedagógicos implica abrir espacios para generar transformaciones en contextos educativos, partiendo de motivaciones genuinas. No se trata de destruir, redefinir o reinventar el mundo, sino de comprenderlo y describirlo para proponer prácticas de enseñanza que, además de enriquecer al maestro en formación, fortalezcan su capacidad política, entendiendo su labor como una apuesta motivada por principios éticos, personales y profesionales que movilizan sus acciones pedagógicas.

CAPÍTULO II.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS: LA PRÁCTICA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

2.1 Introducción

El presente capítulo presenta el diseño y fundamentación de la práctica pedagógica llevada a cabo en el Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá, a través de un ejercicio metodológico que busca desarrollar de manera conceptual las herramientas necesarias para articular la propuesta pedagógica con el problema social previamente expuesto.

El diseño de la propuesta pedagógica se realizó a partir de un ejercicio periódico de observación y documentación en la ENSDMM con el objetivo de caracterizar a los sujetos con relación a las formas de interacción en el espacio escolar y desde allí, reconocer elementos útiles para nutrir la presente propuesta pedagógica como: concepciones que la comunidad educativa posee sobre el juego, el ocio y los juguetes; la disposición de espacios para estos conceptos en el currículo institucional; los objetivos formativos de la institución y conocer quiénes son aquellos sujetos que integran la ENSDMM. Consecuentemente, este ejercicio de caracterización requirió de la definición de unos instrumentos específicos, los cuales se utilizaron para entender las particularidades y posibilidades que esta institución presenta para el desarrollo de una práctica pedagógica sustentada en la discusión teórica de las prácticas de juego/ocio y el juguete desde la reconstrucción de memorias de las infancias.

Posteriormente, se establece la definición del enfoque pedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una estrategia compatible con los objetivos formativos de la ENSDMM y del presente trabajo de investigación y práctica pedagógica, al permitir estructurar nuestra praxis bajo el diseño de unos ejes temáticos orientados al trabajo colaborativo en aras de la problematización de los temas sugeridos. Para ello, se estableció un balance metodológico que busca identificar propuestas centradas en los usos pedagógicos de las memorias de las infancias.

También en la construcción del balance metodológico se consultaron trabajos que permitieran ligar las memorias de las infancias a procesos educativos. Usando esa categoría como palabra clave de búsqueda se encontraron diversos trabajos que abordan desde propuestas museográficas la posibilidad de conectar memorias, infancias, cultura material y contextos políticos con procesos educativos en distintas partes de Latinoamérica.

Por último, se definen las fases de implementación a llevar a cabo, así como el establecimiento de objetivos, estructuración de ejes temáticos y formulación de estrategias de evaluación que permitan coproducir una serie de memorias de las infancias que den cuenta de las diversas perspectivas que rodean a las prácticas de juego/ocio y el juguete con el objetivo de problematizar y analizar la diversidad de características políticas, culturales, históricas y educativas.

Toda la estructura del capítulo está pensada desde la categoría “saber pedagógico” que Eloísa Vasco (1990) conceptualizó para definir el “quehacer” del maestro como un sujeto encargado de la labor de enseñar, poseedor de un saber y que utiliza la escuela como lugar de enunciación.

El saber pedagógico es la condición de posibilidad de la pedagogía: “es éste un saber complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña” (Vasco, 1990, p. 124). En este sentido, el maestro no hace uso del saber pedagógico, sino que lo produce al reflexionar sobre su práctica:

Para que el maestro identifique un saber y un hacer que lo concrete como profesional y como intelectual, que fortalezca su imagen social y la percepción que él tiene de esta imagen, es de la mayor importancia que el maestro reencuentre, construya y reflexione un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer: ése es el saber pedagógico. (Vasco, 1990, p. 140).

De esta forma, el presente capítulo a la vez que explica los elementos que componen la propuesta de práctica pedagógica, también reflexiona sobre un conjunto de preguntas que, según la autora, estructuran el saber pedagógico: ¿qué enseña el maestro?, ¿a quienes enseña?, ¿para qué?, y ¿cómo enseña su asignatura? Interrogantes a las cuales el maestro da respuesta de manera explícita o implícita en el momento en el que dice que enseña (Vasco, 1990).

2.2 “¿A quiénes enseñar?”: Caracterización de la Institución Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Vasco (1990) establece que conocer a los estudiantes implica considerar dos puntos: por un lado, uno que acude a factores psicológicos, en dónde, el maestro de una manera u otra comprende el estado de desarrollo del niño/niña (en consonancia con las teorías de desarrollo), así también busca mediar una relación afectiva entre el saber y sus estudiantes. Del otro lado, habría una perspectiva de las facetas socioculturales de los estudiantes, donde se consideran los contextos socioeconómicos y familiares como elementos que influyen en el desarrollo de la vida escolar y en el proceso de enseñanza.

Consideramos que es pertinente ver esta propuesta de Vasco (1990) como una invitación a tener presente estas variables al diseñar y desarrollar la propuesta pedagógica, no como máximas

absolutas en las que se debe excavar constantemente en la intimidad de los estudiantes para saber cómo enseñarles. Por el contrario, es más bien un llamado a ser observadores de lo que acontece en el aula y buscar darle una significación a diversas maneras de actuar y nombrar el contexto, que van más allá de lo que es el espacio escolar.

2.2.1 Instrumentos de caracterización

Para dar cuenta de quiénes son los estudiantes con los que se desarrolló la propuesta pedagógica a continuación se definen los instrumentos diseñados e implementado para caracterizar la institución educativa que acogió esta propuesta pedagógica. Se detallará el por qué se escogieron las estrategias utilizadas y bajo qué fundamentos fueron seleccionadas.

Al caracterizar la institución no buscamos hallar los elementos prescriptivos de su estructura, sino identificar, describir y analizar las formas en que en la institución se forma, se educa y (en la medida de lo posible) se habita. En especial, se busca indagar en cómo se ha abordado el juego dentro del currículo del ciclo complementario de la ENSDMM, los textos utilizados durante las clases, y, por último, conocer quiénes son los sujetos que integran esta comunidad educativa. Aclarado esto, nuestra apuesta investigativa/pedagógica se centra en ser desarrollada con estudiantes del primer semestre del ciclo complementario de formación normalista, el cuál posee un seminario de fundamentación centrado en el juego y su conexión con el arte.

Más adelante profundizaremos en la estructura formativa de la ENSDMM con el fin de esclarecer y brindar de rostro a esta institución. Por ahora vale la pena resaltar que el ejercicio de caracterización se realizó a partir de los planteamientos metodológicos de Elsie Rockwell (1985) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*, en donde considera que la etnografía es una herramienta que sirve para definir las características locales de una comunidad o cultura, dentro de la investigación educativa con grandes posibilidades de análisis del espacio escolar. Para ello, la autora define la etnografía de la siguiente manera:

La palabra etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. En la antropología el termino denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse solo como método; se insiste más bien en que es un “enfoque” o una “perspectiva”, algo que empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas ni de uno ni de otro. (Rockwell, 1985, p. 2).

Para nuestro caso, no se trata de llenar de “materia prima” un producto monográfico, sino de construir una propuesta pedagógica que logre compatibilizar los intereses particulares sobre el juego,

el ocio y el juguete con los intereses formativos de la institución. En definitiva, se trata de “conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente” (Rockwell, 1985, p. 2), ya que, más allá de la labor descriptiva, la etnografía permite dar cuenta de unas relaciones y unos procesos particulares que poseen una naturaleza dicotómica de práctica y teoría combinadas en una serie de hechos no documentados. Para lograrlo hace falta “suspender el juicio”, porque el etnógrafo “trabaja con las categorías teóricas, pero no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables” (Rockwell, 1985, p. 17). Esto no permite ver la escuela sin los flujos de la cotidianidad viéndose afectados o alterados al introducir preceptos teóricos de manera forzada, de esa manera podremos evidenciar sus problemáticas y sus posibilidades no como algo que nosotros construimos, sino como algo que está ahí presente en el espacio.

Los instrumentos seleccionados fueron:

▪ **El diario de campo:**

Propio de un típico ejercicio etnográfico, el diario de campo es una bitácora que documenta todas las actividades ocurridas durante el día de observación. Recopila las sensaciones, descripciones, narraciones y demás elementos a destacar por el observador, que para este caso son las que como maestro en formación interpelaron mi subjetividad al momento de realizar cada visita a la institución. Se considera una herramienta fundamental para organizar a detalle las conclusiones realizadas sobre las visitas a campo, es decir, para llevar registro del diálogo realizado con la institución.

En el diario de campo se recopiló la información de la siguiente manera: durante las visitas se tomaba nota de las entrevistas realizadas, los detalles que generaban algún interés particular y preguntas que provocaba estar recorriendo los pasillos. Posteriormente, al terminar la visita y al estar lejos de las instalaciones con detenimiento se volvía sobre las anotaciones buscando reflexionar en profundidad sobre lo observado, para encontrar herramientas que sirvieran para formular las actividades de las sesiones de clase o para entender las discusiones que se encontraban semana a semana. En los dos momentos mencionados se llevaba un listado de pendientes, una narrativa diaria de los acontecimientos y conceptos centrales a resaltar.

Esta herramienta tuvo dos formatos: uno físico, es decir una libreta de notas dónde se escribía el detalle de lo observado y otro virtual, que refiere al uso de grabadoras de audio en dispositivos móviles para narrar ideas iniciales y bocetar la estructura de los elementos esenciales a integrar en el documento final.

▪ **Revisión documental:**

Indagar en los documentos de la institución sirve al objetivo fundamental de rastrear el juego, el juguete y el ocio dentro de las prácticas educativas, así como de los discursos, conceptos y percepciones que permean la formación en la ENSDMM. Para ello se revisaron los siguientes documentos:

Primero se analizaron las piezas informativas que hay en las paredes de las instalaciones en las que vale la pena resaltar un diagrama que explica las mutaciones y cambios que ha vivido la ENSDMM en su filosofía educativa, objetivos pedagógicos, oferta formativa de asignaturas, enfoques y demás disposiciones propias del paso de los años y la llegada de diversas políticas educativas en la sociedad.

De allí vale la pena resaltar que la disposición de la información está dispuesta desde el año 1951-1963 (momento que denominan periodo fundacional) hasta el 2000-2006, con ello buscan resaltar: los cambios en los nombres que la institución recibió en los diversos momentos; los títulos conferidos a los estudiantes en cada momento; la duración de los estudios; las múltiples tensiones que afrontó la institución, desde tomas que vivió hasta movilizaciones y proyectos pedagógicos de alto impacto. Los cambios, los espacios, los actores, la duración y la estructura de la práctica pedagógica (la cual está presente desde su momento fundacional); para finalmente, resumir el plan de estudios que acompañó a la ENSDMM en cada episodio de su historia.

Así mismo, se utilizarán los siguientes documentos para la revisión: Proyecto Educativo Institucional (PEI); Documento Maestro, verificación de condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria; Plan Académico del Ciclo Profesional, clase “Juego y experiencia artística” del primer semestre del 2023.

▪ Entrevistas:

En un primer momento se optó por establecer grupos focales con estudiantes y maestros de la institución para definir como utilizaban y entendían el juego, el ocio y el juguete como categorías socioculturales y educativas. Sin embargo, dicha opción se descartó al no encontrar un grupo sólido de estudiantes y maestros que fueran a fin con estos conceptos, resultó más fructífero realizar entrevistas individuales con los maestros que se mostraron abiertos a la propuesta pedagógica. Entendiendo la entrevista como,

una técnica en la cual se busca que las personas transmitan su definición personal de cierto proceso social mediante una conversación (...); es un proceso de inmersión en la vida del entrevistado para recuperar su experiencia en torno al proceso social que se desea conocer. (Güereca, 2016, pp. 137-138)

Dichas entrevistas que podrían definirse de una manera más acertada como discusiones y conversaciones informales fueron en su mayoría las que nutrieron el diario de campo y el horizonte elegido para concretar la propuesta en didácticas y estrategias pedagógicas.

Se dialogó y conversó con Juan Carlos Nova, maestro de artes visuales actual encargado del seminario de juego del primer semestre del ciclo complementario; Julián Gómez encargado del mencionado seminario en el semestre 2023-I; John Vargas coordinador académico, quien nos abrió las puertas de la institución y nos presentó con la mayoría de los maestros; Héctor Murillo maestro de educación física y con la junta de profesores que coordinan el ciclo complementario.

2.2.2 Caracterización de la ENSDMM: conversando para conocer el mundo de la comunidad educativa

La enseñanza, en manos del maestro, es una actividad cargada de intencionalidades políticas (Basabe & Cols. 2007) que busca integrar a los individuos en la vida social, promoviendo una formación ciudadana para asumir responsabilidades sociales (Vasco, 1990). Sin embargo, esta formación ciudadana está situada dentro de un contexto macroestructural que orienta sus objetivos y limita su alcance. Un maestro puede formar ciudadanos con enfoques en áreas tan diversas como el trabajo, la investigación, las artes o las ciencias, sin dejar de reconocer que su acto político de enseñar está condicionado por los objetivos institucionales que enmarcan su labor.

Volver a estas consideraciones fundamentales resulta esencial, ya que en los procesos formativos de futuros maestros —quienes aún están en una etapa joven y con visiones de futuro en construcción—, la propuesta pedagógica no solo ofrece "una forma de ver el mundo", sino que también influye en cómo estos futuros maestros transmitirán su visión a sus propios estudiantes. La institución educativa, entonces, no solo es el lugar donde se imparten contenidos, sino también el espacio donde se configuran y proyectan las actitudes y perspectivas de quienes, a su vez, formarán las generaciones por venir. En este sentido, conoceremos la comunidad que integra la ENSDMM como institución que forma maestros para la primera infancia haciendo parte y complementando los procesos formativos de básica primaria y básica secundaria.

El Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED), es una institución especializada en la formación de maestros para la infancia en educación primaria. De acuerdo con el Decreto 3012 de 1997, los normalistas superiores poseen plena capacidad para participar en el escalafón nacional docente y por ende ejercer la labor profesional de educar en educación primaria.

La institución cuenta con más de 70 años de experiencia en la formación integral de maestros, oferta un programa de formación complementario que tiene como propósito, especializar al bachiller

en los conocimientos necesarios para la educación en básica primaria y así recibir el título de normalista superior, título que es obtenido a través de la aprobación de 4 semestres de formación en el ciclo complementario, al cual es posible acceder una vez el estudiante es recibido como bachiller. El mencionado programa funciona bajo dos modalidades: la primera para los estudiantes y egresados de la institución, los cuales reciben una especialización en pedagogía centrada en el diseño de prácticas pedagógicas; la segunda, consta de una oferta para estudiantes externos interesados (bachilleres provenientes de otras instituciones educativas), los cuales pueden cursar un semestre propedéutico en la institución, a modo de nivelación para empezar el proceso formativo y obtener el título de normalista superior. Se resalta que la institución cuenta con un espacio propio para que sus estudiantes realicen prácticas e intervenciones pedagógicas, así mismo el proceso formativo está enfocado en la práctica y la investigación desde una sensibilidad artística. (educacionbogota.edu.co, 2020)

El horizonte pedagógico de la ENSDMM y su estructura organizativa se expresa en su apuesta por “formar maestros y maestras para la primera infancia” por medio del establecimiento del Programa de Formación Complementaria:

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), fundada en 1951... Se encuentra ubicada en la localidad Antonio Nariño de Bogotá, es de carácter oficial y ofrece desde preescolar (Jardín y Transición) hasta el Programa de Formación Complementaria. Está organizada en cuatro ciclos: Inicial (preescolar a segundo), Básico (tercero a quinto), Intermedio (sexto a octavo) y profesional (noveno, media y el Programa de Formación Complementaria). El Programa de Formación Complementaria está estructurado en semestres, 4 semestres para bachilleres de una ENS y 5 semestres en los demás casos. En este último ciclo, el estudiante en media profundiza en el área de pedagogía que lo conduce al título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía y cuando finaliza el Programa de Formación Complementaria se titula como Normalista Superior. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, PEI, 2018 A, p. 8).

En el mencionado documento se presenta una breve reseña histórica¹⁸ que da cuenta de las transformaciones discursivas, curriculares y normativas que ha vivido la institución: La ENSDMM tiene sus orígenes en la Escuela Normal de Artes y Labores Manuales, fundada en 1950 y centrada en actividades prácticas como la modistería y la juguetería, además de la formación pedagógica, aunque solo alcanzó a graduar seis promociones. En 1961, fue transformada en la Escuela Normal Distrital Femenina y, en 1970, adoptó el nombre de María Montessori. Durante los años 70, se enfocó

¹⁸ Desarrollada a partir del proyecto de investigación: Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori del año 2007.

en el bachillerato pedagógico, siguiendo las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y en los años 80 se unió al Movimiento Pedagógico impulsado por FECODE, promoviendo la reflexión crítica y el debate curricular. En la década de los 90, fue transformada en una institución técnica, con énfasis en informática, telecomunicaciones y electricidad, y en 1997, adquirió su estatus actual de Escuela Normal Superior (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, PEI, 2018 A).

A modo de síntesis, la siguiente tabla presenta los periodos clave y los eventos destacados de la historia institucional:

Tabla 1.

Síntesis de la historia institucional de la ENSDMM

Periodo	Eventos clave
1. Fundacional (1951-1963)	<ul style="list-style-type: none"> -Fundación de la Escuela de Artes y Oficios para señoritas (1951). -Primeras graduaciones de maestras (1955). -Creación de la Escuela Anexa como centro de práctica pedagógica (1963). -Formación centrada en ideales religiosos y en la práctica docente.
2. Movimiento Pedagógico (1964-1986)	<ul style="list-style-type: none"> -La Normal se vuelve mixta. -Educación organizada en dos ciclos: básico y especialización. -Preescolar se convierte en un laboratorio pedagógico. -Se establecen la ludoteca y salidas pedagógicas. -La Normal participa activamente en debates pedagógicos e innovaciones curriculares.
3. Reestructuración (1987-1999)	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción de tecnología educativa y reforma de Normales a fines de los 80. -Implementación de educación técnica (1996). -Primer Encuentro de Normales (1998). -Críticas a la orientación de la formación docente. -Cambios significativos en las dinámicas institucionales.

4. Procesos de Acreditación (2000-2017)	-Inicia la acreditación de calidad (1999-2003). -Primera promoción del ciclo complementario (2002). -Desarrollo del Proyecto de Articulación Curricular (PAC) y convenios universitarios. -Implementación de la semestralización (2008) y de la nueva planta física en sede A. -Premios de Excelencia Educativa (2009-2011). -Extensión de la jornada en grados intermedios (2013). -Autoevaluación y ajustes al PEI (2016). -Acreditación en calidad educativa por siete años (2017).
--	---

Nota. Información tomada y adaptada del Proyecto Educativo Institucional (2018 A)

Entre las diversas transformaciones que ha experimentado la ENSDMM, resulta relevante identificar las características institucionales vinculadas al juego, el ocio y el juguete para desarrollar una práctica pedagógica coherente con los procesos que la institución lleva a cabo. Como se observa en la tabla, la creación de la ludoteca señala una clara afinidad de la institución hacia el juego como un elemento que fue esencial en su propuesta educativa, así como sus inicios con talleres de creación de juguetes. A partir de aquí, procederemos a rastrear estos supuestos en su propuesta curricular.

La apuesta curricular de la ENSDMM se sitúa desde el enfoque crítico para “la formación inicial de maestros para las diferentes poblaciones de infancias ubicadas en los diferentes contextos educativos. De tal forma que desde este enfoque pedagógico crítico se aborda el currículo de manera articulada, flexible e integral.” (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B, p. 20). En este sentido, se evidencia una apuesta por formar desde tres ejes rectores:

- A) ***El sentido de lo humano:*** el sentido de lo humano se aborda mediante la construcción personal en un contexto colectivo, en el cual cada individuo configura su identidad en interacción con la cultura y otros sujetos. La institución define tres ámbitos de intervención: el “sí mismo,” que prioriza el autocuidado y la construcción de la autonomía; la “eficacia social,” que valora la acción orientada hacia objetivos y el compromiso en las prácticas individuales y grupales; y la “cultura,” como espacio para la circulación de significados, donde se enriquecen las experiencias escolares a través de vivencias artísticas, convivenciales y formativas. Estos ámbitos integrados buscan no solo promover la autonomía y el compromiso, sino también fomentar una cultura escolar que dé sentido a la experiencia humana, facilitando el desarrollo de la libertad y la

capacidad de los estudiantes en un ambiente de reflexión y creación. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B)¹⁹

- B) **La perspectiva crítica**, el currículo es concebido como una herramienta de transformación social, orientada a que los maestros en formación comprendan y cuestionen las problemáticas de su entorno y desarrollen estrategias para construir una sociedad más justa. Inspirado en un enfoque crítico, el currículo fomenta la autorreflexión y el conocimiento situado, promoviendo un aprendizaje que sobrepase el contexto inmediato y permita el análisis de las relaciones sociales en el aula. Esta perspectiva valora la libertad de expresión, el diálogo y la toma de decisiones, orientando a los estudiantes a ser reflexivos y conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Además, el currículo propone una visión intercultural y ética que aboga por prácticas pedagógicas inclusivas y una interacción recíproca entre diversas culturas, reconociendo al maestro como un "intelectual práctico" que diseña espacios de aprendizaje creativos y negociadores. Esto exige un trabajo colaborativo entre equipos pedagógicos y la creación de condiciones institucionales para desarrollar y aplicar propuestas educativas de forma colectiva. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B)
- C) **La articulación curricular**, se enfoca en integrar los distintos elementos del acto educativo para dar coherencia y sentido a la práctica pedagógica, especialmente en la formación de futuros maestros. La articulación abarca cuatro niveles: unidad de acción, donde la institución se concibe como un laboratorio de innovación pedagógica; integración del conocimiento, que subraya la construcción colectiva del saber y el desarrollo de una actitud crítica; integralidad del acto pedagógico, que conecta lo que se enseña con lo que se vive en la escuela; y organización de recursos e interacciones, estableciendo roles y trayectorias que promueven la colaboración en la institución. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B)

Acompañando esta perspectiva curricular, se busca formar maestros para: 1) el reconocimiento de las infancias como sujetos de conocimiento, como experiencias y como concepto socialmente construido; 2) la formación para la atención a la diversidad en contextos y poblaciones

¹⁹ La ENSDMM parece estar de acuerdo con los enunciados de Eloísa Vasco (1990), quien recordemos afirma que el maestro sólo construye y reproduce su saber pedagógico a partir de condiciones concretas situadas en los contextos a la cual está adherida la comunidad educativa. Es decir, el maestro se forma desde y para el mundo social.

diversas; 3) la participación desde la democracia, la ciudadanía y la convivencia; 4) la educación ambiental para la construcción de una ética de la sustentabilidad; 5) el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los maestros del Programa de Formación Complementaria (PFC) (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B).

El currículo se organiza en campos de conocimiento que entrelazan teorías, modelos y enfoques diversos, con el propósito de construir saberes centrados en conceptos y problemas fundamentales. Estos campos no solo integran conocimientos, experiencias, metodologías y evaluaciones, sino que también configuran una red de relaciones interdependientes entre distintas áreas y comunidades de aprendizaje, buscando fomentar un pensamiento en términos de interrelaciones y conexiones entre disciplinas.

El Programa de Formación Complementaria se estructura en dos campos específicos: *Ciencia y Sociedad*; y *Arte, Educación y Cultura*. El campo de Ciencia y Sociedad aborda conocimientos y capacidades esenciales en pedagogía, desarrollo infantil, investigación educativa y procesos de pensamiento crítico, proporcionando a los futuros maestros una base sólida para comprender y contextualizar su rol en la educación. En contraste, el campo de Arte, Educación y Cultura se centra en el aprendizaje de lenguas, expresiones artísticas y la integración de nuevas tecnologías en la enseñanza, facilitando el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas que enriquecen la práctica docente (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B). En conjunto estos campos formativos buscan contribuir a la especialización pedagógica del maestro por medio de la investigación y la praxis pedagógica. Estas propuestas son

visibles en la creación de espacios de carácter académico como son los seminarios de investigación que se encuentran a lo largo del ciclo profesional (Grados 9, 10, 11 y el PFC) de la mano de la intervención pedagógica que se realiza con las poblaciones en los diversos contextos diversos. El seminario de investigación busca, fundamentalmente, formar una actitud investigativa en el estudiante; en el proceso se parte por la reconstrucción de la experiencia del maestro en formación como estudiante y futuro maestro, a través de las historias de vida y narrativas que da cuenta de su trasegar por la escuela, constituyéndose en un primer momento consciente y reflexivo de las implicaciones que llevan en sí el acto educativo. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B, p. 64).

Un segundo momento de acción ocurre durante la intervención pedagógica junto al seminario de investigación, que se articula con distintos espacios académicos del currículo. Aquí se cuestionan los campos de la pedagogía y la didáctica, usando metodologías de investigación, como la sistematización de experiencias, que brindan una primera aproximación a la investigación cualitativa.

El tercer momento se desarrolla en el PFC, donde el seminario de investigación introduce a los futuros maestros a enfoques, perspectivas e instrumentos cualitativos, integrados en la intervención pedagógica en contextos diversos. Una estrategia clave en el PFC es la vinculación de la intervención pedagógica con otras áreas académicas, como lectura y escritura, TIC, y educación artística, y con proyectos transversales como Viajes y Rutas, Technoglish, y el PRAE, que promueven la formación de un maestro versátil y preparado para diferentes contextos educativos y poblaciones con diversas necesidades. (Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro, 2018 B).

En los enunciados que recoge el PEI y el Documento Maestro el juego remite a hitos históricos y no representa protagonismo en la propuesta curricular de la ENSDMM, por ende, el juguete tampoco aparece como un elemento central en la filosofía educativa que rige la perspectiva crítica de la institución. Para el caso del ocio, no hay mención o perspectivas semejantes que se acerquen a construir espacios de discusión y formación centrados en la recreación, el tiempo libre o cualquier concepto que pueda identificarse como apéndice del ocio.

Es por ello, que proponemos analizar la propuesta académica de la clase “juego y experiencia artística”, la cual corresponde a la línea de Arte, Comunicación y Cultura que integra el campo Arte, Educación y Cultura, y que es el espacio formativo donde se realizó la práctica pedagógica. La mencionada clase, tiene varios enfoques dependiendo del maestro que la asuma, el semestre correspondiente al 2023-I estuvo centrada en los aspectos teóricos que componen al juego dentro de la educación en relación al arte, mientras que para ediciones anteriores el interés estaba centrado en el componente práctico del juego desde una mirada artística, en donde (según conversaciones realizadas con el maestro Juan Carlos Nova, actual encargado del espacio), hay una actividad de cierre conocida como “la feria del juego” que incentiva a los normalistas en formación a crear juegos de carácter pedagógico para ser desarrollados con estudiantes de básica primaria. Pero, volviendo sobre la propuesta realizada por el maestro Julián Gómez para el primer semestre del año 2023, se presenta de la siguiente manera:

Este programa brinda estrategias a los maestros en formación y permite descubrir el vínculo entre la fantasía y la realidad de los niños y las niñas. El juego como distencionador invita al disfrute y desenmascara permitiendo el conocimiento de sí, y el [acercamiento] a otras personas con las que interactuamos en el espacio escolar, por lo anterior, es importante que el maestro en formación lo vivencie y lo reflexione para su implementación en contextos educativos; la fantasía y la realidad se hacen también visibles en el encuentro con la educación artística como esa otra forma de percibir, imaginar y de recrear representaciones del cotidiano, creando espacios para la construcción de sujetos con una expresión sensible y estética de la realidad. (Gómez, 2023, p. 1).

Se denota que el juego es entendido como una experiencia y un lenguaje artístico que permite la sensibilización de los maestros a diferentes espacios escolares con el propósito general de

Posibilitar una mirada distinta de la educación artística a través del juego en la escuela primaria. Hacer una reflexión constante frente a las formas y maneras de jugar, y las formas de interacción que este ofrece a quienes lo practican en el espacio escolar. (Gómez, 2023, p. 2).

Es decir, no se busca teorizar el concepto de juego, ni posicionarlo en ámbitos culturales, sociales o históricos (como sería nuestro caso). Sin embargo, el documento también afirma que busca fomentar en los estudiantes una postura crítica y reflexiva sobre la experiencia del juego. Abrir nuevas perspectivas hacia autores que han abordado la educación artística en el contexto escolar. Integrar el juego como una alternativa para repensar y experimentar la escuela a través de la interacción social. Visitar instituciones educativas que incorporan la educación artística en su proceso formativo y/o realizar actividades lúdicas en espacios abiertos (Gómez, 2023).

A modo de cierre de este primer acercamiento contextual sobre el funcionamiento de la ENSDMM en su programa de formación complementario, quisiéramos resaltar que actualmente la institución cuenta con 5 líneas de investigación: Ciudadanía y territorio; Pedagogía y educación artística; Lectura, Escritura y Oralidad; Cuerpo y Subjetividad; por último, Articulación curricular. Desde las cuales los estudiantes diseñan estrategias didácticas de intervención con poblaciones variadas, como lo pueden ser: poblaciones con discapacidades o condiciones diversas, población rural, niños y niñas de la ENSDMM o de otras instituciones de educación pública. Se aclaró que estas intervenciones están sistematizadas en proyectos académicos escritos, lo cuales son evaluados por asesores que son siempre maestros del ciclo complementario. Sin embargo, estos documentos no son accesibles, ya que su archivo (virtual y físico) se encuentra en construcción. (Zota, P., diario de campo, 04 de mayo de 2023).

El contexto particular al que me enfrenté en los primeros contactos con la institución educativa -y que más tarde se presentaría en mis sesiones de clase- era uno de tensión política. Dónde la discusión centrada en la integración del bachillerato internacional (BI) dentro del currículo institucional, hizo que los maestros se dividieran en dos sectores con horizontes opuestos:

La Normal presenta un ambiente de debate político centrado en aceptar la integración del bachillerato internacional. Existen dos posturas; quienes la defienden por ser un generador de posibilidades para los estudiantes y quienes están en contra por considerarlo algo que atenta contra la identidad de la Normal... Resaltó (el profesor guía) que los opositores a esta idea (más que todo los estudiantes) estaban realizando manifestaciones activas desde principio de año y el año pasado, posteriormente nos

mostró una cartelera con un texto que invitaba a no permitir “la injusticia”, escrito en caracteres rojos. (Zota, P., diario de campo, 27 de abril de 2023).

Por un lado, se encuentra la perspectiva de los maestros que apoyan la iniciativa propuesta por la secretaria de educación, sobre transformar la ENSDMM en una institución educativa de carácter bilingüe con acreditación internacional, buscando abrir posibilidades laborales a los estudiantes en otros escenarios que van más allá de las fronteras del territorio colombiano.

En el otro extremo tenemos la perspectiva de los maestros que afirman que esta estrategia hace que la institución pierda su identidad particular de Normal, haciendo que el interés en formar maestros para la primera infancia se vaya difuminando en relación con prepararlos para los ambientes laborales bilingües. Para este grupo de maestros, hay otras instituciones de educación distrital que podrían integrarse a este proyecto de una mejor manera y que adicionalmente, les permitiría tener un horizonte formativo especial y diferenciador. Podríamos decir que, para este segundo sector de maestros, esta estrategia consiste en “poner todos los huevos en una misma canasta”²⁰ que para este caso particular denota un carácter invasivo. Las personas disgustadas con la integración del BI alegaban que ocuparía el lugar del *ciclo complementario* y por ende cambiaría toda la visión de trabajo que lleva manejando la ENSDMM por varios años.

Días posteriores, en otra visita de observación se pudo evidenciar a mayor profundidad las acciones presentadas por los estudiantes para manifestar su descontento,

Alrededor de las 11:00am llegué a la Normal para encontrarme según lo acordado con el profesor Juan Carlos Nova. Como es habitual lo espere en la sede A, específicamente en la sala de tutorías. Al ingresar, el sonido festivo y melancólico de la canción “Latinoamérica” del grupo Calle 13 me recibió, había un gran grupo de estudiantes reunidos en la cancha principal, en donde congregados alrededor del altavoz que emitía la música junto con algunos instrumentos musicales se manifestaban con relación a la implementación del bachillerato internacional, sin embargo, no pude evidenciar discusiones, arengas o cualquier otra actividad propia de los eventos asamblearios. (Zota, P., diario de campo, 11 de mayo de 2023).

Este debate, más allá de presentarse como una discusión entre polos opuestos de unos grupos particulares de maestros, se encuentra como un tema que atraviesa también a los estudiantes, que, dentro de sus posibilidades, manifiestan sus descontentos y tratan de transmitir un mensaje de desacuerdo. Sin embargo, me parece importante resaltar que entre los maestros resulta común pensar

²⁰ Comentario realizado por un maestro durante la reunión de maestros del ciclo complementario del 11 de mayo del 2023.

que los estudiantes no participan en estas manifestaciones por intereses personales que parte desde una iniciativa propia, sino que son “influenciado” por los maestros que no están de acuerdo en apropiarse este proyecto. En las pocas manifestaciones que pude evidenciar, el mensaje siempre resultaba extremista, con llamados a “luchar contra la injusticia” y que particularmente no resultaba claro para quien iba dirigido el mensaje, dado el caso si se le estaba haciendo un llamado de atención a las directivas de la institución o si se trataba de una lucha contra las decisiones de la secretaria de educación. Esta tensión se refleja también en las reuniones de los maestros de área del ciclo complementario:

Un profesor (aparentemente de teatro) realizó un aporte que me parece valioso resaltar: “desde que está la discusión por integrar el BI, el ambiente en la institución está enrarecido. Hay una desconexión entre profesores y directivas”. Respondiendo a la intervención, una profesora menciona que esto se debe a un descarado abandono de la secretaria de educación, que plantea proyectos, pero, no realizan el debido acompañamiento cuando es necesario. La discusión se siguió dilatando, algunos se mostraban indiferentes a las afirmaciones, otros guardaban silencio con una evidente cara de preocupación. Finalmente, el encuentro concluyó, debido al agotamiento físico de los profesores y demás compromisos, no sin antes realizar un llamado a la organización y al debate constructivo y no segregativo. A pesar de haber concluido el compromiso, la tensión siguió presente en el ambiente hasta que los maestros dejaron las instalaciones. (Zota, P., Diario de campo, 11 de mayo de 2023).

La coyuntura por la que atraviesa la institución nos invita a pensar en la necesidad de plantear un sistema horizontal de comunicación entre las distintas directivas en nuestro sistema educativo. Resulta de manifiesto imposible articular un proyecto de este calibre sin articular un diálogo con los maestros, así como realizar un acompañamiento adecuado, porque más allá de considerar los fundamentos lógicos y racionales de apropiarse el BI en esta institución, no se tuvo en cuenta (según las evidencias) en la complejidad que compone la cultura escolar tan particular de una Normal. Las diferentes opiniones y formas de pensar de los maestros deberían ser una característica que enriquece los espacios formativos, más no un hecho que los separe y polarice.

2.3 El Aprendizaje Basado en Problemas como un enfoque pedagógico para problematizar las memorias de las infancias en el aula de clase

El enfoque pedagógico de esta propuesta busca presentar un mundo lleno de interrogantes, un espacio de reflexión y cuestionamiento continuo. No se trata de promover una visión mesiánica de cambio social, sino de abrir posibilidades para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su lugar en la sociedad, posicionándose desde las memorias de sus infancias. Este proceso les permite cuestionar, comparar y, sobre todo, profundizar en sus experiencias desde la perspectiva y el rol de maestro.

En consecuencia, se decide tomar la perspectiva metodológica y pedagógica del ABP, ya que, tal y como lo exponen Parra et al. (2022),

En el trabajar con un modelo ABP, el tipo de actividades que se realicen girará en torno a la discusión de alguna determinada situación, surgiendo un aprendizaje a partir de la experiencia e información que recaude el estudiante sobre ese problema; siendo esta una de sus principales características. (p. 102).

El ABP es un enfoque pedagógico proveniente de los modelos constructivistas de enseñanza, en donde se busca la participación activa del sujeto en el proceso de enseñanza con el fin de producir conocimientos que pueden resultar significativos al ubicarse en situaciones cotidianas o cercanas a la cotidianidad que permitan la apropiación de sus contextos. Este enfoque, implementado desde la enseñanza de las ciencias sociales resulta en una convergencia de propósitos, al ser una propuesta interesada en integrar la realidad social de los estudiantes con los intereses del proceso formativo propuesto por el maestro, en donde se resalta el cómo la práctica, la experiencia y la teoría pueden encontrarse en un problema común a resolver.

2.3.1 Consideraciones prácticas del ABP

A continuación, presentaremos algunas estrategias educativas que aplican el Aprendizaje Basado en Problemas en las ciencias sociales, con el propósito de realizar un análisis crítico y evaluar su pertinencia. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda en las plataformas Dialnet, Google Scholar y Scielo, utilizando los términos "Aprendizaje Basado en Problemas", "historia", "ciencias sociales" y "educación". El objetivo era vincular el enfoque ABP con propuestas centradas en los estudios de la memoria cultural; sin embargo, este filtro no arrojó resultados específicos. Los hallazgos muestran que la mayoría de los estudios analizados abordan el uso del ABP de forma general, enfocándose en la aplicación de estrategias en educación básica y superior, particularmente en geografía e historia. Asimismo, los artículos revisados suelen centrarse en definir el ABP desde una perspectiva constructivista, describiendo sus características generales, aunque ofrecen pocos ejemplos concretos sobre cómo llevar esta metodología a la práctica.

Adoptar el ABP como postura metodológica de enseñanza, implica reconsiderar los focos gravitacionales en los que orbita la educación en el aula. Este enfoque centra su atención en el estudiante como vórtice del proceso de enseñanza, mientras cuestiona el papel del maestro en el proceso formativo del estudiante. En lugar de seguir modelos convencionales donde el conocimiento se presenta como una "gran ciencia" en manos del maestro, se busca una relación más equitativa, donde el docente y el estudiante no se enfrentan en términos de autoridad versus subordinación ni de sabiduría frente a ignorancia. No obstante, no significa que el maestro sea irrelevante, por el

contrario, se posiciona desde otro rol; el del maestro acompañante y guía que continuamente reflexiona y cuestiona su praxis:

pues es incuestionable que el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades en los educandos son factores que dependen en gran medida del desempeño docente, del compromiso y desenvolvimiento de este actor educativo por la calidad de la enseñanza; luego, es urgente cuestionarse ¿de qué manera los docentes deben incidir en el aprendizaje del estudiante?, ¿Cuáles son los métodos más apropiados para la educación de las nuevas generaciones? (Barreto & Mejía, 2022, p. 62).

El maestro es presentado desde los teóricos del ABP como un sujeto que desde una concepción administrativa ejecuta un proyecto de enseñanza donde acompaña, formula problemas y guía al estudiante (García A. , 2010). Lo que importa es favorecer la interacción y colaboración, por medio del desarrollo de habilidades y actitudes para la resolución de problemáticas e incógnitas desde una perspectiva centrada en el estudiante como actor activo del proceso formativo. No se trata de abandonar el saber que posee el maestro, pero si supeditarlo a un rol secundario de guía y acompañamiento.

En este trabajo compartimos la noción del maestro como provocador de curiosidad y formulador de preguntas problemáticas que incentivan el aprendizaje en sus estudiantes. Reconocemos los pasos sugeridos para la formulación de problemas dentro de este enfoque, pero nos distanciamos de la concepción del maestro-guía o maestro-tutor que inicialmente se plantea, pues instrumentaliza el quehacer del maestro y lo despoja de ser un sujeto activo. Consideramos al maestro como un sujeto de saber, tal como lo describe Vasco (1990), quien realiza una enseñanza activa y fundamentada. Esto no significa que el maestro deba ocupar siempre un lugar protagónico, sino que su quehacer permite que el estudiante construya sus propios saberes y conocimientos.

En este sentido, el maestro no debe temer a los errores de sus estudiantes, ya que estos pueden convertirse en puntos de partida para una discusión continua y horizontal. Su rol es estar presente en el proceso, no como una autoridad que impone respuestas, sino como un interlocutor crítico que permite explorar las múltiples bifurcaciones del conocimiento, posibilitando una resolución reflexiva y fundamentada de las preguntas planteadas. De este modo, podemos ver como

(...) el ABP representa una estrategia didáctica que genera en el estudiante la responsabilidad para involucrarse de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la formación de los alumnos se manifiesta de manera auto dirigida. Es decir, los estudiantes son quienes toman la iniciativa en la resolución de problemas y buscan a través del pensamiento crítico cumplir las metas propuestas; mientras que el docente es guía del proceso, aporta a su aprendizaje, supervisa, evalúa y reorienta a los alumnos en caso de ser necesario. (Barreto & Mejía, 2022, p. 64).

Este trabajo resalta varias miradas que han acompañado al ABP como apuesta metodológica de enseñanza centrada en fomentar que el estudiante elabore juicios de valor propios acerca del tema de estudio seleccionado en un caso específico de análisis. Se define que,

El ABP estimula ciertas habilidades cognitivas que no lo son en los métodos tradicionales, o lo son en menor grado, y también permite promover el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones en situaciones nuevas, las habilidades comunicativas y las que implican trabajar de manera colaborativa, la confianza para hablar en público, la habilidad para identificar las propias fortalezas y debilidades y las que hacen posible que los alumnos sean artífices de sus propios aprendizajes. (Poot, 2013, p. 314).

Sin embargo, no podemos centrarnos en únicamente las posibles ventajas que este enfoque puede traer a la implementación, se hace necesario además discutir sus posibles desventajas, así como los retos y críticas de trabajar con este método.

Para empezar, puede ser una metodología disruptiva con los procesos previos llevados por la institución educativa, así como puede resultar una propuesta poco interesante, pues, al presentar un fuerte componente basado en el trabajo en equipo, la personalidad individualista de ciertos estudiantes puede que entorpezca el desarrollo de las actividades. No obstante, son situaciones afrontables por el maestro, que presentando un escenario atractivo y motivante puede superar estos primeros escenarios incómodos, donde la participación es baja y el desinterés abunda. (Parra et al., 2022).

Complementario a los postulados de Parra et al. (2022), el artículo de Carlos Poot (2013) nos ofrece una lista sistematizada de las dificultades más comunes en la implementación del ABP. Uno de los aspectos destacados es que este enfoque demanda numerosas sesiones de clase para ser efectivo, dado que los estudiantes requieren tiempo para profundizar en los problemas planteados por sus maestros. A su vez, los maestros necesitan tiempo para formular problemas adecuados, realizar un seguimiento continuo y diseñar escenarios de enseñanza orientados a las preguntas problema.

Entendemos al maestro como un actor central que aporta su conocimiento para estructurar, diseñar y dirigir los procesos educativos. No se limita a facilitar, sino que asume un papel activo y reflexivo al provocar situaciones de aprendizaje significativas. El maestro formula problemas pertinentes, selecciona información clave para el desarrollo conceptual, propone caminos de investigación y fomenta discusiones críticas basadas en las necesidades específicas del grupo (Vasco, 1990). Su intervención no es meramente instrumental; está fundamentada en un ejercicio intelectual que dinamiza los aprendizajes y orienta la resolución de problemas desde el análisis y la argumentación.

Además, como sujeto de saber, el maestro asume la tarea de coordinar los procesos de interacción dentro del grupo, promoviendo un enfoque riguroso que no solo abarca el ensayo y error, sino que fomenta la reflexión sobre los hallazgos y los métodos aplicados. Cuando los estudiantes enfrentan bloqueos en el proceso, el maestro no se limita a arbitrar soluciones, sino que plantea alternativas reflexivas y fundamentadas que permiten avanzar de manera coherente. De este modo, el maestro promueve no solo la resolución de problemas específicos, sino también el desarrollo de habilidades críticas, sociales y argumentativas, situando su saber como base para la construcción del aprendizaje. (García A., 2010).

Existen principios ampliamente aceptados al implementar una propuesta basada en el ABP: un tutor, un problema a resolver y un grupo de estudiantes comprometidos con la investigación y la resolución del problema. Barreto y Mejía (2022), junto con García (2010), presentan una serie de fases o pasos que definen cómo formular el problema, implementarlo en el aula y estructurar el proceso de tutoría. Estas fases, inspiradas en trabajos previos como los de Landa y Morales (2004), y Del Valle López y González (2008), ofrecen una hoja de ruta para organizar la enseñanza desde un enfoque que prioriza la construcción colectiva de saberes:

Tabla 2.

Fases del ABP comparadas entre Landa y Morales, y, Del Valle López y González

FASES	Landa y Morales (2004).	Del Valle López y González (2008).
I	Leer y analizar el escenario del problema.	Presentación del problema: escenario del problema.
II	Realizar una lluvia de ideas	Aclaración terminológica.
III	Hacer una lista de aquello que se conoce	Identificación de factores. (características fundamentales que componen el problema en su totalidad)
IV	Hacer una lista de aquello que se desconoce	Generación de hipótesis.

V	Hacer una lista de que aquello que se necesita para resolver el problema	Identificación de lagunas de conocimiento.
VI	Definir el problema	Facilitación del acceso a la información necesaria.
VII	Obtener información	Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos.
VIII	Presentar resultados	

Nota. Comparación adaptada de Barreto y Mejía (2022).

Esta estructura de pasos programados, propuesta para aplicar el ABP en el ámbito de las ciencias sociales, ofrece directrices valiosas y orientadoras sobre su implementación metodológica: se considera que no debe pensarse en el uso del ABP (y en general de la aplicación de cualquier enfoque pedagógico) como una sucesión de pasos a seguir que darán como resultado un producto final, por el contrario, la aplicación de un enfoque pedagógico debe estar sujeto a cambios, improvisaciones y adaptaciones según el contexto de la escuela, las dinámicas de los grupos y los sujetos con quienes se va a trabajar. Porque más allá de seguir un compilado de *recetas*, el maestro como profesional de la educación debe apropiarse de estos enfoques para hacerlos funcionar de una manera situada y coherente con sus objetivos, pues, los enfoques metodológicos y pedagógicos deben responder siempre a las intencionalidades pedagógicas y políticas del maestro. Para que este no quede supeditado a los absolutos pasos a seguir del enfoque seleccionado, el maestro es dueño de los instrumentos, estrategias y métodos que diseña, pero este diseño no puede condicionarlo, por el contrario, debe posibilitarlo a actuar.

Partiendo de esta crítica, se encuentra que los autores comparten la visión de que el ABP fomenta el trabajo autónomo y sirve para la inmersión en el contexto del estudiante y del problema, sea desde una visión especializada en una disciplina académica o de manera interdisciplinar, ya que las dos opciones viables para acercarse al problema de estudio, según lo expone García (2010),

Precisamente, la aplicación didáctica del ABP en la enseñanza superior, especialmente en la formación del profesorado, conduce a una transferencia de los conocimientos de las ciencias sociales sobre la elaboración del currículo y proporciona la inmersión en situaciones educativas del entorno profesional. Incluso, esta metodología, aporta un enfoque interdisciplinar al abordar los escenarios didácticos desde distintas perspectivas disciplinares. (García A. , 2010, p. 6).

Por ejemplo, Barreto y Mejía (2022) en su experiencia de aplicación del ABP en la enseñanza de la historia proponen que, a través de problemas y ejercicios, se puede relacionar sucesos del pasado con eventos actuales, hecho que favorece el razonamiento de los estudiantes entre los problemas de estudio con los acontecimientos de su vida cotidiana. En términos concretos se añade que,

Mediante el descubrimiento y construcción activa del aprendizaje el estudiante es capaz de vincular procesos históricos a la vida cotidiana, de igual forma, entiende los aportes culturales de épocas anteriores y la aplicación de determinados datos, lo que le permite la autoformación gracias a la motivación por la búsqueda e investigación de nuevas soluciones a las problemáticas planteadas; por ello, el ABP como método para la enseñanza de la Historia es de gran utilidad. (Barreto & Mejía, 2022, p. 68).

Es importante resaltar que la formulación del problema siempre debe partir de una situación que, a pesar de ser hipotética, debe poderse situar dentro de escenarios reales o posibles. Como lo expresa Parra et al. (2022), este problema debe ser lo suficientemente complejo como para significar un reto cognitivo que invite a la reflexión, pero, además al trabajo en equipo que explore soluciones de todo orden, la toma de decisiones y el aumento de la complejidad del problema y su posible respuesta, debe ser monitoreado por el maestro, que desde su rol de tutor permite que el desafío siga vigente, sin volverlo agobiante o simplificarlo demasiado para que el grupo de trabajo se mantenga interesado en la búsqueda de respuestas. En cuestiones de orden práctico los autores sugieren, además, que los problemas sean desarrollados desde amplias actividades de debate, argumentación y análisis crítico, que adicionalmente, sean apoyadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para potenciar la participación y mantener el interés en el proceso educativo.

Por último, se rescata el trabajo de Púñez (2019) *El Aprendizaje Basado en Problemas “Periódico Histórico” para desarrollar habilidades investigativas*, que recoge la experiencia de 14 años de implementación del ABP dentro de la escuela y la educación superior para desarrollar un periódico que aborda la historia como una herramienta didáctica para la comunidad y un reto investigativo para los estudiantes. En donde,

Mediante una investigación cuyo enfoque cualitativo, metodología mixta, basado en el registro de información mediante entrevista y focus grupos a los estudiantes de las diferentes instituciones y niveles educativos se destacó la importancia de la lectura, indagación en fuentes históricas diversas como las fuentes primarias y secundarias, visuales, evidencias arqueológicas; habilidades de indagación como investigativas mediante la dinámica “el detective de la historia”, aprendizaje experiencial, mejoramiento en la comprensión de temas históricos y empatía histórica, fomento del desarrollo crítico y creativo porque fue necesario proponer un nombre creativo a los periódicos y

estructurarlos de tal forma que de elevar el marketing de la “venta de los periódicos”. (Púñez, 2019, p. 5).

El periódico tuvo como fin resaltar las explicaciones logradas por los estudiantes, a través de entrevistas, observaciones y el uso de habilidades creativas para hablar de cualquier hecho desde una perspectiva histórica. Por ejemplo, se resalta la elaboración a mano de una página de periódico que expone algunos inventos modernos como lo puede ser una lavadora y un tractor, desde una narrativa de ventas, que resalta fechas, nombre de inventores, usos, beneficios y consecuencias de la creación de estos dispositivos. En esta propuesta, el maestro bajo su rol de tutor dirigió la línea histórica de los hechos que se querían representar en el periódico; sin embargo, se dejaba total libertad al momento de presentar opiniones, posturas, críticas y formatos, cuestión que el maestro no limitara las respuestas de los estudiantes en cuanto a un evento histórico, como puede ser: la revolución mexicana. Por último, la autora nos expone que el uso de entrevistas y grupos focales funciona para registrar los comentarios, la calidad de la participación y principales resultados del proyecto:

La experiencia de los años de la ejecución de los periódicos en el aula permitió la evolución de una metodología y estrategias para desarrollar y fomentar competencias en los diferentes niveles educativos, logrando obtener resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes; así como vivenciar la historia del Perú y del mundo gracias a la estructura y secciones que posee un periódico del cual hoy lo conocemos y que también permitió recopilar periódicos de años y siglos anteriores. (Púñez, 2019, p. 10).

2.3.2 Usos de las memorias de las infancias con fines educativos

Intentado poner en términos concretos, un balance metodológico de estrategias de enseñanza que ubiquen las memorias de las infancias como un elemento central en su diseño, se optó por acudir a los ejercicios pedagógicos realizados por diversos museos que tienen como eje central la infancia, la escuela o el juguete, esto con el fin de centrar de la manera más coherente la propuesta con algunos antecedentes de estrategias de enseñanza. Debido a que las consultas realizadas en relación con la escuela actuando desde el uso de las memorias de las infancias para la enseñanza de las ciencias sociales no resultaron fructíferas, puesto que al filtrar la búsqueda con las palabras clave “memorias de las infancias”, “juguetes”, “enseñanza” y “escuela”, la mayoría de los resultados arrojados se centran en aspectos cognitivos, el uso didáctico de la literatura infantil y demás trabajos ligados más a la psicología de la infancia para la educación infantil, que al uso de las memorias de las infancias para la enseñanza, así también se evidencia una sección mínima de trabajos dedicados a memorias relacionadas con diversas violencias.

Empezamos esta exploración con el museo de la educación Gabriela Mistral, ubicado en Santiago de Chile, el cual desde 1941 ha sido una institución encargada de conservar y transmitir el material pedagógico relacionado a la enseñanza en la historia chilena, posee una trayectoria museológica centrada en proyectos sociales ligados a la reivindicación de sectores marginados, luchas sociales, enfoques de género y crítica educativa, desde la reconstrucción de la memoria de los sujetos históricos y no desde la promulgación de una historiografía oficial. En ese sentido el

El objetivo de Vitrinas Abiertas es establecer una plataforma construida colaborativamente para visibilizar y poner en cuestionamiento los procesos socioeducativos experimentados por las comunidades y por el museo. El proyecto consiste en trabajar junto a escuelas y liceos que busquen poner en valor su patrimonio educativo, realizando actividades conjuntas que se originan a partir de sus propios intereses. (Venegas, 2022, p. 138).

El contexto del proyecto “Vitrinas Abiertas” surge como un enlace entre las infancias y el patrimonio, reconociendo a los niños y jóvenes²¹ como sujetos de derecho capaces de hablar por sí mismos, en este sentido, el proyecto se centró en intervenir las vitrinas del museo, apropiándose del espacio para exponer lo que ellos consideraban era la representación de la infancia en la escuela: movimientos estudiantiles, críticas a las vestimentas escolares, archivos fotográficos, biografías de exestudiantes desaparecidos, libros de clases, pizarras con explicaciones sobre los sistemas de votación escolar, calificaciones, informes de personalidad, etc.

Como resultado, el proyecto logró tensionar las concepciones patrimoniales que el público poseía sobre lo que concebían como parte del museo, todo ello desde el uso de los intereses particulares de los niños, partiendo del uso de las memorias de la marginalidad y de las infancias, todo ello partiendo de la materialidad de la escuela con un enfoque histórico:

Los elementos y temáticas abordadas fueron variadas. No solo las vitrinas fueron intervenidas, el patio y los balcones del museo también lucieron lienzos y delantales escolares con consignas de las protestas estudiantiles. Respecto a la muestra permanente, en la vitrina donde el museo expone el uniforme de una ex normalista, las estudiantes agregaron fotografías sobre el jumper utilizado tradicionalmente en el liceo para motivar la reflexión sobre género, identidad y binarismo, señalando que en la actualidad es más complejo que “jumper para mujeres y pantalón para hombres”. (Venegas, 2022, p. 139).

En esta perspectiva enfocada en conectar la historia educativa de una nación con la memoria de los visitantes, también se inscribe el museo de las escuelas de Buenos Aires. Desde un enfoque de

²¹ El proyecto trabajó con jóvenes del Liceo N°1 de Niñas Javiera Carrera, y los niños de la Escuela Doctor Luis Calvo Mackenna para el Día Internacional de los Museos en mayo del 2018. Que en años posteriores fue replicado por otro proyecto de intervención aplicado por condenados del Centro de Detención Santiago.

historia cultural, este museo explora bajo la perspectiva de la historia cultural la consideración de las fuentes materiales de la historia de la escuela, es decir, el cómo ésta puede estar contenida en artefactos, que brindan pistas sobre el pasado y presente de la educación. Esta propuesta museográfica nos expone cómo la historia de la educación relacionada con la escuela no puede desligarse de la materialidad de los objetos cotidianos, que, a pesar de no pertenecer a objetivos institucionalizados, permiten analizar lo que llamaríamos el currículo oculto:

Por tratarse de material escolar (por lo general, devaluado cultural y económicamente) surgen muchas inquietudes, ¿Qué objetos vale la pena rescatar? Hay quienes opinan que un museo de este tipo solo debe albergar utensilios y recursos materiales de carácter didáctico utilizados en el proceso de aprendizaje (Gómez García, 2007). Para nosotros esta opción deja de lado algunas cosas materiales e inmateriales, que no fueron pensadas específicamente para la enseñanza-aprendizaje pero que sin embargo componen el currículum oculto escolar. Valen como ejemplo los juegos o juguetes que ingresaron a la escuela más allá de la aprobación institucional y los materiales “censurados” en la escuela como huellas y grafiti en los objetos. (Alderoqui & Velas Linares, 2013, p. 7).

De los aportes realizados por estas propuestas podemos extraer dos conclusiones: primero, los objetos son fuentes históricas, que para el caso de la educación sirven para reconstruir una historia por medio de la cotidianidad, la cual es variada por sus diferencias culturales y de contexto; segundo, validar estos objetos para enseñar desde la historia y en especial desde las memorias, requiere de un acercamiento entre aquel que vive la escuela y aquel que estudia, define y analiza la escuela. Este proceso refiere a hablar de emocionalidades y formas de recordar el pasado, el cual está ligado a vivencias, nostalgias, dolores y olvidos.

En este sentido, la propuesta comprende las memorias de las infancias como una herramienta didáctica, que al ser reconstruida a través de artefactos puede ser socializada en una convergencia de sentidos del pasado, que permiten documentar e interpretar “la escuela en el pasado para poder comprender el presente y proyectar el futuro” (Alderoqui & Linares, 2013, p. 4). Ubicando la infancia como una ventana del pasado, pero también un campo de acción para visualizar opciones de futuro.

En consonancia con estas definiciones del cómo enseñar la historia de la educación, encontramos las propuestas de los museos del juguete (México y Argentina); el trabajo realizado por Montenegro y Ridao (2014) *Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional*²², resulto el más a fin con los intereses de esta propuesta:

²² Este artículo sintetiza los principales resultados del proyecto “Los juguetes de la infancia: historia y mediación” desarrollado en el Museo del juguete de Tandil en Argentina.

En este proyecto, juego y juguete pretenden resignificarse tanto en su cariz de mediadores socio-culturales, como en su valoración de soportes ineludibles de memoria colectiva. El abordaje histórico-lúdico permite entenderlos en la posibilidad de articular pasado, presente, temporalidad, pervivencia y cambio. Allí los sujetos y su vinculación intergeneracional se reactivan frente al mundo globalizado, que desarticula formas tradicionales e introduce otras nuevas.

En este sentido esta presentación en primer lugar integra los campos disciplinares de la Historia de la Educación y de la Epistemología de lo Lúdico, para revalorizar al juego y al juguete, no sólo como objeto de investigación, sino como sustratos valiosos de memoria colectiva y biográfica. En segundo lugar, se expone una intervención realizada en el Museo del Juguete de Tandil. Allí, a partir de la puesta en valor de juegos y juguetes se promueve el diálogo intergeneracional, donde adultos, jóvenes y niños aún con lógicas diferentes interactúen con ellos. (Montenegro & Ridaó, 2014, p. 128).

De este artículo podemos rescatar varios aspectos clave, en una primera estancia se comparte la afirmación “Intentar construir una historia del juguete es tratar de confirmar cómo el hombre funda su existencia desde la presencia cotidiana” (Montenegro & Ridaó, 2014, p. 133). Aquí podemos pensar el juguete como un dispositivo que contiene múltiples historias cruzadas: la historia personal de aquel que jugó con el objeto, el cuál más allá de presentarse con las formas en las que se puede jugar, permite evidenciar una red de trayectorias, dónde tanto lo político, lo cultural, lo educativo y lo sensible se comunican para dar cuenta de los cambios y transformaciones de un contexto y unas condiciones de posibilidad específicas, porque más allá de que se hable del juguete como el objeto con el que se juega, es responder al por qué se juega con lo que se juega, por qué de las formas en las que se hace y el para qué con objetos específicos: muñecas, carros de carreras, figuras de acción, etc., a los cuales culturalmente hemos situado como dispositivos predilectos para jugar. Efectivamente, poseen un valor cultural significativo, que como diría Walter Benjamin (2015), conservar objetos significa querer cristalizar momentos específicos para hacerlos inmutables al paso del tiempo.

Indagar e interactuar con juguetes del pasado, reaviva reflexiones y capta la atención sobre características distintivas del contexto social. Ejemplo de ello, lo exponen los autores en las reflexiones realizadas con su primer taller intergeneracional, donde a través de unos donativos realizados por una ONG, un grupo de estudiantes intervino para inventariar una serie de juguetes que despertaba emociones y curiosidad sobre el pasado:

Este momento puede considerarse el del *primer diálogo intergeneracional* donde los juguetes se presentan como un testimonio vivo y real de la existencia humana en diferentes épocas; reflejando retazos de historias y costumbres legados de generaciones pasadas. La labor del taller fue aproximarse a ese objeto superando su materialidad y ver cómo en cada época la infancia se apropia de su herencia,

y también desarrolla un carácter pragmático y creativo trascendiendo la fabricación en sí. (Montenegro & Ridaó, 2014, p. 136).

Esto nos muestra que la clave para enseñar desde la materialidad de los objetos está en que los estudiantes interactúen con los mismos, no solamente en calidad de jugar con ellos y apreciarlos, sino desde la indagación de la investigación sobre el origen del objeto, ya sea preguntándose por su fabricación y la red de relaciones que rodean al juguete. Porque,

(...) juego y juguete, en su dinámica y transmutación, muestran los cambios al interior de un escenario socio-económico y político particular que va desde lo general a las improntas de lo local. Dejan entrever, por un lado, qué formas lúdicas tradicionales se conservan y los juguetes que las referencian, y, por otro, cómo surgen nuevas formas resultantes de las innovaciones industriales, tecnológicas, de mercado, publicidad y propaganda. (Montenegro & Ridaó, 2014, p. 143).

A pesar de no haberse encontrado trabajos anteriores que aborden las memorias infantiles para desarrollar temáticas históricas dentro de la escuela, el balance realizado de las propuestas pedagógicas de diversos museos alrededor de Latinoamérica esclarece las posibilidades del juego y el juguete dentro de la enseñanza de la historia, desde la materialidad de los objetos, el análisis de la cultura escolar y el desarrollo de la comunicación entre el pasado y el presente de los estudiantes a través de las memorias de las infancias, las cuales posibilitan pensar aquellas nociones objetivizadas por nuestra cultura que hacen que conservemos, recordemos y revivamos ciertos objetos para narrar nuestras historias (Heller, 2003).

Habiendo obtenido resultados positivos en cuanto a trabajos que abordaran el juego y el juguete desde un enfoque de las memorias infantiles, se hace necesario resaltar la falta de trabajos que asocien el ocio con esta categoría, sin embargo, esto no parece ser un obstáculo para el desarrollo de las actividades planteadas.

El ABP es un enfoque ampliamente aceptado dentro de las ciencias sociales. Desarrolla habilidades cognitivas y permite el trabajo en equipo. Sin embargo, se evidencia que el uso práctico de las propuestas que usan esta metodología es mínimamente documentado, a pesar de ello, el trabajo rescatado por Púñez (2019), permite evidenciar la estructura de trabajo necesaria para apropiarse de esta metodología dentro del aula de clase. Se evidencia, además, que el enfoque ABP y la enseñanza de la historia son compatibles en su aplicación, en ese sentido, el balance realizado en relación con las propuestas pedagógicas de los museos, son pertinentes a ser reinterpretadas y apropiadas dentro del esquema de un aprendizaje basado en problemas.

El aprendizaje basado en problemas es un enfoque que dependiendo del objetivo a lograr puede reinterpretarse como “aprendizaje basado en proyecto”. Teniendo en cuenta la bibliografía consultada, ambos enfoques son sinónimos al ser comprendidos, utilizados e implementados de la misma manera como lo expone Púñez (2019) al referirse al desarrollo del proyecto del periódico escolar como un problema a resolver. En consecuencia, dada la particularidad de esta práctica, utilizaremos un enfoque centrado en la preparación de un proyecto final en el aula de clase, el cuál consta de una exposición de las memorias coproducidas por los estudiantes, de esa manera, el desarrollo de las sesiones de clase no se agotará en buscar constantemente problemas a resolver en relación con las prácticas de juego/ocio y de los juguetes, sino que, el proyecto de recuperar las memorias de las infancias nos permitirá centrarnos en la investigación de estas memorias como un proyecto y un problema a partes iguales. Además, a este proyecto podemos añadirle la preocupación pedagógica de los estudiantes del ciclo complementario, la cual se aprovechará para cruzar las memorias y sus reflexiones con estrategias y posibilidades para la enseñanza.

2.4 ¿Qué enseña el maestro y cómo lo enseña?: Fases de implementación

Partiendo de la caracterización de la ENSDMM y habiendo resaltado algunas propuestas centrales en el uso del ABP y las propuestas museográficas a través de la articulación entre las memorias de las infancias y la cultura material del juguete. Se presentará a continuación el diseño propuesto para la realización de la práctica pedagógica centrada en la problematización de las prácticas de juego/ocio y el juguete desde las memorias de las infancias.

Entendiendo la pedagogía en su dimensión de transformadora de prácticas y concepciones sociales y culturales, resulta inconcebible entender el acto político de educar desde un mero compendio de saberes científicos conectados con la escuela de una manera jerárquica, en donde, el maestro desde las transposiciones didácticas de su disciplina les presenta el mundo científico y académico a sus estudiantes, según como lo expone Vasco (1990). Se considera pertinente poner en tela de juicio este concepto de la “trasposición didáctica”, al resultar una perspectiva limitante de la didáctica, pues al definir la trasposición se invita a pensar en traducciones simplificadas de conceptos complejos y sumamente especializados dentro de las ciencias que trata de transmitir el maestro, sin embargo, esta consideración implica afirmar que la enseñanza de una ciencia está limitada a la naturaleza misma de la ciencia. Es decir, que, para aprender historia, se debe partir desde mecanismos, herramientas y procesos propios del historiador y su ejercicio historiográfico.

Si entendemos la didáctica desde su transposición únicamente, el ejercicio pedagógico se ve limitado y su poder transformador se ve atado a la jerarquización de una escuela supeditada a las ciencias académicas. Se plantea pensar en la ENSDMM como un lugar de producción de

conocimiento, que como escuela y como Normal se presentan como lugares de enunciación potentísimos para la producción académica y con ello pensar en una implementación que responda a la pregunta de Vasco (1990) sobre qué enseña el maestro.

Responderemos, entonces, que enseña esencialmente dos cosas, la primera se refiere a una serie de contenidos, ya sean disciplinares o científicos que permiten abordar a profundidad una materia de estudio, y en segundo grado, el maestro enseña perspectivas sobre su ciencia o su disciplina, que permiten comprenderla, es decir, “enseña una concepción de la disciplina o ciencia: una forma de mirarla” (Vasco, 1990. P. 128).

En este sentido, proponemos una discusión teórica de los conceptos del juego, el ocio y el juguete. Buscando comprenderlos como conceptos históricos, socioculturales y educativos. De modo que el normalista en formación de la ENSDMM pueda problematizar estos conceptos a través de las memorias de las infancias, apuntando a la construcción de imágenes culturales de infancias objetivizadas por medio de discursos, rituales, prácticas, estéticas, etc. Es decir, utilizar los contenidos conceptuales de las prácticas de juego/ocio y el juguete como excusa para la reflexión de la infancia.

2.4.1 Ejes temáticos: estructuración de la práctica pedagógica

Al plantear los ejes temáticos de trabajo, se tuvieron como pilares fundamentales: el considerar siempre los conocimientos previos de los estudiantes, en cada una de las etapas del proceso de enseñanza. Es pertinente considerar los problemas planteados como preguntas que provoquen la discusión y a su vez permitan enfocar el eje hacia nuevas problemáticas a trabajar, interpretaciones, discusiones, replanteamientos, etc. Sin embargo, es importante resaltar que el objetivo fundamental con esta propuesta no está en generar respuestas, sino en generar interrogantes que fomenten la curiosidad y el trabajo en equipo de los estudiantes. Más allá de presentarse como una estructura reglada, los ejes temáticos son propuestas abiertas al cambio y la reestructuración, de acuerdo con el desarrollo del proceso de enseñanza en la práctica pedagógica. Es por esto por lo que se considera el aprendizaje basado en problemas como la propuesta sugerente, ya que,

El ABP tiene como eje el planteamiento de problemas. Los alumnos se sentirán involucrados y con un mayor compromiso en la medida en que identifican en el problema un reto y una posibilidad de aprendizaje significativo. (Poot, 2013, p. 311)

Para formular las preguntas problema que proponen el desarrollo de cada eje se tuvo en cuenta los postulados de Duch (1999) en *Problems: A key factor in PBL* recuperados por Poot (2013). Para plantear un problema se debe partir de los siguientes factores: primero, los intereses de los estudiantes para que resulte motivante, sin embargo, los temas en este trabajo ya están previamente establecidos;

segundo, ser problemas propositivos que inviten a tomar decisiones; tercero, que sean problemas óptimos para el trabajo en grupo, y por último, permitir conectar conocimientos previos con nuevos conceptos y reflexiones. En consecuencia, la formulación de una pregunta problema debe cumplir con estos aspectos: ser preguntas abiertas, ser preguntas ligadas a conocimientos previos y en la medida de lo posible, ser temas controversiales que despierten diversas opiniones.

Objetivo general.

Reconocer y analizar las características políticas, culturales, históricas y educativas de las prácticas de ocio/juego y los juguetes en la sociedad colombiana a partir de la coproducción de las memorias de la infancia de los estudiantes del ciclo de formación complementaria de la ENSDMM.

Objetivos secundarios.

1. Coproducir las memorias culturales de las infancias en tres generaciones de familiares de los/as estudiantes del ciclo complementario de la ENSDMM de Bogotá en torno a las prácticas de juego/ocio y de los juguetes.
2. Describir las imágenes de las infancias que emergen en las memorias construidas por los/as estudiantes del ciclo complementario.
3. Identificar las prácticas de juego/ocio y con los juguetes asociados a los recuerdos de infancia de las tres generaciones de familiares del ciclo complementario.

Evaluación.

Las sesiones de clase estarán diseñadas para fomentar el diálogo y el debate entre los estudiantes, utilizando lecturas recomendadas, juegos didácticos y recursos multimedia variados. De este modo, la evaluación se centrará en valorar la participación, el trabajo en equipo y la calidad de las intervenciones en los debates.

Por otra parte, para cada eje temático se propuso un producto que sirva de evidencia de aprendizaje, y que, además, permita registrar los debates y reflexiones generados por los estudiantes. Más adelante se profundizará en esto.

Organización.

La propuesta está estructurada en 4 ejes temáticos principales los cuales establecen los diferentes momentos en el desarrollo de las sesiones. Cada eje temático está orientado por preguntas problema centrales que corresponden a las estrategias planteadas por el ABP como enfoque

pedagógico. Cada eje corresponde a los siguientes objetivos, ordenados con relación a la tabla de organización de los ejes temáticos:

Tabla 3.

Organización general de los ejes temáticos de la práctica pedagógica

Sesiones estimadas: 9

EJE TEMATICO	PREGUNTA PROBLEMA.	TEMAS	LOGROS
La cultura del ocio y la sociedad moderna.	¿Cómo se percibe y se vive el tiempo en las sociedades modernas?	1. Presentación del curso/Historia del ocio 2. La ciudad moderna y el ocio 3. Qué es una historia de vida y cómo hacerla.	Categorizar el tiempo de ocio como un componente esencial de la vida moderna, a partir del cual se crean los espacios para el juego.
El juego ayer y hoy.	¿Cuáles han sido las transformaciones históricas en las prácticas de juego en la sociedad colombiana?	4. El juego y los discursos pedagógicos, médicos, psicológicos, políticos y morales. 5. El homo ludens y la recreación.	Identificar la amplia gama de discursos que rodean al juego como una práctica social mediada por múltiples intereses y perspectivas.
Cultura material y el juguete.	¿De qué manera los juguetes se asocian a unas concepciones de infancia?	6. Qué es un juguete: Significados y prácticas alrededor de los juguetes.	Analizar el juguete como un objeto contenedor de

		7.El juguete industrial y el juguete artesanal.	una amplia cultura material que posibilita el análisis de las concepciones de infancia.
Enseñar jugando: montaje de la feria del juego y de la exposición de juguetes.	¿Cómo podemos enseñar jugando a través de las memorias de las infancias?	8.Organización de las memorias construidas alrededor del juego 9.Selección de los juguetes y las narrativas para la exposición final	Diseñar estrategias que permitan evidenciar las posibilidades pedagógicas del enseñar por medio del juego y el juguete.

Tabla 4.*Productos propuestos por eje temático*

EJE TEMATICO	PRODUCTO	DESCRIPCIÓN
La cultura del ocio y la sociedad moderna.	Escribir un texto reflexivo sobre el tiempo moderno, utilizando como apoyo un fragmento del texto literario “La metamorfosis” de Franz Kafka	Teniendo en cuenta las discusiones desarrolladas en clase y el texto base de “La metamorfosis” de Franz Kafka, en un breve escrito responda las siguientes preguntas: ¿Qué representa la metamorfosis para usted? ¿Alguna vez haz sentido que experimentas una metamorfosis como la que se relata en el cuento? ¿Podemos asociar el cuento al análisis del ocio y el tiempo de vida en la modernidad? ¿cómo?

El juego ayer y hoy.	Realizar una serie de entrevistas a los padres de familia con el fin de recuperar las formas, relaciones y objetos asociados al juego en sus respectivas infancias.	El objetivo es construir una serie de narraciones que definan cuáles han sido las formas en que el juego ha estado presente en las infancias de distintas épocas. La narración es libre, pero se espera por lo menos responder las siguientes preguntas: ¿dónde jugaban? ¿Con quién jugaban? ¿Cuál era el tiempo establecido para poder jugar? ¿Con que se jugaba? ¿Continúa jugando? Para finalmente responder ¿Qué significa jugar para el maestro en formación y para el padre de familia?
Cultura material y el juguete.	Describir las memorias culturales que podemos encontrar en juguetes populares.	Se propone realizar un ejercicio de memoria, a través del cual buscamos resaltar las sensibilidades que los estudiantes tienen al momento de recordar sus infancias, utilizando como excusa la relación con juguetes representativos de su niñez.
Enseñar jugando: montaje de la feria del juego y de la exposición de juguetes.	Diseñar, formular e implementar una estrategia didáctica en donde se utilice un juego o un juguete como dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes de primaria de la ENSDMM.	A través de grupos de trabajo, los normalistas en formación preparan estaciones de juego, donde se presentarán actividades pedagógicas de formato lúdico. Cada juego, juguete y recurso diseñado tendrá que ser aprobado por los profesores encargados y cumplir con los criterios establecidos en sesiones anteriores.

Posteriormente, se realizará una sesión de discusión sobre la experiencia de la feria del juego realizada y sobre el ejercicio de construcción de memorias llevado a cabo durante todo el proceso.

CAPÍTULO III.

EXPERIENCIAS Y MAESTROS EN FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LAS MEMORIAS DE LAS INFANCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSDMM

3.1 Introducción

Al llegar a la Normal me detuve a observar los juegos de los chicos en su hora de almuerzo. Había de todo: fútbol con pelotas de papel periódico enrollado, niños y niñas jugando vestidos con sudadera y uniformados con el conjunto semi formal que generalmente se suele conocer como “el uniforme de diario”; jugaban también a las escondidas en los pasillos; voleibol en la cancha principal, ahí estaban en un círculo expectantes a ver quién dejaba caer primero la pelota; también jugaban a las famosas “cogidas” por el resto de los pasillos ¿o tal vez sólo se trataba de niños corriendo y persiguiéndose?

Todo este cúmulo de actividades simultaneas lleva a que me pregunte: ¿Qué se necesita para jugar?²³

Partiendo del diseño e implementación de la propuesta de práctica pedagógica orientada a la producción de memorias de las infancias desde el análisis crítico del juego y el ocio, que fue desarrollada en el ciclo de formación complementaria para normalistas de la ENSDMM. Se presentará una serie de reflexiones analíticas que giran alrededor de la experiencia vivida durante el desarrollo de la presente práctica pedagógica. Para ello, se opta por utilizar la sistematización de experiencias como metodología que permite el análisis crítico de estas prácticas.

El capítulo se compone en cuatro apartados principales estructurados para dar cuenta de: 1) ¿Qué es una sistematización de experiencias? ¿Cómo se estructura? Y ¿Cómo desarrollarla en relación con nuestros intereses? 2) ¿Cómo sistematizar mi propia experiencia como maestro en formación que le enseña a otros maestros en formación? 3) ¿Cómo sistematizar la experiencia de los normalistas en formación? 4) ¿Qué conclusiones se obtienen al cruzar ambos procesos de sistematización a propósito del análisis de las memorias de las infancias?

Siguiendo este orden de ideas, definiremos la sistematización de experiencias desde su sentido epistemológico, metodológico y práctico, en dónde lo alejaremos de los contextos de

²³ Fragmento del diario de campo de la tercera sesión de implementación, realizada el miércoles 27 de septiembre de 2023.

aplicación de la educación popular y los trabajos de intervención en comunidad de larga duración, para ser adaptado a un proceso de práctica pedagógica de corta duración con maestros en formación.

Por último, cabe aclarar que el diseño de la práctica pedagógica (desarrollado en el anterior capítulo) se constituye en el primer elemento para la sistematización de experiencias, en tanto que, allí tratamos de entender aquella realidad a sistematizar, se generaron los espacios de diálogo entre los estudiantes y sus experiencias, entre maestro y estudiante, entre saberes y memorias, y entre estudiante e institución.

3.2 Aproximaciones a la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es una metodología de recolección, retroalimentación y análisis de conclusiones obtenidas en procesos de intervención en contextos educativos y comunitarios. Principalmente, se ha teorizado su aplicabilidad y pertinencia en contextos del trabajo en comunidad y la educación popular. Se utiliza para presentar hojas de ruta para instituciones, como un medio para comunicar conclusiones e hipótesis a problemas sociales evidenciados en la práctica y como una posibilidad para analizar de manera crítica los procesos llevados a cabo por algún educador. (Torres, 1999).

En ese sentido, apuntaremos a reconstruir mi experiencia subjetiva de maestro en formación y recuperar, interpretar y analizar las experiencias de los normalistas en formación, las cuales son experiencias que fueron construidas a partir de las memorias de las infancias como dispositivo generador y recuperador de sensibilidades y de sentidos sobre el pasado.

Sin embargo, aquí nos alejaremos de aquellas nociones más cercanas a los campos de acción de la educación comunitaria para acercarnos a una definición de la sistematización de experiencias desde la experiencia misma, como un modo de rescatar nuestras subjetividades y ponerlas en un diálogo pedagógico que enfrenta al sujeto con sus prácticas y sus sensibilidades. Reevaluaremos sus características y propuestas para ser tratadas dentro del contexto de práctica pedagógica realizado en la institución ENSDMM.

3.2.1 ¿Qué es una sistematización de experiencias?

Partiendo de una primera interpretación, Oscar Jara (2018) después de analizar múltiples definiciones construidas a partir de teóricos del campo del trabajo social, presenta la siguiente propuesta de comprensión tratando de recoger la sistematización de experiencias como un proceso o un método transformador, ya que, por encima de cualquier otra concepción:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 61).

Acompañando este planteamiento, el autor manifiesta que la naturaleza de todo acto de sistematización de experiencias está centrada en su posibilidad transformadora en la medida que no se puede afirmar que un sujeto es el mismo antes y después de cierta experiencia. Al permitir “penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias” (Jara, 2018, p. 60), se establece que ese intento por configurar una cierta lógica al por qué se dieron los procesos de la manera en la que se dieron debe estar siempre mediado por un sentido crítico, tratando de tener una visión de conjunto que de cierto modo considere la mayor cantidad de factores posibles. Mariño (2011), plantea otra perspectiva que agrega un elemento central para comprender una sistematización en su sentido epistemológico:

Sistematizar es construir una memoria integral crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, que incorpore elementos analíticos y socioafectivos, buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos. (p. 10).

Podemos apuntar a que ambas conceptualizaciones coinciden en que, para sistematizar se debe emprender la búsqueda de procesos y relaciones que surgen de la cotidianidad de la práctica para así transformar entornos. Así mismo que es necesario ordenar, clasificar y comparar las experiencias del proceso bajo la lupa de la visión de conjunto; por más que la experiencia pueda remitir a un elemento subjetivo, solamente en la visión de conjunto tienen sentido crítico. Sin embargo, es necesario entender que, las intenciones de los autores son las de transformar por medio del contacto continuo con una respectiva comunidad y aquí no podemos ambicionar con lograr un proceso de intervención de ese calibre cuando se está realizando un proceso de práctica pedagógica situada en un punto focal del proceso formativo general de un normalista. En este sentido, permitámonos sistematizar hasta la posibilidad de rescatar las experiencias para analizarlas y comprenderlas de manera crítica.

Es decir, no se pretende señalar una lista tabulada de unos ciertos resultados que presenten respuestas a problemas puntuales. Por el contrario, se sistematiza la experiencia para poner en diálogo las memorias recuperadas con las perspectivas de los diferentes actores que integran e integraron este proyecto para buscar “reconstruir la práctica en su densidad” (Torres, 1999, p. 9). Aquí no interesa establecer generalizaciones que produzcan supuestas leyes teóricas que puedan explicar en su totalidad el fenómeno escolar. De otro modo, afianzaremos la posibilidad de establecer “esquemas de

interpretación que permitan comprender lo social” (Torres, 1999, p. 10) para que nuestro debate de naturaleza pedagógico pueda brindar por lo menos una posibilidad de comprensión para la cultura escolar por medio de las memorias de las infancias, como un intento de contribuir a la teorización de este campo temático, a través de la “recuperación y comunicación de lo aprendido” (Torres, 1999, p. 6).

La sistematización como propuesta metodológica, presenta un esquema propuesto por Oscar Jara (2011) en el centro de recursos digitales, Red Alforja, la cual está estructurada en 5 momentos: A) Participar y registrar la experiencia; B) Plantear preguntas orientadoras: ¿para qué queremos hacer esta sistematización?, ¿qué experiencias queremos sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? ¿qué fuentes de información vamos a utilizar?, ¿qué procedimientos vamos a seguir?; C) Recuperar el proceso vivido, reconstruir, ordenar y clasificar; D) Formular reflexiones de fondo, ¿por qué pasó lo que pasó?, E) Formular conclusiones y comunicar aprendizajes. Aquellas conclusiones no tienen por qué determinar realidades y pueden presentarse como hipótesis, sugerencias sobre nuevas nociones, perspectivas u oportunidades de diálogo dentro de un campo temático o conceptual. Es decir, pistas de orientación e inspiraciones para nuevos aprendizajes y prácticas (Jara, 2018).

Esta estructura se presenta como una guía flexible que sirve de orientación para todo aquel que quiera emprender un proceso de sistematización y aquí la reformularemos para ser tratada desde el contexto de acción de una práctica pedagógica desarrollada por un maestro de ciencias sociales en formación.

Siguiendo esta premisa, estructuramos el proceso en: 1) Volver sobre la experiencia a través del registro realizado en diarios de campo, registro fotográfico y los elementos de la caracterización utilizados en el anterior capítulo; 2) Recuperar mi propia experiencia desde el análisis de los ejes temáticos propuestos, los imaginarios que tuve al momento de realizar la práctica enfrentándolos a lo que realmente sucedió y las particularidades que afectaron mi espacio de práctica debido elementos externos a la misma; 3) Resaltar las perspectivas que los estudiantes tuvieron frente a las imágenes de infancia que fuimos analizando a través de la propiocepción y la percepción social del infante, así como los lugares de juego y los sentidos dados a las prácticas de juego en distintos escenarios; 4) Concluir a través del cruce de experiencias, no para transformar el contexto, sino para (una vez más) comprenderlo y enriquecer mi propia práctica cuestionando la formación de maestros. En este sentido, nuestra estructura trata de estar en sintonía con las posibilidades epistémicas que presenta Jara (2011), pero se aleja de aquella faceta transformadora para alcanzar objetivos más modestos: “La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan

apropiarse críticamente de las experiencias vividas (saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.” (p. 61).

Ahora bien, para realizar el análisis crítico de una experiencia se requiere desmembrar la globalidad que la compone para encontrar sus coherencias e incoherencias y particularidades internas. (Jara, 2018). Hay que detenerse en las cuestiones más elementales de la experiencia para extraer reflexiones y análisis que sobre la mirada general se nos escaparían del ejercicio,

Por ejemplo, podríamos analizar los *objetivos específicos* planteados para cada una de las actividades a lo largo del proceso y compararlos, viendo si se repitieron mecánicamente o no, si se mantuvieron en una línea de coherencia entre ellos o no, si a lo largo del trayecto fueron consistentes con el objetivo general planteado o se desviaron hacia otros rumbos, etc. O podríamos ver la *lista y número de personas* que participaron en las distintas actividades y observar si a lo largo del tiempo el número se mantuvo o cambió drásticamente, si hubo continuidad o no entre ellas, si hubo mayor presencia de hombres o de mujeres, si participaron quienes se esperaba que lo hicieran o no, etc. O podríamos ver los *contenidos* trabajados de comienzo a fin y analizar su secuencia, su coherencia y progresión, si hubo modificaciones respecto al plan original, si hubo que repetir algunos para reafirmarlos o hubo que improvisar temas no previstos, etc. Y así, sucesivamente. (Jara, 2018, p. 155).

Entonces, hay que describir y dejar hablar a la experiencia constantemente desde una posición de abstracción que ayude a conceptualizar nuestras categorías de interpretación para articular lo particular con el conjunto en un proceso de ubicación de tensiones y contradicciones (Jara, 2018).

Cabe acotar que desde esta metodología los sujetos poseen la oportunidad singular de dialogar con la institución (que bajo esta lógica aparece como un organismo distante), a través del análisis de lo experimentado, para así, posibilitar una serie de propuestas y críticas sobre el actuar institucional, ya que,

La cultura institucional; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes actúan en consecuencia de modos diferentes no siempre confluyentes; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa; está sujeta a contingencias y al azar propio de la vida social misma. (Torres, 1999, p. 9).

Debido a ello, Torres (1999) establece que una buena sistematización de experiencias puede servir como una hoja de ruta para generar transformaciones a partir de un ejercicio introspectivo a nivel institucional, lo cual ayuda a evaluar los procesos educativos llevados a cabo. Jara (2018) lleva este ejercicio un paso más allá y afirma que generar espacios de retroalimentación y evaluación desde una sistematización crea una cultura institucional de sistematización.

En ese orden de ideas, el sistematizador posiciona aquellas reflexiones surgidas alrededor de la cultura institucional para producir nuevas comprensiones sobre las vicisitudes propias de cualquier institución educativa. Sin embargo, el proceso como lo señala Torres (1999) y Jara (2018) requiere de establecer dentro del equipo sistematizador a los propios estudiantes que a través de un periodo de larga duración van revaluando las prácticas y dinámicas de su propio contexto para transformarlo. Aquí no tendremos tales pretensiones por las limitaciones de la práctica pedagógica, pese a ello rescataré los elementos posibles de la cultura institucional desde las voces de los implicados en las actividades de práctica, no para transformarla, sino para comprenderla y generar nuevos conocimientos.

Esa posibilidad de construcción de conocimiento, proviene de la particularidad epistémica que permite la sistematización de experiencias dentro de las investigaciones de carácter cualitativo²⁴, el de establecer que todos los sujetos que integran nuestro escenario de práctica son sujetos de conocimiento y por ende todos los involucrados pueden generar conocimiento sin necesidad de ser especialistas, pues, considerar la perspectiva de los actores contribuye constantemente a la teorización de las prácticas educativas (Torres, 1999).

Al establecer a todos como sujetos de conocimiento, la sensibilidad en una sistematización de experiencias se vuelve vital, se convierte en un medio y en un fin, puesto que, para teorizar sobre y desde nuestra experiencia nos remitimos a volver sobre nuestras sensibilidades al preguntarnos “por qué lo hicimos así, qué es lo más importante que recogemos de lo realizado, en qué sentido esta experiencia nos marcó profundamente y por qué, cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado, etc.” (Jara, 2018, p. 156). Y al hacerlo inmediatamente esa sensibilidad se transforma en objeto de reflexión construida en el desarrollo de la práctica pedagógica. Para realizar aquel proceso de análisis de sensibilidades, resulta preciso acudir a leerlas con cierta precaución, ya que,

Independientemente de cómo se haga, la reconstrucción histórica de la experiencia suele ser un momento apasionante, pues los hechos y situaciones que van apareciendo fueron vividos de forma intensa por sus protagonistas; así, suelen surgir, entonces, muchos detalles que estaban perdidos en la memoria, así como relatos de vivencias diferentes que cada quien tuvo ante una misma circunstancia. En este momento no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad. (Mariño, 2011, p. 151).

²⁴ Aunque también hay evidencias de trabajos de carácter cuantitativo trabajando con esta metodología, véase por ejemplo el citado trabajo de German Mariño, donde considera que la estadística (por ejemplo) y la sistematización de una experiencia analítica, son elementos compatibles.

Tener presente el ojo sobre los detalles de las sensibilidades que surgen a partir de la sistematización, nos permite relacionar el vivir y el pensar, la situación y la reflexión, lo complejo y lo teórico de la cotidianidad. Hecho que resulta más que sugerente para una propuesta que tiene como punto central las memorias, que en última instancia remiten a complejizar el recuerdo de lo aparentemente banal y cotidiano para lograr un posible punto de comprensión teórico de la vida misma, desde el análisis de lo vivido, para “recuperar lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes” (Jara, 2018, p. 76).

Para tratar aquellas experiencias desde lo sensible, primeramente, quien investiga se enfrenta al reto de superar lo que el profesor Alfonso Torres (1999) denomina como “nociones simplistas de concepciones empiristas y anti-intelectuales” que se pueda tener sobre la sistematización de experiencias. Estas nociones las agrupa en tres ideas: inicialmente, se puede entender que una sistematización se da de manera natural durante el desarrollo de algún proceso, es decir, que no requiere de un accionar intencionado pues se entiende que la experiencia está siendo sistematizada en la medida que se desarrolla una actividad, sin necesidad de reflexión o retroalimentación alguna; segundo, está una noción burocrática de la sistematización, donde, la metodología se desarrolla a través de rellenar formatos y cumplir informes operativos, que una vez más obedecen a un sentido acrítico de la sistematización; y por último, tenemos la sistematización descriptiva, aquí se expone una serie de informes que dan cuenta de las actividades realizadas desde un apartado meramente reseñador y poco profundizador en la densidad de sus características a analizar. Si superamos estas nociones, la sistematización se convierte en potencia generadora de cambios y comprensiones.

Por último, es menester entender la sistematización como un proceso circular continuo (es decir que vuelve sobre si misma) que siempre tiene como punto focal el análisis y la crítica a las experiencias vividas de manera intencionada, y para lograr aquella empresa, resulta necesario comunicar, dialogar y retornar el conocimiento a través de reflexiones críticas y la reevaluación de las mismas prácticas realizadas. Torres (1999) concluye que,

La sistematización no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas... Hay que explicitar cómo entendemos la realidad a sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo; ello nos permite salir de lugares comunes -acríticos- desde los cuales interpretamos y participamos de estas prácticas. (pp. 7-8).

Aclarado ello, resulta necesario volver sobre la experiencia como concepto central en el desarrollo de la práctica pedagógica. A continuación, conceptualizaremos la forma como aquí se asumió la idea de experiencia.

3.2.2 ¿Qué es una experiencia?

Responder a esta pregunta implica adentrarse en el concepto desde una perspectiva filosófica, situándolo en el centro que sustenta el propósito de una sistematización de experiencias. Para sustentar esta idea, recurrimos a las reflexiones de Jorge Larrosa (2006), quien en su ensayo *Sobre la Experiencia* plantea que dicho concepto se configura como una relación entre el acontecimiento que impacta mi subjetividad y los elementos externos presentes en ese mismo acontecimiento. En otras palabras,

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa”. Analicemos en primer lugar ese *eso*.

La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (p. 88)

Explicar la experiencia, resulta para la Larrosa (2006) en un ejercicio taxonómico del pensar, sentir e interactuar con el acontecimiento. La experiencia del acontecimiento en ese sentido debe darse en un modo de exposición, de exhibición, de vulnerabilidad del *yo*, ya que, “el lugar de la experiencia es el yo” (Larrosa, 2006, p. 89) y solamente a través del *yo* puedo establecer una relación reflexiva entre el acontecimiento y todo aquello que me pasa.

Es por ello, que la sensibilidad se vuelve objeto de reflexión en una sistematización de experiencias, porque todo aquello que me pasa y me atraviesa, lleva una cierta carga pasional y estructura, porque mi subjetividad es singular y la singularidad se genera a partir de mi identidad particular sensible; la experiencia es siempre experiencia de alguien. Un alguien que se permite experimentar se deja formar y transformar por la experiencia. Se deja afectar por aquello que define como un “no soy yo”, y no puede poseer ni conocer aquello que no es él, porque aquello que lo afecta, nace de lo extranjero y diferente a su subjetividad (Larrosa, 2006).

Pero ¿Por qué enfocarse en las experiencias?, ¿Por qué no volver sobre el acontecimiento y tratarlo desde su “sentido más objetivo”? La respuesta ya la presentó Jara (2018) en el anterior apartado: para poder producir nuevos aprendizajes. Esa calidad de novedad dada como aprendizaje,

va mediada por un hecho de nula anticipación a lo posible, no me puedo predisponer a saber que voy a aprender hasta experimentarlo. En otras palabras, la experiencia “puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar” (Larrosa, 2006, p. 95). En ese sentido, un maestro en formación a través de la “proyección de mí mismo” (*Ibid.*, p. 88) recuperará la experiencia de la práctica pedagógica como acontecimiento central.

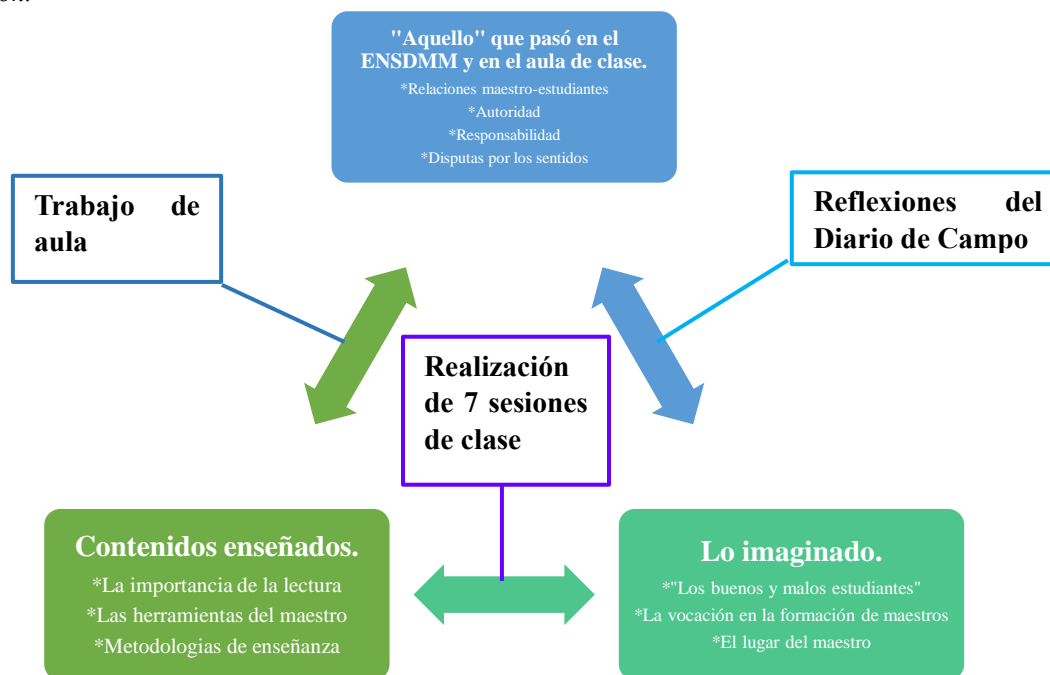
Para lograr los fines varios que se plantean con esta propuesta de sistematización, el proceso lo realizaremos desde la experiencia y solamente desde la experiencia. Porque solo allí se encuentra el espacio en donde sujeto y acontecimiento entran en contacto y se permiten crear, sentir y transformar. Si el fin último de una sistematización de experiencias es el de transformar y comprender, entonces esta, sólo podría partir a entenderse desde los sentires que más afectan a los sujetos implicados y aquellos sujetos solo pueden ser afectados y transformados a través de la experiencia misma. (Larrosa, 2006).

Una vez aclaradas estas características generales sobre la sistematización de experiencias, desarrollaremos el presente capítulo a través de las categorías propuestas, donde, volveremos sobre las experiencias, para leerlas de nuevo bajo el lente analítico de la sistematización. Con el objetivo final de mostrar las posibilidades de análisis que brindan las memorias de las infancias desde la oportunidad particular de trabajar con maestros normalistas en formación.

3.3 La práctica pedagógica: la perspectiva del yo como maestro en formación

Gráfico 6.

Diagrama de flujo multidireccional. Elementos para sistematizar mi experiencia pedagógica como maestro en formación.



3.3.1 Los ejes temáticos desarrollados: derrotas, ambiciones y realidades

Inicialmente, la práctica pensada para ser desarrollada en tres ejes temáticos relacionados con el Ocio, el Juego y el Juguete, poseía un cuarto espacio pensado para realizar dos actividades de socialización final que permitieran compartir las reflexiones y temáticas abordadas en las sesiones de clase: la primera actividad se relacionaba con el diseño e implementación de una feria de juego para estudiantes de básica primaria de la ENSDMM y el segundo se trataba de una exposición en el museo pedagógico de la UPN, centrada en compartir análisis y reflexiones en torno a las memorias infantiles. A pesar de ello, la segunda propuesta tuvo que ser cancelada, dado que, la falta de tiempo y la disposición de los estudiantes retrasaron el proceso.

Como se estableció previamente, nuestro enfoque pedagógico estaba centrado en el ABP, de modo que buscaba acudir a reflexionar sobre cada concepto desde una pregunta que al final sirviera para definir un problema determinado, que en nuestro caso era encontrar las posibilidades de enseñar desde el análisis crítico del juego y el ocio en escenarios educativos. En el primer semestre del 2023, proyectamos trabajar con 15 sesiones de clase, que después de analizar el calendario previsto para el segundo semestre del 2023 (periodo en el que se desarrolló la implementación de la propuesta) y

notar que contábamos con un espacio de clase por semana cada miércoles, se redujo a 9, estimando posibles imprevistos y considerando la semana de receso del mes de octubre. Para así, finalmente haber implementado apenas 7 sesiones, debido a dos eventualidades: primero, la cancelación de clases por la realización de jornadas de socialización sobre el proyecto de implementación del BI y segundo, por la falta de estudiantes debido a malentendidos con la jornada conmemorativa por la creación de la ENSDMM.

En ese sentido, a continuación, retomaré la tabla de ejes temáticos para sintetizar los análisis que poseo sobre cada eje desarrollado, así como sobre sus productos:

Tabla 5.

Sumario de la implementación sobre cada eje temático propuesto

Sesiones realizadas: 7

EJE TEMÁTICO	PREGUNTA PROBLEMA.	TEMAS	ANÁLISIS
La cultura del ocio y la sociedad moderna.	¿Cómo se percibe y se vive en el tiempo en las sociedades modernas?	1. Presentación del curso/Historia del ocio 2. La ciudad moderna y el ocio 3. Qué es una historia de vida y cómo hacerla.	Fue el eje con más contenido conceptual trabajado. Ninguna sesión fue cancelada y se avanzó con las temáticas según lo previsto. Sin embargo, el hecho de avanzar en las temáticas no certifica que los contenidos hayan sido apropiados de las maneras esperadas. Fue el eje que resultó más difuso para los estudiantes y por ende el que menos reflexiones deja. Ni la pregunta problema, ni los conceptos clave fueron referenciados en los trabajos posteriores.
El juego ayer y hoy.	¿Cuáles han sido las transformaciones históricas en las prácticas de juego en la sociedad colombiana?	4. El juego y los discursos pedagógicos, médicos, psicológicos, políticos y morales.	Después de evidenciar la dificultad y malestar general que la lectura representaba en el aula, opté por utilizar una metodología más práctica centrada en la interacción con objetos, salir del salón de clase, diseñar estrategias de juego a partir de

5.El homo ludens y la recreación.	premisas de enseñanza; buscando realizar productos que remitieran a leer para diseñar, crear o proponer desde la didáctica. Así mismo, suprimí el apartado referente a la recreación por falta de tiempo. Este fue el punto de inflexión donde se evidenció como el normalista en formación requiere de una interacción práctica con los contenidos para constantemente adquirirlos. Las nociones históricas y los discursos analizados sobre el juego fueron desarrollados de una mejor manera a partir de actividades que remitieran a leer para materializar materiales como infografías, dibujos y juegos.
-----------------------------------	--

Cultura material y el juguete.	¿De qué manera los juguetes se asocian a unas concepciones de infancia?	6.Qué es un juguete: Significados y prácticas alrededor de los juguetes. 7.El juguete industrial y el juguete artesanal.	Se suprimieron las dos sesiones de este eje y los contenidos que tenía proyectados fueron anexados al bloque temático de “el juego ayer y hoy”. Esta respuesta fue respondida de manera implícita. El juguete surgía cada vez de que se abordaba alguna temática con referencia al juego y a la niñez. Así mismo, sus significados y prácticas siempre fueron referencias a partir de las experiencias de infancia que vivieron los estudiantes. Es decir, para abordar el juguete las lecturas y conceptos no eran necesarios, es más pertinente permitir que surjan las reflexiones del juguete a partir de la memoria como dispositivo catalizador de conocimiento.
---------------------------------------	---	---	--

<p>Enseñar jugando: montaje de la feria del juego y de la exposición de juguetes.</p>	<p>¿Cómo podemos enseñar jugando a través de las memorias de las infancias?</p>	<p>8.Organización de las memorias construidas alrededor del juego</p> <p>9.Selección de los juguetes y las narrativas para la exposición final</p>	<p>Finalmente, debido a la falta de tiempo tuvimos que suprimir la sesión dedicada a la preparación de la exposición final en el museo pedagógico y tampoco pudimos dedicar tiempo a organizar las memorias dentro del espacio de clase.</p> <p>En respuesta a la falta de tiempo, reordenamos el bloque para tratar en una sesión de clase el diseño de la feria del juego y el desarrollo de las memorias de las infancias quedó desplazado al trabajo autónomo con retroalimentación vía correo electrónico. La última sesión estuvo dedicada a varios aspectos: retroalimentación sobre el trabajo realizado en la feria del juego, entrega de notas, socialización de los análisis cruzados sobre las memorias de las infancias construidas por los estudiantes, ejercicio de autoevaluación y conversatorio de cierre (reflexiones finales y comentarios sobre el desarrollo de la clase).</p> <p>A pesar de que abordamos la pregunta y se diseñaron espacios lúdicos con juegos contruidos desde estrategias pedagógicas el momento de reflexión fue efímero. Los estudiantes se mostraron desde una postura de dominio del tema “enseñar jugando”, por lo que se limitaron a realizar la actividad y callar en los momentos de reflexión. Realizar este tipo de actividades resultaba en algo repetitivo</p>
--	---	--	---

y poco innovador para ellos, así que no generó mayor interés.

Después haber realizado la implementación de las temáticas proyectadas para cada sesión se evidencia que el ABP, a pesar de resultar coherente y sugerente desde el apartado teórico, en la práctica se diluye el interés por resolver las preguntas generadoras. No se logra manifestar el problema a resolver con los estudiantes y estos no visualizaron el semestre académico como un proceso continuo de reflexión sobre las prácticas de juego/ocio y su relación con los juguetes.

Ahora entiendo que habría que replantear la estructura de los ejes temáticos a partir del juego mismo. Es decir: el primer eje debería estar dedicado a construir una galería de juegos pedagógicos, didácticos y tradicionales, para luego ser problematizados, extrayendo sus significados, discursos y objetivos; posteriormente, en un segundo momento se podría centrar la atención en el diseño de juegos y en el debate por la integración de juguetes a ciertas prácticas de juego, usando textos mediadores que permitan desarrollar los elementos teóricos, pero centrados en el objetivo central de diseñar y crear juegos; por último, un eje centrado en la puesta en acción de los diseños construidos se antoja sugerente, se tendría que realizar en un ejercicio continuo, que no dependiera de sólo un día de implementación para poder dedicarle a cada día un momento de reflexión centrado en la educación del ocio, pues se debe jugar, pero como maestros también podemos ayudar a construir prácticas ociosas constructivas para sujetos sociales.

La formación de normalistas no se basa en la adquisición de conocimientos teóricos únicamente, necesita, además, remitirse constantemente al saber hacer de la labor del maestro. Por ende, para conectar praxis y teoría con el normalista se debe partir de actividades provocadoras, sugiero centrarse en generar una pregunta sucinta, pero, compleja que proyecte el propósito de la sesión de clase: “¿Por qué jugamos?”. A partir de allí, generar un juego sencillo que integre a todos los estudiantes y repetir constantemente la pregunta: “¿Por qué estamos jugando? ¿Por qué de este modo?”. Sin abandonar el escenario práctico que se ha creado, brindar pequeños fragmentos teóricos, a modo de pistas que sirvan para seguir desentrañando la pregunta. Finalmente, cerrar el espacio tratando de responder la pregunta enfocándola a una población particular (qué significa jugar para la primera infancia, adolescentes, adultos mayores, etc.). Desde esta primera actividad, se puede seguir profundizando con pequeños retazos teóricos siguiendo un enfoque hacia el diseño de juegos, luego hacia la crítica del diseño y finalmente hacia la implementación de los diseños.

3.3.2 “Las nociones operativas del aula”: El tiempo, la sensibilidad y las herramientas en el aula de clase

Mi clase estaba ubicada en el último bloque de clase de todos los miércoles, poseía alrededor de una hora y quince minutos para realizar mis actividades. En consecuencia, los estudiantes llegaban al salón de clase con el estrés y cansancio acumulado de un día de estudio. Así mismo, mi espacio se cruzaba con la hora de almuerzo. Por ende, trataba de que las clases despertaran cierta motivación, no solo para que pudiéramos desarrollar los productos finales propuestos, sino, para que la jornada al final del día no fuera tan pesada.

A pesar de ello, la motivación nunca llegó y constantemente las planeaciones tenían que ser readaptadas y modificadas, las sesiones solían iniciar con un recordatorio constante de tareas pendientes y re-explicaciones sobre los temas desarrollados. Siguiendo esta rutina, controlar el tiempo durante la clase se volvió una constante lucha contra la planeación, que en muchas ocasiones se me salía de las manos:

Una breve reflexión sobre el tiempo.

Medir el tiempo es una constante permanente en la praxis educativa del maestro. Con medir el tiempo no me refiero a un ejercicio histórico, envuelto en la movilización de los acontecimientos. Por el contrario, me refiero a los momentos de planeación, al pre, durante y post clase.

No sé si sea más complejo contar con demasiado tiempo para el desarrollo de las clases o tener un horario ajustado a una hora con veinte minutos. Porque no se trata de dedicar una hora a la semana a los estudiantes; es pensar el tema, definirlo; planear actividades; guionizar los diversos momentos; proponer estrategias de evaluación dentro de esos ejercicios; preparar material, establecer herramientas didácticas y, por último, ajustarse a posibles alternativas, por si cualquier imprevisto se llega a presentar. Es decir, esperar lo inesperado.

Bajo esa dedicación a la planeación pueden irse tranquilamente 3 días de preparación, en donde todo o nada de lo planeado puede funcionar (al menos desde mi perspectiva de novicio carente de experiencia).

Diría que puede llegar a ser frustrante dedicar tanto tiempo para solo implementar un tercio de la planeación. Sin embargo, no puede ser un hecho limitante y agobiante, rendirse no está dentro de la planeación. Durante la práctica el tiempo es una categoría enteramente relativa: dos minutos de presentación de un tema parece poco, pero, dos minutos para borrar el tablero y preparar la atención de la clase resulta demasiado.

“¿20 minutos de socialización estará bien?” “¿10 minutos de lectura será suficiente?” “¿Será mejor dedicarle más tiempo a la socialización o a la exposición conceptual?”. La práctica y los errores me darán las respuestas. O eso espero. (Zota, P., diario de campo, 13 de septiembre de 2023).

El tiempo para el maestro es como aquel relato sobre la espada de Damocles, donde se narra como a medida que un falso rey en el trono trata de asumir los privilegios de dirigir y ordenar todo a su antojo, la responsabilidad sobre sus decisiones va pesando sobre él. El maestro es aquel que se sienta sobre ese trono y el tiempo, la responsabilidad que lo agobia (más aún, cuando las sesiones de clase son pocas y los contenidos preparados son tantos). El ejercicio del maestro no puede ser el del tirano que envía directrices que sus estudiantes han de acatar de la manera más acertada posible.

La experiencia me demostró que a pesar de que podamos rendir una hora de clase para realizar tres actividades, los estudiantes se cansan, se distraen o se hartan. Entonces, no podemos limitarnos a pensar el desarrollo de una clase y manejo del tiempo únicamente desde los contenidos y actividades, sino que la planeación debe considerar a los estudiantes con sus posibilidades y dificultades. Esas consideraciones no son para entretener o alegrar al estudiante, de otro modo son para construir procesos transformadores. El aula y sus dinámicas existen por y para los estudiantes. Los maestros estamos allí para generar procesos de aprendizaje, fomentar el conocimiento y guiar el desarrollo, pero sin estudiantes no es posible activar ningún proceso. Así como ellos dependen de nosotros, nosotros necesitamos de su disposición, interés y bienestar en el aula para que el aprendizaje sea efectivo.

Tener presentes estas consideraciones sobre los estudiantes me resultaba difícil, en primer lugar, por aquella noción mecánica que poseía de primar los contenidos por sobre cualquier otro tipo de actividad, así mismo, el poco tiempo que tenía, sumado a la necesidad de generar reflexiones que sirvieran para mi proyecto de grado y la concentración en los productos finales, me llevó a desaprovechar algunos espacios:

Después de la clase el profesor Juan Carlos me hizo un comentario sobre el desarrollo de la clase que me dejó pensando o meditando toda la tarde: “Desarrollas la clase de una manera muy cuadrículada y no te centras en las sensibilidades de los chicos al momento de contar sus historias de vida. Necesitas desarrollar más el tacto sensible”.

¿Me falta tacto sensible?

(...) La preocupación por desarrollar en su totalidad la planeación proyectada con tan poco tiempo de clase, tal vez haya hecho que me apesure y no me detenga en abordar esas sensibilidades individuales. Quizás, en vez de centrarme en explicar qué es una historia de vida y el cómo deberían entrevistar a sus familiares, debí haberlos puesto a reconstruir el escenario de juego en la ludoteca. No sé.

¿Soy insensible o me falta práctica? (Zota, P., diario de campo, 27 de septiembre de 2023).

Esa “insensibilidad”, era más bien un actuar que buscaba “academizar”²⁵ los espacios de clase por medio de lo que denomino “las nociones operativas del aula” (el tiempo, el rendimiento, la puntualidad, las definiciones) no me permitieron llegar a sensibilizarme con los estudiantes. Centrarme tanto en los conceptos y en la urgencia por el desarrollo de las actividades cobraron un costo en la medida que recuperar las memorias de las infancias para mis estudiantes se convirtió en una actividad superficial que no logró los alcances esperados. Simplemente, tenían mayores preocupaciones en relación con el espacio de clase propuesto.

Sumado a la necesidad de percatarse de estas nociones operativas, también está el factor de la adaptación a las herramientas disponibles. No toda aula cuenta a su disposición con todos los elementos que se desearían, pueden faltar tablero, marcadores, dispositivos de proyección, sillas, espacio, etc. Estas condiciones hacen que como maestros la reinención constante de nuestras prácticas sea una necesidad.

Si para llevar a cabo tal actividad se necesitaba de algo tan elemental como un dispositivo de proyección y no está disponible, pues, hay que adaptarse y reinventarse para que los objetivos no se extingan en las dificultades:

Las herramientas del maestro:

Al tener que adaptarme al uso del tablero como alternativa al desarrollo de mi clase [que originalmente había sido pensada desde el uso de audiovisuales y diapositivas], surge la pregunta ¿Cuáles son las herramientas mínimas de un maestro?, o, ¿Qué simboliza el tablero en un aula de clase? En relación con la primera pregunta, contestaría que un maestro debe posicionarse desde los saberes que domina y desde allí él debe disponer esos saberes para crear, facilitar o conseguir las herramientas que necesite. Sin embargo, esas herramientas no son limitantes o condicionantes en el desarrollo de su clase, por el contrario, deben sumar y nutrir el acto pedagógico y si no se obtiene acceso a una u otra; la habilidad de reinventarse y adaptarse debe estar siempre presente en su esquema de herramientas.

²⁵ Esta noción de academizar queda bajo sospecha. Ya que estaba comprendiendo este acto como el acto de estructurar o formalizar excesivamente las dinámicas del aula, enfocándose en elementos operativos como el manejo del tiempo, el cumplimiento estricto de planificaciones, la priorización de conceptos teóricos y la producción de resultados concretos. Este enfoque académico riguroso deja de lado las dimensiones emocionales, sensibles y relacionales del aprendizaje, lo que puede limitar la capacidad del maestro para conectar con los estudiantes y abordar sus necesidades individuales. El termino se propone de manera crítica para señalar cómo la búsqueda de cumplir con estándares académicos y métricas formales, como la puntualidad, el rendimiento o las definiciones teóricas, puede despojar al proceso educativo de su componente humano y transformador. En este caso, "academizar" implica una sobreintelectualización de los espacios de aprendizaje, que termina obstaculizando la posibilidad de generar experiencias significativas y empáticas entre el maestro y los estudiantes.

Referente a la pregunta del tablero, lo defino como el centro en el cual los individuos de la clase orbitan alrededor, al menos desde mi experiencia el tablero siempre se posiciona como el punto al cual se debe mirar. A pesar de que no se esté escribiendo en él. Parece ser el núcleo de acción del maestro, una profesora alguna vez lo relacionó con un escenario teatral en el cual el maestro despliega su performance, con el cual hace sentir el conocimiento. Es espacio y es objeto, donde haya tablero parece que habrá clase y donde haya clase habrá maestro y estudiantes. Pero, en qué medida eso que afirmamos establece que el tablero es gobernado por el maestro, o por si el contrario, es la existencia del tablero lo que condiciona al maestro a actuar de una forma determinada y en ese sentido deja de ser una herramienta y se convierte en un protocolo preestablecido. (Zota, P., diario de campo, reflexiones del 06 de septiembre de 2023).

El tablero, en este contexto, emerge como un símbolo que posee poder. Aunque en su esencia es una herramienta física, su significado trasciende lo material y se convierte en un punto de referencia central en el proceso educativo del aula. Es tanto el escenario donde se despliega el acto pedagógico como un recordatorio de que el verdadero poder del aula reside en la habilidad del maestro para adaptar su enfoque y conectar con sus estudiantes, independientemente de las limitaciones materiales. En última instancia, es la habilidad del educador para transformar desafíos en oportunidades de aprendizaje lo que define el éxito en el aula, no la disponibilidad de recursos ideales. El rasgo fundamental del acto educativo se encuentra en la interacción dinámica entre el maestro y sus estudiantes, y en la capacidad de ambos para superar las barreras y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con creatividad y la capacidad para adaptarse a nuevas formas del saber enseñar.

3.3.3 Mis imaginarios: “si son normalistas tienen unos hábitos académicos definidos”

Partiendo de la premisa de que toda experiencia nace desde el *yo*, subjetivo y singular, realizaré un ejercicio de análisis que busca conectar los contenidos (ejes temáticos) desarrollados, las dinámicas de la institución ENSDMM y los imaginarios que poseía en torno a los estudiantes. Estos tres puntos fundamentales atravesaron de cierta forma la proyección de las sesiones de clase y los talleres de la forma en la que fueron implementados. En consecuencia, son aquella estrategia utilizada para volver sobre el acontecimiento, que, proyectándolos desde mi experiencia como maestro en formación en la UPN, permite resaltar elementos para la comprensión de la práctica pedagógica desarrollada.

Durante el periodo de observación (Primer semestre 2023) que realicé en las instalaciones de la ENSDMM, el diálogo con los profesores del ciclo complementario fue fundamental para establecer una caracterización de los estudiantes con los que iba a desarrollar mi práctica pedagógica. En el anterior capítulo resaltamos el rigor que el ciclo complementario posee frente a la formación de

maestros capaces de desarrollar procesos formativos sustentados en la investigación y la práctica, así que no me detendré mucho sobre este aspecto.

En ese sentido, el primer imaginario se relaciona con “si son normalistas tienen unos hábitos académicos definidos”. Es decir, que poseían un cierto rigor académico en cuanto a desarrollar lecturas profundizando en los conceptos y que la decisión de proyectarse como maestros era una constante en sus proyecciones profesionales. Es así, que preparé mis sesiones de clase desde la lectura como eje central, sin embargo, la realidad es que los estudiantes no tenían desarrollado un hábito de lectura, lo cual hizo que tuviera que replantear muchas de las dinámicas de mis clases. Ahora bien, ¿Por qué no poseían hábitos de lectura establecidos?

Estas características de los estudiantes que para mí resultaron en un problema, los comencé a evidenciar en mi primer día de implementación:

De los estudiantes vale la pena resaltar varios aspectos. Primero, son un grupo pequeño, tuve 9 estudiantes solamente; unos son chicos recién graduados de bachillerato, en su mayoría son bastante jóvenes (inclusive creo que muy pocos son mayores de edad), a excepción de una estudiante, la cual tenía 35 años. Son personas muy dispersas en su mayoría, casi nunca me miraban directamente durante mis explicaciones y muchos *cuchicheaban* y hablaban entre ellos mientras yo proyectaba las exposiciones, además de estar constantemente en el celular. Sin embargo, aquellos más dispersos eran los que más participaban con aportes y preguntas (paradójicamente). (Zota, P., diario de campo, 06 de septiembre de 2023).

En su momento, me pregunté,

¿Por qué es importante que me presten atención los estudiantes?

Mi respuesta puede resultar muy corta. En este momento debo asumirme bajo el rol del maestro y como maestro mi interés está centrado en enseñar los conocimientos que propongo, de la manera más clara y sencilla posible. Es un compromiso personal hacer sentir el conocimiento para que se entienda, porque lo que no se entiende no interesa. Diría Simón Rodríguez. (Zota, P., diario de campo, reflexiones del 06 de septiembre de 2023).

Asimilé que, al formar parte del segundo semestre del ciclo de formación complementaria, estos estudiantes tendrían un alto nivel de lectura comprensiva, con mayor capacidad de atención durante las clases. Este hecho, más allá de reflejar una de las vicisitudes de las dinámicas del aula ¿qué me dice sobre mi labor como maestro? A pesar de las intenciones de manejar un espacio libre de acciones disciplinarias donde la atención esté centrada en mí, como “maestro centro del saber”. El diálogo, el debate y la discusión no es posible dentro de un espacio donde la disposición de los

estudiantes no está puesta en la clase y su atención es atrapada por otros intereses. En aquellos momentos resultaba frustrante, porque pone la naturaleza de mi práctica en una encrucijada ¿debería ser más estricto y convertir el aula en una especie de campo de disciplinamiento? Y aún más importante ¿Cuál es el centro desde el cual orbitan los propósitos de una clase? ¿es el maestro el centro o es el estudiante? ¿existe alguna clase de centro?

Cuando reflexioné sobre este asunto, tiempo después de haber realizado la primera sesión de clase, me enfoqué en la necesidad que sentía como maestro de llamar e inclusive cautivar la atención de los estudiantes sobre los temas que estábamos tratando. Me interesaba construir debates dentro del espacio, generar la oportunidad de la reflexión. Sin embargo, mi disposición al percatarme del poco interés que generaba el espacio fue el de centrarme en los contenidos y expandirlos a través de mis exposiciones. Paradójicamente, buscando la horizontalidad, me centré en ejercer de “maestro poseedor del saber desconocido” en contraposición a lo que originalmente se tenía planeado. Aquella posición era un llamado a establecer una autoridad que se reflejara en el manejo del grupo y en la apropiación de los contenidos a enseñar. Sin embargo, el grupo no reconocía esta centralidad del maestro.

En mi diario de la segunda sesión de implementación, señalé que no había diferencia alguna entre las clases en las que me acompañaba el profesor Juan Carlos y aquellas otras donde estaba solo:

Pensé que tal vez la ausencia del profesor causaría alguna reacción. Al ser sincero, creo que estar solo con ellos me restaría autoridad y me haría más difícil desarrollar la clase. Sin embargo, en cuanto al manejo y dirección de las actividades apenas hubo cambios con la sesión anterior. (Zota, P., diario de campo, 13 de septiembre de 2023).

Más allá de presentarme con cierta “autoridad intelectual”, quería de alguna manera hacer valer el espacio académico. En ese momento estimé que el valor de una clase se podía medir en relación con lo producido: la cantidad de conceptos plasmados en un cuaderno, el número de participaciones realizadas, las actividades desarrolladas en cada encuentro, el volumen de materiales y audiovisuales utilizados. Esta fue definitivamente, una premisa constante que manejé durante las diversas sesiones de práctica. Sin embargo, solamente al escribir estas reflexiones soy consciente de que una clase no requiere de esas métricas, sino que necesita centrarse en las maneras en que los estudiantes puedan apropiar el conocimiento y hacer uso de él. Para nuestro contexto, aquellas formas de hacer uso del conocimiento con normalistas en formación se reflejan en la toma de decisiones para la creación de procesos de enseñanza.

A partir de esto considero que mi actuar estuvo en contradicción con mis apuestas formativas que se habían delimitado a partir de los referentes conceptuales de este trabajo. Al plantear el ocio como concepto de análisis y cruzarlo con la cultura moderna, quería establecer una crítica a las lógicas “hiper-productivas” que agobian las rutinas de nuestra cotidianidad, haciendo un llamado a rescatar el ocio como una oportunidad creadora de conocimiento. No obstante, lo que reproduje fue una metodología de enseñanza centrada en la saturación de información y de actividades que consideraba importantes, que de cierta forma buscaba que los estudiantes fueran productivos, activos y propositivos. Es decir, posicioné inconscientemente el *yo* como centro del saber.

Ahora bien, no considero que mi propósito fuera el de ser el centro de atención. Por el contrario, junto al profesor Juan Carlos queríamos plantear un escenario de construcción de aprendizajes desde la horizontalidad:

En algún momento el profesor Juan Carlos les resaltó que no me vieran como un superior, sino, como un colega y en ese sentido que se expresaran desde un lugar de enunciación de profesores en formación. Era algo que también había considerado necesario, así que añadí: “ser profesor es un juego de rol que ustedes deben personificar desde la raíz para empezar a pensarse como tal. Es más, a partir de ahora todos nos llamaremos de profesor y profesora”. (Zota, P., diario de campo, 06 de septiembre de 2023).

Proponíamos un espacio donde las relaciones de poder maestro-estudiante se pudieran desvirtuar y transformar en un espacio de diálogo. Aquel “juego de rol” para mí se convertía en un ejercicio vocacional, pues, ser un estudiante que se proyecta como maestro es una labor que pide profesionalismo.

Asumir la formación profesional como un acto vocacional se refiere a concebir el ser maestro como un llamado a dar lo mejor de sí en cada espacio formativo (ya sea desde el rol de estudiante o de maestro), ello incluye sentir pasión por enseñar y que, desde allí, se guie cada lectura que se realice sobre el mundo, es decir es un acto político. En consecuencia, se volvió fundamental para mí que el respeto al espacio formativo (como una medida para identificar a un buen estudiante) se proyectara a través de la atención y la participación al debate del momento. La noción sobre los “buenos” y los “malos” estudiantes entró en mi lista de preocupaciones al momento de planificar las sesiones de clase. Buscaba atacar las falencias que identifiqué en los normalistas en formación, dándole lugar y peso a la lectura en casi todos los espacios de clase, profundizando en preguntas que develaran reflexiones y argumentaciones, así como delimitando las tareas para el hogar a lo meramente necesario para que el tiempo y espacio de clase fueran destinados para el desarrollo de la mayoría de las actividades; tratando así de solventar las dificultades evidenciadas. A pesar de ello, este hecho

estaba limitado a comprender al normalista en formación como un homónimo de los procesos llevados en la UPN.

3.3.4 “El normalista en formación no es un licenciado en formación”: la responsabilidad y la lectura

Un buen maestro en formación es “un maestro que lee, debate y escribe”. Esta forma de entender la labor del maestro es un principio que ha guiado mi proceso formativo desde la licenciatura en ciencias sociales. En ese sentido, asocié el proceso formativo de un normalista con el proceso formativo de un licenciado en ciencias sociales. Sin embargo, ambos procesos no pueden medirse bajo la misma escala. A pesar de que los dos corresponden al mismo objetivo, las perspectivas epistémicas que posicionan la pedagogía y las prácticas pedagógicas parten desde escenarios distintos, la experiencia me demostró (y lo he tratado de plasmar en estas páginas) que los normalistas están más centrados en metodologías y estrategias de enseñanza, mientras los estudiantes de la UPN se enfocan en procesos de abstracción conceptual y debates teóricos. Es decir, se puede asociar que el objetivo cotidiano de una clase de licenciatura es el de la reflexividad de las prácticas y los conceptos, que podríamos asociar con la reflexión y apropiación sobre lo que se enseña, pero, por el otro lado, el objetivo central de una clase del ciclo complementario es el del escenario de la práctica y la reflexividad sobre la misma, que podríamos establecer como una reflexión sobre el saber enseñar y el saber hacer en la praxis pedagógica.

En última instancia separar estos dos procesos es un llamado a considerar los *cómo* se desarrollan competencias profesionales en los escenarios de formación de maestros. Lejos de identificarse como manifestaciones erróneas y correcta, da muestra de la multiplicidad de consideraciones que la formación de maestros posee, no es necesario a limitarlas como formas distintas de formación. En cambio, es una sugerencia a la consideración de ambas propuestas para conseguir un equilibrio entre ambos enfoques que a la final permita formar maestros reflexivos, críticos y aptos para enfrentar los diversos escenarios de práctica pedagógica que nuestra sociedad oferta.

Siguiendo ese orden de ideas, a pesar de que las dos propuestas partan a crear maestros reflexivos y centrados en la práctica pedagógica tienen destinos muy distintos, así como tiempos de formación y alcances profesionales: el tiempo de formación de un licenciado en ciencias sociales con la potestad de ejercer en todos los grados de educación básica y media, es en promedio de ocho semestres, en comparación a los cuatro requeridos para recibir el título de normalista superior para ejercer solamente en escenarios para la primera infancia. Mientras el normalista es capaz de diseñar estrategias de enseñanza con suma eficacia, el licenciado en ciencias sociales se detiene a pensar las

implicaciones paradigmáticas detrás de esas estrategias, buscando una supuesta comprensión más profunda del impacto educativo y del contexto en el que se implementan. En resumen, la formación de cada uno se orienta hacia dimensiones diferentes del acto educativo: una más práctica y otra más teórica, cada una aportando una perspectiva única al campo de la enseñanza.

Continuando con la reflexión, ser “buen o mal estudiante” son calificativos que orientan la práctica pedagógica en cualquier escenario escolar y que expresan una forma de clasificarlos, otorgándoles un lugar simbólico y espacial de acuerdo con sus aptitudes. Mientras escribo estas líneas, recuerdo las palabras de uno de los maestros de la ENSDMM, cuando me dijo que “este grupo va perdiendo hasta el descanso, hay que ponerles mucho cuidado y muchos se están retirando, no sabemos qué hacer”. Esta forma de calificar al grupo suponía un bajo rendimiento académico que se asocia a malas notas y a la pérdida de materias. Para mí, el ejercicio de asignación de notas fue secundario en el proceso de práctica y traté de invocar los intereses de los estudiantes por medio de las lecturas, más allá del miedo a perder la asignatura o quedar con un mal promedio.

En un inicio, prioricé los conceptos por encima de cualquier otra cosa, pensando que, eso era lo necesario para hacer entender mis propósitos y enseñar de la mejor manera mis propuestas. Pero, aquella posición no me permitía acceder al diálogo con los estudiantes. De aquella forma no pude ver más allá de la idea de estudiantes indispuestos y no permití explorar otras facetas de sus cualidades pedagógicas, hasta que:

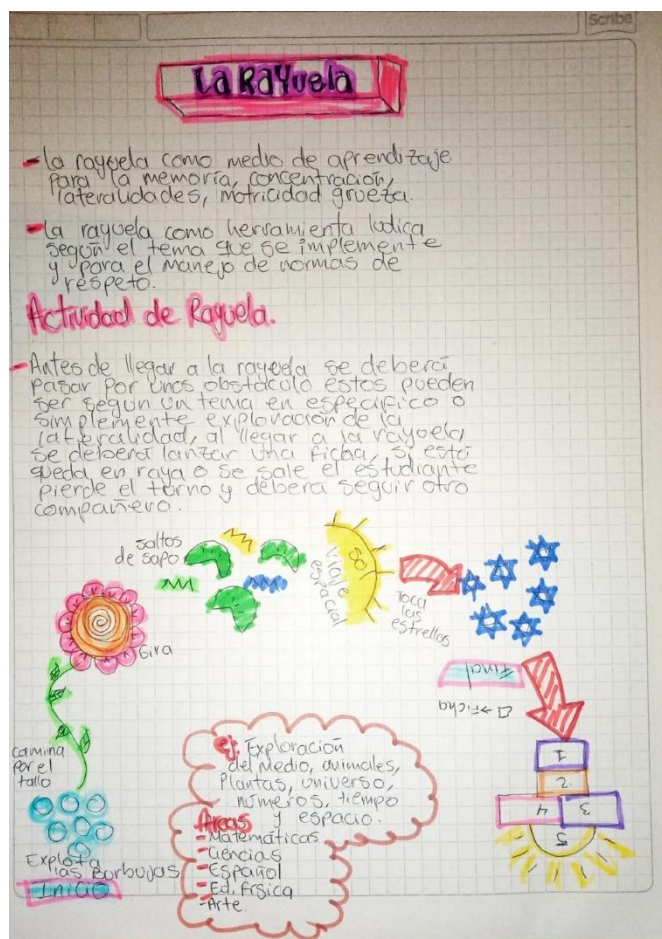
¿Por qué o para qué jugamos?; el niño juega para entender el mundo.

A partir de allí, utilizamos la rayuela como un dispositivo didáctico a intervenir, enfocándonos en su historia para mostrar cómo fue un instrumento de enseñanza moral con múltiples transformaciones, y el cómo hoy podemos aprovecharlo para enseñar desde otras perspectivas y propósitos. En parejas diseñaron 4 propuestas de enseñanza desde la rayuela. (Zota, P., diario de campo, 18 de octubre de 2023).

Esta sesión de clase estuvo enfocada en ver el juego desde la perspectiva de Johan Huizinga (2007) y considerarlo desde sus dimensiones culturales para nutrir una actividad centrada en el diseño de rayuelas educativas. Como siempre, el momento de teorización y conceptualización de la clase no despertó demasiado interés. Hasta que les propuse salir del salón y les planteé la actividad del día, que consistía en analizar las reglas básicas del juego Rayuela o Golosa para luego ser modificadas con el propósito de crear un nuevo juego. La motivación frente a la propuesta fue de las más participativas. Dejaron fluir su creatividad planteando formas muy diversas de comprender la rayuela y las justificaciones pedagógicas y didácticas que daban cuenta del potencial que los estudiantes tenían para el diseño pedagógico:

Figura 1.

Ejemplo de rayuela rediseñada para el desarrollo de la lateralidad y habilidades de motricidad gruesa.



Nota. Diseño realizado por Nicol Gutiérrez y Sandra Díaz durante la sesión de clase “El Homo Ludens” del 18 de octubre 2023.

Tiempo después, esta sesión me llevaría a replantearme las estrategias necesarias para desarrollar una propuesta que enseñe sobre el juego pedagógico. Siguiendo esta premisa, me inscribí a varios seminarios en la Universidad Pedagógica Nacional²⁶ y la Universidade Estadual de Santa Cruz²⁷ que tratan el juego desde sus posibilidades pedagógicas, pero llevándolas a dimensiones

²⁶ En la UPN cursé los créditos electivos: “Rondas infantiles y juegos tradicionales de Colombia” de la facultad de artes (segundo semestre 2024); “Gamificación, estrategias de análisis” de la facultad de ciencias exactas (segundo semestre 2024). Así como formar parte del semillero de juegos de mesa en la facultad de artes (segundo semestre 2024).

²⁷ Durante el primer semestre del 2024 obtuve una beca para realizar una movilidad académica internacional en la Universidade Estadual de Santa Cruz del estado de Bahía, Brasil. Donde fui parte del programa de formación de monitores para *Brinquedotecas* (Ludotecas).

prácticas. Pues, para enseñar el juego, se debe jugar y aquel acto, como la cultura misma, solo puede ser reproducible en la medida que nos insertamos en ella para permitirnos experimentarla.

A pesar de evidenciar aquellas fortalezas, siempre necesité enfatizar en la responsabilidad para hacerles comprender que las sesiones de clase formaban parte de un trabajo de grado y por ende necesitaba de la colaboración de cada integrante de la clase para que el espacio fuera lo más enriquecedor en clave de diálogo pedagógico. A pesar de la declaración de intenciones presentadas por el profesor Juan Carlos y yo, lo primero que ocurrió en la próxima clase fue el incumplimiento de la tarea asignada:

Les pregunté “¿Cómo les fue con la lectura de Norbert Elías?”. Después del esperado silencio cargado de nervios por parte de los estudiantes, realicé otra pregunta “¿leyeron?”. Unos cuantos afirmaron no haber leído, el resto hizo caso omiso, pero, era evidente que tampoco habían leído. Solamente Nicolás dijo “haber revisado el texto por encima, sin profundizar más allá del título”. Al repasar el programa del curso les dije que requería de ellos unos mínimos de compromiso, entre ellos: la responsabilidad, prestar atención en clase y la puntualidad.

Les dije que comprendía que no hubieran leído, al fin y al cabo, a propósito, di unas instrucciones de lectura muy ambiguas, sin embargo, reafirmé que era necesario el compromiso con las lecturas. Quería con esto ver o medir (mejor dicho) el qué hacían frente a una instrucción poco clara, si por lo menos harían el intento de leer una mínima parte; no fue así. (Zota, P., diario de campo, 13 de septiembre de 2023).

Consideré que algo así podía pasar, así que preparé fragmentos del texto para ser leídos en clase por grupos, buscando destacar conceptos e ideas centrales de lo que Norbert Elías define como ocio y dije que “considerarán este primer ejercicio como una invitación a ser más curiosos” (Zota, Diario de campo: segunda sesión de implementación Miércoles 13 de septiembre del 2023, 2023 G). No obstante, la disposición hacía la propuesta fue negativa:

Terminada la media hora acordada procedemos con una ronda de socialización de los fragmentos leídos, donde les indiqué que respondieran qué aspectos les llamaron la atención del texto y por supuesto, expusieran las ideas centrales. Algunos tenían cara de cansancio, otros de aburrimiento y otros de fastidio frente a la lectura.

Solamente un estudiante no leyó. Durante todo el espacio de lectura estuvo centrado en su celular, escuchando audios, jugando y enviando mensajes. Al final cuando tuvo que exponer su fragmento agarró dos o tres palabras que parecían importantes y someramente las enlazó con el tema. Me molestó un poco esa aptitud. (Zota, P., diario de campo, 13 de septiembre de 2023).

Estimo que la lectura es una habilidad fundamental para el desarrollo formativo de cualquier maestro, así la responsabilidad con un espacio se asume en la medida que se sustenta por medio de la lectura. Las dinámicas de la licenciatura en ciencias sociales, nos prepara para asumirnos siempre desde la lectura, necesitamos argumentar, opinar y criticar desde el lente analítico de algún autor. En consecuencia, la opinión personal pasa a un segundo nivel, pues nuestro centro de discusión siempre está plasmado en aquello que nos quiere decir el autor.

Aquella incomodidad generada por la lectura me pareció supremamente importante, pues lo que originalmente había sido pensado como un escenario de discusión se convirtió más en una serie de relatorías y resúmenes sobre lo que se había acabado de leer. Ahora entiendo que la lectura es una experiencia y en palabras de Jorge Larrosa (2006):

En su lectura no hay subjetividad, ni reflexividad, ni transformación. Aunque comprenda perfectamente lo que lee. O, tal vez, precisamente porque comprende perfectamente lo que lee. Porque es incapaz de otra lectura que no sea la de la comprensión. (Larrosa, 2006, p. 93)

A pesar de ello, ¿Qué tan lejos está este actuar de aquellas lógicas modernas que quería problematizar? La experiencia de la lectura y la profundización en los conceptos de esta, requieren de tiempo y el tiempo para leer es algo que mis estudiantes no se estaban permitiendo tener. Así mismo, no podía pretender en una sesión de clase hacer sentir las reflexiones que a mí me tomó un semestre entero lograr. En el mismo intento de permitirles acceder a la lectura como experiencia, también los estaba limitando, buscando de cierta forma reproducir reflexiones en un tiempo récord.

Tiempo después, terminada la semana de receso tuve que enfrentarme con otro escenario similar, donde las responsabilidades con el espacio fueron incumplidas:

Inicié la clase preguntando por la tarea pendiente de la semana de receso. Los estudiantes se habían comprometido a enviármela por correo electrónico el anterior sábado. Sin embargo, solamente recibí 2 documentos de los 8 esperados. Tenía la esperanza que los demás me entregaran los pendientes en formato físico o por lo menos me aclararan el por qué no se realizó la entrega el día acordado. La respuesta que recibí fue un decepcionante “¿Qué tarea profe?”.

A pesar de las aclaraciones dadas en clase, así como las que di por el grupo de WhatsApp y sus múltiples recordatorios, la tarea fue una responsabilidad que nunca tuvieron en cuenta y que además olvidaron o ignoraron.

Este era un escenario que me esperaba al ver que no se pronunciaban en cuanto a la tarea. Procedí haciendo un llamado de atención, un regaño o cantaleta si se quiere. Les expuse mi decepción por la falta de responsabilidad, compromiso y atención con el espacio. Usé como ejemplo el caso de Santiago

(el chico que dejó la Normal con la excusa de que los profesores lo trataban con poca madurez). La madurez en el trato estudiante-maestro no se mide en la cantidad de libertad que uno otorgue sobre el otro, por el contrario, se trata de la responsabilidad y el compromiso adquirido mutuamente en un contrato de escuchar y dialogar.

En fin, el disgusto quedó expuesto y los estudiantes atendieron, se comprometieron a entregarme todos los pendientes para mañana jueves. Pero ya no confío en ellos. (Zota, P., diario de campo, 25 de octubre de 2023).

De cierto modo, trasladé la visión que tengo de mí mismo y mis compañeros de carrera sobre mis estudiantes en la ENSDMM. El normalista en formación no es el licenciado en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, a pesar de que sus propósitos e intereses confluyan, la particularidad de sus propuestas genera escenarios totalmente distintos. Separar el contexto universitario del contexto normalista no fue algo que pudiera realizar en su momento y ahora lo establezco como una necesidad. Son estudiantes que en su formación como maestros requieren comprender qué es la responsabilidad para desarrollar sus espacios formativos, aún requieren de mucha supervisión del maestro y necesitan constantemente de llamados de atención para que realicen las actividades propuestas, que, sumado a su déficit de concentración hicieron que la mayoría de las actividades tuvieran que ser reformuladas.

3.3.5 El sentido de la tarea

Durante la socialización de cierre de actividades la discusión se inició con la pregunta: "¿Las tareas son necesarias?" para incitar una reflexión sobre la responsabilidad. Surgieron dos opiniones principales: Andrés expresó su desacuerdo con las tareas para casa, afirmando que no son importantes y podrían ser perjudiciales, ya que representan una carga adicional innecesaria para los estudiantes. Además, señaló que las tareas limitan la creatividad y el tiempo de juego. Por otro lado, María coincidió parcialmente, indicando que, aunque las tareas pueden parecer innecesarias, también tienen su utilidad.²⁸

La utilidad de las tareas no debe medirse solo por la cantidad de trabajo que implica, sino por su capacidad de fomentar el aprendizaje profundo y significativo. La sobrecarga de trabajo podría ser contraproducente si no está alineada con los objetivos educativos y el bienestar del estudiante. La reflexión que se desprende de esta conversación es que las tareas deben ser revisadas y adaptadas para que cumplan con su función formativa sin convertirse en un peso innecesario. Sin embargo, algunos estudiantes consideraron que su asistencia a las clases era suficiente para cumplir con sus

²⁸ Estas discusiones fueron generadas a partir del artículo de opinión del portal web del periódico El Espectador: *Tareas escolares para el hogar: ¿Sí o No?* Escrito por el profesor Adolfo Atehortúa (2017).

responsabilidades académicas, justificando la falta de entrega de tareas. Este hecho lo señalé como un llamado a asumir la responsabilidad en sus procesos formativos, cuestionando si se están viendo a sí mismos como futuros maestros o solo como estudiantes:

A lo que voy con esto, es que ustedes como maestros que se están formando para primera infancia deben asumir una responsabilidad con las tareas, con los trabajos y las demás cosas; de una manera distinta a como lo hace un niño. Pueda que los desgaste en sus casos y pueda que les quite tiempo, pero, es parte del proceso formativo. Por ejemplo, yo con la entrevista no les estaba dejando una tarea de investigación “X”, sino un proceso que apoyara la investigación y los acercara a ustedes a comprender los tipos de infancia... No sé si lo lograron ver así. (Zota, P., diario de campo, 08 de noviembre de 2023).

Seguido de esta intervención, hubo un llamado de atención del profesor Juan Carlos a considerar las tareas como un proceso formativo complementario a las metodologías del aula de clase. Las tareas asumen un sentido de poca favorabilidad desde la percepción de los estudiantes del ciclo complementario, debido a la falta de comunicación entre espacios formativos que hace que haya una sobrecarga de deberes que imposibilita el cumplimiento de todas las actividades. Dejando un saldo pedagógico que entiende las tareas como una carga y no como una posibilidad para expandir las actividades iniciadas en las sesiones de clase. Para que las tareas cumplan un propósito formativo, deben estar contextualizadas dentro de un proceso pedagógico coherente. Es decir, deben conectarse con las experiencias del aula, fomentar la reflexión crítica y contribuir al desarrollo de competencias que trascienden lo académico. Para los futuros maestros, esto implica un doble desafío: aprender a gestionar sus propias responsabilidades formativas y, a la vez, entender cómo utilizar las tareas de manera efectiva en la enseñanza para la primera infancia.

3.3.6 Las disputas observadas: los normalistas en formación y las dinámicas institucionales

Cuando tuve la oportunidad de indagar la razón por la cual tantas personas parecían estar tan desconectadas con el espacio, me fui percatando de algunas de las características y particularidades que llamaban más sus intereses. La naturaleza de la formación de normalistas en esta institución es una que está atravesada por muchos elementos que configuran una clase de estudiante diferente al maestro en formación que yo quería proyectar desde mi experiencia en la UPN. Pues, los estudiantes experimentaban varias situaciones que no los hacía sentirse cómodos con el desarrollo de las clases:

Como último punto en referencia a los estudiantes, muchos resaltaron que se sentían saturados de trabajo y que cada vez es más difícil sentirse cómodo en la Normal, debido a competencias, rencores y enemistades entre distintos profesores. No logré entender si se trataba por temas personales o

relacionados con el tema del Bachillerato Internacional o si se trataba de situaciones específicas. (Zota, P., diario de campo, 06 de septiembre de 2023).

Tiempo después se presentaría una oportunidad para conversar con Santiago, el estudiante que no quiso participar en la actividad de lectura. Tuvimos un breve momento de charla debido a que mi clase fue cancelada por una serie de actividades llevadas a cabo en el marco de la celebración de la fundación de la ENSDMM. A propósito de la responsabilidad como punto de análisis. Mi clase fue cancelada ese día por inasistencia al espacio, más no porque hubiera una directriz que ordenara que no se realizaran actividades académicas:

Después de esperar 15 minutos, me encontré con dos de mis estudiantes en el pasillo; Santiago y Andrés, me explicaron que, debido a múltiples actividades llevadas a cabo en la mañana con relación a la mencionada celebración, varias clases se cruzaron con los eventos conmemorativos dando como consecuencia que perdieran algunas clases, hecho que hizo que la mayoría considerara irse para sus casas al pensar que no iba a haber más clases en el resto del día.

Me detuve un momento a hablar con los chicos, preguntarles como les iba en la vida y cómo estaban; Andrés dijo que se encontraba bien sin mucho que comentar, pero, Santiago me explicó que había tomado la decisión de retirarse de la Normal y que en este preciso momento ya no contaba con calidad de estudiante. Le pregunté por los motivos y me dijo que se debía a que “acá losuchos lo tratan a uno como si fuera un niño y yo ya no estoy para eso”, al parecer no había ni un solo profesor que se salvara de esta acusación, según él. Me comentó que ahora se dedica a trabajar, haciendo entregas con su moto y está pensando en aplicar a una universidad para estudiar una ingeniería. (Zota, P., diario de campo, 04 de octubre de 2023).

Después de tener la conversación me dirigí a buscar al profesor Juan Carlos para escuchar que tenía que decirme sobre toda la confusión generada que hizo que no hubiera sesión de clase. Sin embargo, terminamos enfocándonos más en la situación de Santiago:

En el primer piso en el pasillo que lleva al comedor y al auditorio, se encontraba instalada una exposición artística titulada “Identi-Edades Pedagógicas”, la cual tenía como fin exponer los principales aspectos de distintas perspectivas de pedagogos como Rousseau, Freire o Freinet, acompañado de un retrato realizado con diversas técnicas artísticas. Al final del pasillo se encontraba un grupo de maestros discutiendo si Jaime Garzón era o no era un pedagogo social valioso. Y para mi suerte allí se encontraba el profesor Juan Carlos.

Me acerqué al profesor Juan Carlos y le comenté la situación. Él me explicó que no había alteraciones en el horario y debería haber clase común y corriente. También me dijo que esta exposición o muestra artística fue desarrollada por estudiantes de tercer semestre y como él es su profesor encargado tuvo que estar todo el día vigilando la muestra para que no dañaran o robaran las piezas artísticas de los

estudiantes (...) Rescato la perspectiva que Juan Carlos me dio en cuanto al abandono de Santiago. Para él, Santiago nunca le interesó estudiar en la Normal y simplemente estaba aquí por “hacerle compañía a su novia”. Yo creo que ambos tienen razón en las lecturas que realizan el uno sobre el otro. (Zota, P., diario de campo, 04 de octubre de 2023).

Minutos después, volví al aula de clase y

Al encontrar a los chicos almorzando en el salón me acerqué a ellos, me senté con ellos y busqué dialogar sobre lo que había pasado. Me dieron la misma versión que los chicos en el pasillo y preguntaron si haríamos clase, decidí que no era buena idea, pues faltaba la mitad del curso y habíamos perdido más de la mitad de la clase. Nos pusimos a charlar sobre todo un poco. Conocí un poco más sobre sus vidas personales y hablamos sobre cómo estaba siendo su experiencia en la Normal. Me dijeron que muchos chicos han decidido retirarse y abandonar sus estudios, también hablamos de una infancia sobre protectora con Natalia, seguido a ello, se unió a la discusión Marlon, relatando una infancia con abandono de las figuras maternas y paternas.

Marlon, que siempre se nota cansado, pero, no desanimado. Me dijo que el ejercicio de entrevistar familiares para él resultaba imposible de realizar. (Zota, P., diario de campo, 04 de octubre de 2023).

Aunado a mi primer imaginario enunciado, este fragmento permite centrar la atención en tres elementos interesantes: 1) Las lógicas del ciclo complementario entran en conflicto con las lógicas del componente de básica primaria y secundaria; 2) Los conflictos personales de los estudiantes limitan la aptitud que poseen frente a su formación en la ENSDMM; 3) La cierta infatilización que expresaba Santiago haber experimentado.

Comencemos por el último punto, como una cierta paradoja la situación que experimentó Santiago se trata de un juego de señalamientos que apuntan al cómo debe ser el estudiante normalista en formación. Si debe ser tratado como un adulto que forma parte de un escenario educativo que se aproxima a la educación superior, entonces, en el estudiante recae la responsabilidad de asumir el compromiso con su formación, atendiendo a los espacios y respetando los compromisos. Si, por el contrario, el problema está en los tratos que el maestro tiene con el estudiante normalista en formación, entonces, desde el profesor debe salir un ejercicio de reflexión que considere al normalista como maestro en formación que ya no es niño y carga con cierta madurez. Es un acto donde ambas partes ceden para intentar comprender la visión del uno y del otro. En mi caso particular, considero que la institución presenta las garantías suficientes para que el normalista se proyecte desde un perfil profesional. Es decir, aquella “infatilización” es más bien un llamado de atención que los maestros realizan para que sus estudiantes asuman responsabilidades y si no consideran aquellas

responsabilidades, sus maestros no pueden visionar que ellos tengan el perfil necesario para posicionarse como maestros.

En cuanto al segundo punto, es evidente que los contextos socioeconómicos y socioafectivos juegan un papel fundamental en la vida de todo individuo, y en el caso del normalista en formación no es distinto. Formarse como normalista implica enfrentar las sensibilidades que surgen desde la infancia, ya sea desde la personal o desde la alteridad. En ese sentido, ser normalista en formación es un ejercicio que carga con cicatrices, ya sean emocionales o económicas.

Entrando a profundizar en el primer punto, considero que

La escuela Normal única con su naturaleza híbrida que recoge tanto el escenario educativo de una escuela de educación básica, media y preescolar, así como la formación de maestros para la primera infancia tiene un discurso poderoso con relación a conectar diversos espacios en una sola institución. Sin embargo, creo que resulta demasiado complejo articular las dos propuestas y en este caso la realidad de la escuela se desarticula de la realidad de la Normal. (Zota, P., diario de campo, 04 de octubre de 2023).

Aunque las instalaciones permiten ser tanto un espacio de práctica como de formación para los maestros de primera infancia, también generan limitaciones tanto para los normalistas en formación como para los docentes. Por un lado, los maestros se ven sobrecargados al tener que atender múltiples actividades que requieren mucha atención. A su vez, los estudiantes confunden el tiempo destinado a las clases con el de las actividades institucionales, lo que provoca una falta de distinción entre ambas realidades. Ya que, a pesar de que la premisa formativa de esta institución sea la de unificar ambos escenarios en una sola institución, lo que pude observar reflejaba una cultura institucional que en su actuar; los procesos del ciclo complementario no estaban en sintonía con los procesos del ciclo escolar, haciendo que se perciban como dos realidades distintas y casi ajenas. En ese sentido, surge la pregunta ¿Por qué estas dos propuestas parecen estar separadas? Aunque no puedo ofrecer una respuesta clara, puedo aproximarme a su comprensión a través de la coyuntura del Bachillerato Internacional (BI), que influyó en la ENSDMM durante mi periodo de práctica.

El portal web oficial de la secretaria de educación de Bogotá, estableció el plan distrital de implementación del BI en 9 colegios públicos, en dónde en el 2023,

Entre octubre y diciembre, la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) realizó las visitas de verificación para la autorización de los colegios oficiales candidatos a ofrecer el Programa Diploma o el Programa de Orientación Profesional desde el año 2024.

Los colegios que han avanzado en la Ruta de la Excelencia Educativa que estableció Bogotá en el cuatrienio 2020-2023 son acreditados o reacreditados, hacen parte del Programa de bilingüismo que implementa la Secretaría de Educación del Distrito y su desempeño en las Pruebas Saber es destacado.

El programa beneficiará a 3400 estudiantes, de los cuales 1700 de grado 10° comenzarán en 2024. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023)

Como evidenciamos en el proceso de caracterización realizado en el anterior capítulo, la implementación del BI en la ENSDMM es una coyuntura que genera desacuerdos entre los maestros que conforman la institución y en ese sentido, también contribuye a entender nuestro análisis sobre las lógicas institucionales enfrentadas. Que podríamos definir como una triada Normal-Escuela-BI.

Durante el año 2023 se generaron espacios de diálogo y socialización en torno a la implementación del BI. Según la secretaria de educación de Bogotá se llevaron a cabo 5 espacios de diálogo a lo largo del primer semestre (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023). Al parecer con cada acercamiento del distrito a la institución se acrecentaban las tensiones dentro de los espacios de la ENSDMM. Para mí esta coyuntura hacía que mi práctica quedara en un segundo o inclusive tercer nivel de importancia y así mismo, cuando las discusiones sobre el BI tocaban a la puerta, yo tenía que ajustarme sin poder tomar muchas decisiones:

No pude realizar la implementación de la clase del día de hoy en la Normal. Como ya se está volviendo costumbre, los miércoles para mí empiezan asistiendo a la universidad. Donde participo en una hora de clase de la electiva “arte, imagen y cibercultura”, después me retiro para transportarme a la Normal para empezar clase. Hoy me hubiera gustado quedarme más tiempo en la electiva; un amigo estaba encargado del desarrollar la clase y me hubiera gustado quedarme para ver todo lo que había preparado.

Pensé en almorzar en el restaurante de la UPN, pero, la enorme fila no me lo permitió. Entre el hambre y la molestia, me dirigí hacia la Normal. Al llegar me encontré con el colegio casi vacío, el vigilante de la puerta me miró con cara de extrañeza cuando me anuncié. Me permitió ingresar. Todos los salones se encontraban vacíos y el personal de limpieza se encontraba haciendo aseo general en las instalaciones.

Los primero que pensé fue en escribirle al profesor Juan Carlos para que me explicara la situación. Me contestó el mensaje casi de inmediato, me dijo que debido a una actividad programada solo hubo clase hasta medio día, después los chicos tenían una reunión con el asesor de prácticas y no estarían en las instalaciones. Se disculpó conmigo por no haberme avisado con antelación, dijo que se le olvidó. Ya lo hecho estaba hecho, no le di más vueltas al asunto, le dije que a la próxima le recomendaba avisarme con tiempo. Al salir le expliqué lo ocurrido al vigilante de la entrada y me dijo que el evento era una socialización del bachillerato internacional, sin tener a quien más acudir para preguntar sobre lo

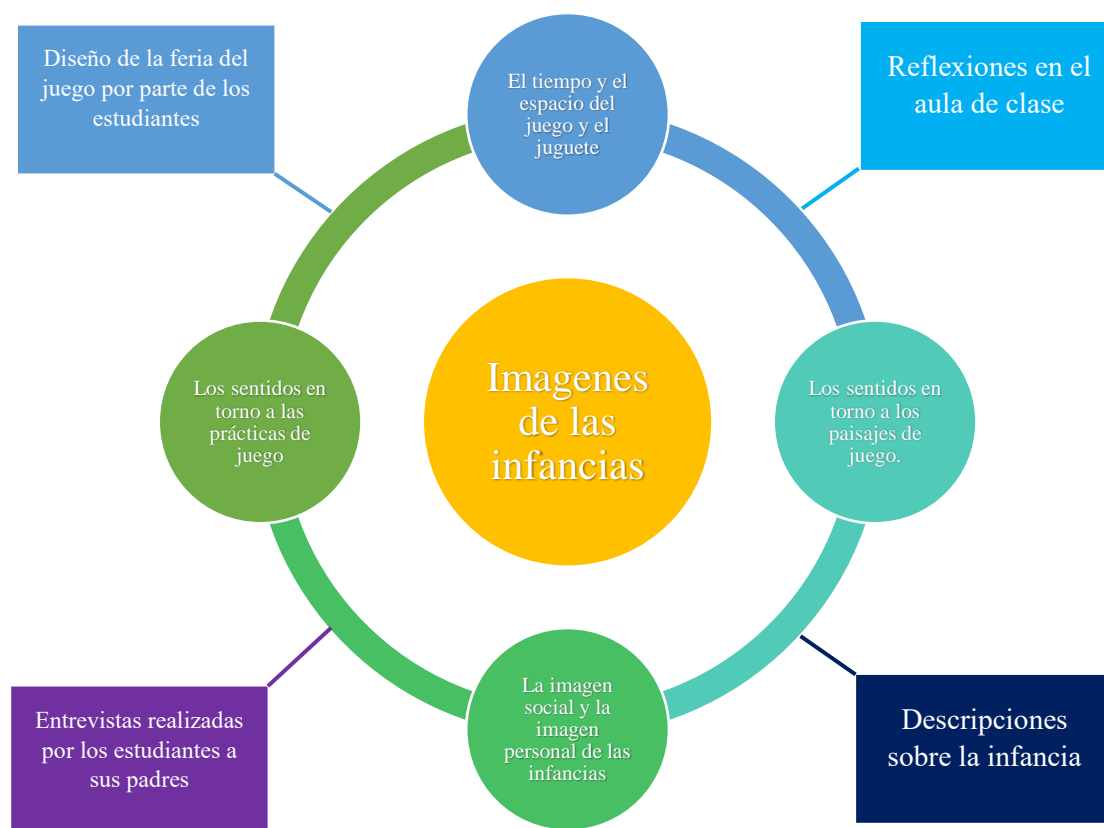
abordado en el evento, me devolví para la universidad. (Zota, P., diario de campo, 20 de septiembre de 2023).

La labor del maestro implica una constante adaptación e incluso improvisación. No obstante, creo que la postura que debe asumir un practicante ante estos imprevistos es la de analizar, comprender y, si es necesario, integrarse a la coyuntura para contribuir a las discusiones. En mi caso, no pude evaluar, participar, ni observar plenamente la coyuntura, ya que desde mi posición de practicante me parecía un fenómeno inaccesible, a pesar de que influía en los procesos que dirigía en la ENSDMM. No logré involucrarme debido a la necesidad de equilibrar mi tiempo entre las clases de la Universidad Pedagógica Nacional y las prácticas en la ENSDMM, lo que redujo mi disponibilidad para interactuar con la institución. Además, en ese momento prioricé otros aspectos, como la planeación y el desarrollo de actividades, lo que me impidió conocer a fondo la coyuntura. Sin embargo, es evidente que la carga de tantos procesos formativos genera conflictos y superposiciones entre ellos.

3.4 La experiencia de la infancia: la perspectiva de los *otros* como maestros en formación

Gráfico 7.

Diagrama radial propuesto para sistematizar las experiencias en torno a las reflexiones de las imágenes de la infancia.



El siguiente segmento tiene como fin centralizar la sistematización de experiencias ahora desde las perspectivas rescatadas de los estudiantes que participaron en el proceso de práctica pedagógica de la clase “Juego y experiencia artística” del ciclo complementario de la ENSDMM. Analizaremos las imágenes de infancia producidas a través de la construcción de memorias infantiles a lo largo del proceso de práctica. Partiendo a interpretar la experiencia recuperada desde: el lugar del juguete en la infancia, el tiempo/espacio del juego, los sentidos en torno a las prácticas de juego y las imágenes o concepciones sociales y personales que construyeron los estudiantes durante el espacio.

3.4.1 Las percepciones de la infancia

Siguiendo la estructura propuesta, volveremos sobre el primer momento donde realizamos un ejercicio de reconstrucción de memorias sobre lo que considerábamos era parte fundamental de nuestra infancia:

La clase la desarrollamos en la ludoteca de la sección de preescolar de la Normal y como el tema de la clase está centrado en las historias de vida y el juego durante la infancia, pregunté si los objetos que teníamos alrededor les evocaban algo. Resultó que varios chicos habían estudiado su preescolar en la Normal y el espacio en el que estábamos era directamente el lugar donde compartieron sus primeras sesiones de juego con sus compañeros. (Zota, P., diario de campo, 27 de septiembre de 2023).

La actividad original consistía en realizar un análisis de fotografías de la infancia de los estudiantes para comparar, describir y analizar los elementos comunes presentes en las infancias. A pesar de ello, la tarea no fue acatada y tuvimos que reformular la actividad. Se convirtió en un ejercicio de dibujo, bajo la premisa de describir lo más característico de sus infancias, para posteriormente enfocarnos en la construcción de preguntas a realizar en las entrevistas a sus padres.

En ese sentido, iniciamos con la actividad:

Resaltaron dos objetos que les llamaba la atención: los juguetes de peluche y la ausencia de juguetes plásticos, lo cuales mencionaron, habían sido prohibidos por resultar muy peligrosos para los niños pequeños.

En cuanto a los peluches, María resaltó el hecho de ser parte vital de su infancia, ya que, con su hermano mayor armaban un salón de clase con muñecos de peluche como estudiantes y su hermano como el profesor. A partir de allí, planteé una actividad. A cada uno le di una hoja en blanco y les pedí que representaran de la manera en que mejor les pareciera la infancia habían vivido. Me encontré con imágenes peculiares, pero, con aspectos compartidos de los cuales resalto:

- La soledad: una infancia marcada por la ausencia de adultos.
- El anime: las series anime como una oportunidad para compartir con familiares o distraerse mientras se está en casa.
- El juego: como una oportunidad para compartir con los demás familiares, fueran mayores o menores. (Zota, P., diario de campo, 27 de septiembre de 2023).

Después de media hora dedica al proceso creativo de dibujo, agrupamos todas las representaciones creadas en una mesa para socializarlas con el grupo y extraer ideas centrales que sirvieran para comprender las diversidades que posee la infancia. Se concretaron seis dibujos completos y uno sin finalizar, de los cuales tres fueron realizados por hombres y cuatro por mujeres. Cuando hicieron entrega de sus representaciones pregunté la edad estimada al que el dibujo hacía referencia, dando como resultado un rango de memorias que aluden de los 6-9 años. Allí resaltaron a miembros de sus familias, objetos importantes, juguetes, juegos específicos y propiocepciones emocionales.

Ahora bien, las imágenes creadas dan cuenta de ciertas categorías que para efecto de orden agruparemos en: A) Una infancia que juega, B) Una infancia con relaciones rotas, y, por último C) Una infancia que se proyecta desde la televisión.

Figura 2.

Ejercicio de descripción sobre percepciones de infancias.



Nota. Fotografías de la actividad “historias de vida en relación con el juego y la infancia” desarrollada en la ludoteca de la sección de preescolar de la ENSDMM. Bogotá, Colombia.

A) Una infancia que juega

Desde el ejercicio de construcción de memorias, los estudiantes crearon un cuestionario de preguntas para conversar con sus padres para describir sus infancias y sus prácticas de juego. En los cuales podemos evidenciar características generales en relación con la infancia en sus relatos. Primero suelen asociar el juego como una actividad que representa bienestar y felicidad en los niños, ya que, si los padres de una niña permitieron y privilegiaron el juego, la “dejaron ser niña” (Mora, 2023). De aquí que, resulte imperativo que un niño juegue, de lo contrario este no estaría desarrollando su infancia de la forma en que es debida. O quizás se entienda como una infancia enferma. Es decir, la infancia se desarrolla desde condicionantes:

[Su madre afirma que] La verdad el tiempo en que podía jugar era poco porque tenía que hacer la comida, vestir, bañar y cuidar a mis hermanos. Y si jugaba tenía que estar pendiente de que no llegara mi mamá porque si nos veía en la calle nos pegaba. (Velasquez, 2023).

Mi padre me comenta con nostalgia que en su infancia él no podía jugar mucho, ya que tenía los juguetes, pero él debía trabajar con mi abuelo en construcción, mi padre es el mayor de 2 hermanos y le tocaba jugar solo al principio aun así el casi no jugaba.... Para mi papá jugar significaba salir de los problemas y responsabilidades que tenía a su edad, el simple hecho de estar jugando es algo que se debe valorar, porque hay momentos para todo y eso se debe disfrutar. El juego es muy importante

porque en sí todo es un juego, solo que cuando se crece los adultos pierden ese interés por la diversión. (García N. , 2023).

Podemos extraer varias percepciones dicotómicas: primero, “el juego y el trabajo”, para los padres, a pesar de que poseen la idea de validar el juego como elemento fundamental para el desarrollo de la infancia, se vieron limitados en este aspecto de sus crianzas por la necesidad de trabajar, lo cual esclarece que la relación entre las condiciones materiales y los discursos que permean al juego (expuesto en el primer capítulo) son situacionales y que por más que se conciba una cultura de cuidado del niño sin trabajo, las necesidades de supervivencia priman por encima de estos discursos sociales, pedagógicos, comerciales e institucionales, convirtiendo el juego y el trabajo en conceptos antagónicos. Segundo, “la infancia y la adultez”, se refleja que asumir responsabilidades y desarrollar una vida adulta son facetas de la vida que limitan las características infantiles relacionadas con la diversión, la alegría y por supuesto el ocio. En ese sentido, lejos de ser dos estadios de la vida, complementarios y directamente relacionados, se convierten en elementos opuestos; las responsabilidades de la vida adulta parecen sobreponerse al desarrollo de una infancia “correcta”.

Esto problematiza los postulados de Jiménez (2018) quien afirma que durante la segunda mitad del siglo XX el postulado “se debe atender al niño a través del juego”, se convierte en una máxima cultural que se debe respetar del mismo modo que se respeta el trabajo en la vida adulta. A pesar de ser un discurso social compartido no es una constante en la realidad material de la infancia del siglo pasado. Aunque se idealiza la infancia como una etapa de juego y alegría, en muchas ocasiones estas experiencias se ven truncadas por la necesidad de asumir roles y obligaciones antes de tiempo. La adultez, con su carga de responsabilidades, no solo limita el juego, sino que también impone una visión del mundo en la que el ocio se percibe como algo secundario o inalcanzable, por ser contradictorio a las nociones productivas. Por tanto, más que estadios complementarios, la infancia y la adultez se convierten en facetas de la vida que tienden a separarse de manera drástica, reflejando las desigualdades y limitaciones impuestas por las circunstancias sociales y económicas.

B) Una infancia rota

Figura 3.

Una infancia solitaria



Nota. El dibujo fue realizado por Sara Roldán, estudiante de la clase “juego y experiencia artística” del ciclo complementario. En ella se evidencia una niña comprimida en un espacio donde es abrumada por la tristeza.

Sara, describió una infancia abandonada, la tristeza de la niña de nueve años reflejada en el dibujo expone como la infancia también está envuelta por cicatrices emocionales profundas. La postura adoptada nos habla de un auto-resguardo, de recogernos en nosotros mismos para evitar la presión de una situación que parece llenar un espacio tan pequeño que nos muestra una imagen claustrofóbica. Aunque desgarrador, este dibujo nos deja ver como la infancia en ninguna medida es idílica, no es por antonomasia feliz y alegre.

Las relaciones que se construyen con los adultos ya fuesen hacia sus padres o cuidadores, se describieron a partir de una idea de soledad, en algunos casos relacionado al abandono, en otros a la falta de tiempo para compartir experiencias de calidad. Por ejemplo, Andrés representó su infancia desde un oso de peluche lleno de accesorios y detalles que resaltaban cierta opulencia y a su vez cargaba cierto parecido físico con él mismo. Cuando le pregunté porque el oso poseía tales adornos, él contestó que era una alegoría de la relación que tenía con sus padres, la cual fue construida a partir de regalos ostentosos como juguetes, relojes y collares ciertamente costosos que suplían la distancia que había entre ellos. Aclaró que cada regalo de sus padres se sentía como una especie de disculpa

por no tener tiempo de calidad suficiente. Podemos evidenciar como el juguete se convierte en un suplente material frente a la carencia de relaciones genuinas, que lejos de presentarse como objetos para fomentar el juego, los juguetes se convierten en un bien simbólico que en la memoria de Andrés figura desde el recuerdo del vínculo.

Aquel vínculo es una constante cuando referimos a hablar de juguetes coleccionados, guardados o conservados. Son objetos que cargan con todo el peso de la representación de las relaciones que lo componen. Desde la creación del juguete hasta la interacción con el niño, ese vínculo se conserva y se transforma brindándolo de significados e imágenes que perduran a pesar de su lejanía, marcadas por la subjetividad del individuo que recuerda. El oso de peluche fue seleccionado al representar el juguete que más le gustaba a Andrés y está cargado de elementos identitarios de su personalidad y formas de vestir, porque precisamente su recuerdo sobre el juguete remite a su subjetividad.

Figura 4.

La infancia desde un oso de peluche



Nota. El dibujo fue realizado por Andrés Díaz, estudiante de la clase “juego y experiencia artística” del ciclo complementario.

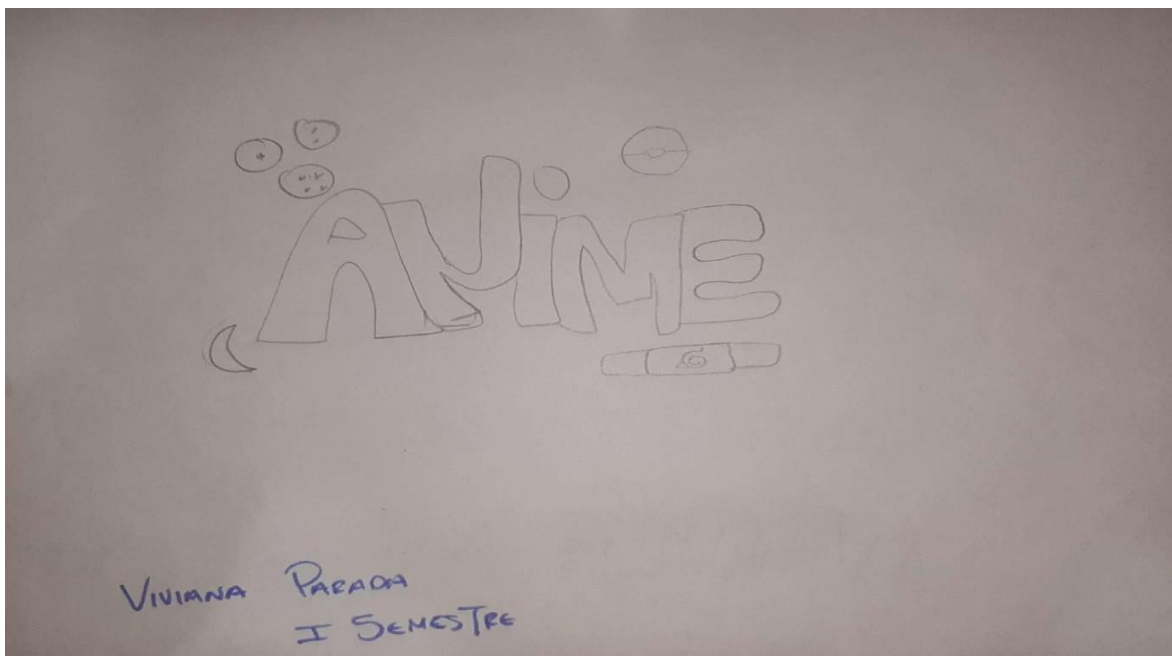
C) Una infancia que se proyecta desde la televisión

El ejercicio resultó en un espacio bastante rico en cuanto descripciones y análisis sobre las formas en como los normalistas en formación experimentaron sus infancias. Sin embargo, también hubo estudiantes que se vieron alterados al volver sobre el recuerdo, la infancia no es una etapa accesible para todos. Hay resistencias frente a la idea de recordar la infancia:

Posterior a la socialización de los dibujos, dónde explicaron a profundidad por qué dibujaron lo que dibujaron, pasamos a escribir “unas preguntas que le realizaríamos a una persona para conocer su infancia”. Pero antes de pasar a ello quiero resaltar a Marlon. Él tuvo un bloqueo durante la actividad de dibujo, quería dibujar algo relacionado con Dragon Ball, pero, no supo por dónde empezar. Resaltó que cuando era niño quería ser como Gokú, porque “siempre estaba buscando pelear con el más fuerte y buscar aventuras en otros planetas”, antes de iniciar la clase lo noté decaído y cansado. (Zota, P., diario de campo, 27 de septiembre de 2023).

Marlon es un estudiante activo a pesar de su constante apariencia de cansancio, nutrida por tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Esas condiciones no lo limitaban al momento de participar en las sesiones de clase, aunque, cuando se trataba de realizar el ejercicio de entrevistar a sus padres, siempre me comentaba que esa relación era muy débil y por ende no podría realizar la actividad. Traté de presentarle alternativas a la actividad, pero él continuó con negativas, al final del semestre fue el único estudiante que no entregó la actividad de la entrevista. La infancia es una etapa llena de alegrías y gozos, pero, también es un periodo que puede crear cicatrices que se van solapando con la necesidad de seguir avanzando. Quisiera haber podido tener la virtud de diseñar alguna alternativa para mediar sobre aquellas cicatrices para encontrar formas en las que Marlon pudiera integrarse a las actividades sin excavar en aquellas dificultades. Sin embargo, todo ejercicio de memoria requiere adentrarse en lo agradable y desagradable, pues, la memoria se compone de aquello que queremos recordar, pero, también aquello que deseamos olvidar. Es volver sobre lo que consideramos forma parte de nosotros y así mismo, lo que queremos extraer de nosotros mismos. Porque la memoria, aunque poderosa, no siempre es un espacio seguro al que todos puedan regresar sin dificultad.

Los universales que rodean la infancia se desdibujan en ocasiones como esta, dejando como saldo silencios incómodos que parecen decir algo. El ejercicio de memoria no se fundamenta únicamente en aquello que se desea recordar, adicionalmente, aquello de lo que no se quiere hablar, aquello de lo que no se quiere recordar, expresa las resistencias que los estudiantes atravesaron para solventar su infancia. En este caso, un factor que atravesó varias infancias es la televisión como un elemento del hogar desde el cuál proyectar la identidad.

Figura 5.*La infancia en anime*

Nota. El dibujo fue realizado por Viviana Parada, estudiante de la clase “juego y experiencia artística” del ciclo complementario.

Viviana, resaltó que su infancia estuvo marcada por la presencia de series de anime. El dibujo que realizó nos muestra una imagen de infancia sin infantes, juguetes o elementos que asociemos a la etapa de niñez. Son los elementos característicos de ciertos animes como Dragon Ball, Naruto y Pokémon rodeando un gran “ANIME” lo que para ella representa su infancia. Aquí, las características centrales de los personajes de estas series animadas son utilizadas para construir cimientos identitarios y una personalidad basada en el consumo de este tipo de historias. Resulta interesante ver como se suprime el individuo para sustentar la subjetividad a partir de símbolos comunes a toda la comunidad *otaku*²⁹, es un tipo de subjetividad que se construye desde el símbolo y desde la experiencia del disfrute sin pretensiones de estos productos mediáticos.

Así como ella, Nicolas resaltó la importancia del televisor de la habitación de su abuelo como un elemento de unión entre sus abuelos y él. Las series animadas juegan un papel central en el desarrollo de sus personalidades. Es decir, ver series de televisión es un fenómeno lúdico que, a pesar de no representar una experiencia de juego, sí se representa como una actividad recreativa, porque permite recrear la realidad a partir de elementos de fantasía. Es potencia creadora, es ocio en su

²⁹ Término usado para referenciar a aquellos fanáticos de anime que siente una pasión desenfrenada por estos productos.

máxima expresión que en este caso consiguió ayudar a solventar la soledad y a crear vínculos a partes iguales.

De acuerdo con los postulados de Heller (2003) es un componente esencial de la memoria cultural que conforma la infancia del siglo XXI, reproducida a través del dispositivo mediatizador que es el televisor. Por ende, es posible que sus concepciones estén objetivadas. ¿Qué tipo de identidades reproduce el anime en el contacto directo con la infancia?

El televisor crea espacios de sociabilización, es un objeto al cual todos debemos mirar. Es el centro del espacio al que todos deben mirar y atender a sus producciones es una invitación a compartir una experiencia, ver juntos la serie, sentir juntos la narrativa. En este sentido, como lo evidenciamos con Tur-Viñes y Zacipa (2011) es el lugar donde los discursos se reproducen y llegan constituirse dentro de nuestra memoria cultural.

Hay cargas culturales en cada producto audiovisual que se reproduce en un televisor. Las ideas que podemos establecer definieron en mayor o menor medida a estas infancias desde la mirada del anime y otras series televisivas son: “enfrentarse al más fuerte”, una especie de llamado a afrontar la adversidad sin importar su tamaño; la estética oriental, este tipo de productos hace que se construyan identidades a partir de las formas de vestir, la preferencia por colores, por personajes y géneros de anime; la televisión como una manifestación de comunión, compartir centrando la interacción en el televisor. Queda pendiente explorar a profundidad estos elementos para tratar de entender la memoria cultural desde el televisor.

3.4.2 Los sentidos del juego

Habiendo partido de una primera mirada general sobre las perspectivas de infancia, entremos ahora a cruzar los sentidos del juego que se pueden encontrar en las memorias y reflexiones construidas por los estudiantes a través del diálogo con sus padres. Algunas fueron construidas desde un ámbito más narrativo, otras trataron de darle un sentido más descriptivo y otras se concentraron en responder las preguntas de formas muy elementales, como si de un cuestionario se tratara.

El sentido que se le da al jugar desde la visión de los padres está cargado de emotividad y una cierta glorificación sobre las prácticas de juego que resaltan se ha ido corrompiendo con el paso de los años:

Mi mamá dice: jugar es una de las actividades más bonitas que pueden hacer las personas en su tiempo libre, sería bueno que siempre juguemos con nuestros niños que no perdamos el hábito de jugar y compartir con otras personas. (Parada, 2023).

[Su padre afirma que] Mi infancia, comparada con la de ahora es que a los niños ya no les gusta salir a la calle a jugar, porque ya lo tienen todo en el celular y se ha perdido mucho la supervivencia en las calles y por eso hay más peligros ahora. (Díaz A. , 2023).

El juego una vez más se manifiesta como un promotor de vínculos y relaciones interpersonales. Relacionando el trabajo de Viñals (2016), los padres establecen que la relación con la tecnología se manifiesta una vez más desde el uso superficial de éstas, sin posibilitar espacios de sociabilización a partir de ellos. Situación que el juego en la calle permitía a pesar de las posibles adversidades. Hilando estas nociones, se establece que el juego no es solo un promotor de vínculos, sino que además produce espacios. “Esta es nuestra cuadra”; “aquí solo jugamos nosotros”; “no podemos jugar más allá de la esquina”, dicen los niños cuando juegan. La calle en sí misma carece de importancia para el infante, solo es través del juego que se construyen experiencias significativas para él. Que se alejan del hedonismo y la inmediatez de los ciberespacios (Viñals, 2016), para acercarse a la significación del juego y el tiempo desde la apropiación de los espacios, como una práctica que perdura y vive en el recuerdo. Porque no hay prácticas que no estén situadas; del mismo modo que no hay juego sin un espacio para jugar.

Recordar el juego en la infancia remite a hablar de paisajes atravesados por múltiples coyunturas y condiciones culturales, sociales y económicas. Por ejemplo, la noción de “la supervivencia en la calle” nos habla del juego como un medio de adaptación para la hostilidad del mundo. Es decir, el juego era una experiencia de exposición que desarrollaba habilidades a supuestos peligros; casi como una noción darwinista de adaptación sobre la supervivencia del más fuerte, que inclusive podría traer a Huizinga (2007) a colación desde su propuesta del juego como actividad previa a la cultura, casi instintiva, que permite que en el mundo animal las habilidades básicas para sobrevivir se manifiesten en un ejercicio colectivo para jugar a cazar o jugar para enfrentar la salvaje calle.

El espacio público es un terreno de exploración y aprendizaje, presenta un ambiente con una inherente falta de control por parte de los adultos que obliga a las infancias a movilizarse desde la autonomía para desarrollar sus juegos en entornos inciertos y lleno de peligros. Esas hostilidades pueden incluso generar recelos contra jugar en la calle y hacer que la supervisión del adulto actúe para solucionar las eventualidades:

[Su madre afirma que] Me gustaba tener amigos, pero no me gustaba jugar mucho tiempo en la calle. Realmente mi infancia fue algo muy especial tenía un espacio seguro y a salvo en mi hogar, donde podía jugar y explorar. Disfrutaba con los de la ciudad con mis padres y ver todo lo que esta tenía, siempre tratarán de ubicarme y hacerme conocer en qué sitio me encontraba por si en algún momento

sucedía algún imprevisto. Tuve la oportunidad de ir con mis padres a muchos viajes, por pueblos mágicos de Colombia, también al parque a la plaza o incluso a la playa. (Mora, 2023).

El juego en la calle no solo refleja un escape de las supervisiones del mundo adulto, sino que inclusive podría interpretarse como una preparación para el mundo adulto. Al igual que los animales jóvenes juegan a cazar o luchar, los niños al jugar en la calle experimentaban un tipo de "ensayo" para enfrentarse a situaciones impredecibles. Esto fortalecía no solo su habilidad física, sino también su capacidad de reacción y su inteligencia social, nociones que explican porque se llega a afirmar “por eso hay más peligros ahora.” (Díaz A. , 2023)

Es cierto que los contextos que atraviesan las infancias en Colombia están marcados por peligros mortales, que no solo atacan a los sectores más vulnerables, sino, además, a las poblaciones jóvenes bajo estigmas estéticos y culturales. Ejemplo de ello podemos verlo en el fenómeno sociocultural que significó las limpiezas sociales que asoló Bogotá entre los años 80 y 90 del siglo pasado que poseía una predisposición con el joven y el niño como presunto criminal³⁰, el juego en estos contextos es un mecanismo de adaptación que posibilita la creación de redes de apoyo y una cierta “astucia” para enfrentar estos componentes de la desigualdad social.

Si bien el juego en la calle ha sido históricamente un medio para desarrollar habilidades de supervivencia y socialización es importante cuestionar cómo podemos mantener los beneficios de ese tipo de juego en contextos más seguros, sin perder la espontaneidad y la riqueza que ofrece al desarrollo infantil.

³⁰ Para profundizar en este apartado recomiendo el artículo del periódico de la Universidad Nacional de Colombia (2022) “Ñeros”, *las principales víctimas de la limpieza social*; así como los trabajos de Manfred Liebel (2017) *Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias y postcoloniales*, y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*.

Figura 6.*“Por este juego soy maestra”*

Nota. Dibujo realizado por María Santana, estudiante de la clase “juego y experiencia artística” del ciclo complementario. En él se retrata un juego de simulación, donde la estudiante junto a su hermano reconstruía un aula de clase junto a sus juguetes de peluche.

El dibujo expuesto refleja una infancia enmarcada en la primera década del siglo XXI. Aquí el juego se manifiesta como una estrategia pedagógica cargada de una emocionalidad amorosa hacia la profesión del maestro. El espacio onírico que se construye en el espacio de juego refleja un par de brazos que abrigan y acogen la actividad, representando seguridad y fortaleza.

El juego también es didáctico, se evidencia como a través de este se posibilita la enseñanza de hábitos de cuidado y de habilidades sociales. Interesante acotar, como esta noción sale de los contextos escolares y permean también las estrategias de crianza en los hogares, es decir, el “aprender jugando” es una noción cultural de la sociedad, no un elemento arraigado a la escuela (que una vez más reafirma las tesis de Cárdenas):

El juego ha estado presente en mi vida desde que tengo uso de razón, siempre se me permitió hacer de todo mediante el juego. Ha sido la principal causa de como empecé a darle sentido a realizar ciertas labores de la casa mediante él, ya que me permitía hacerlo de forma divertida. Mis padres siempre han sido muy cercanos a mi hermano y a mí, a través de esa compañía estaba presente el juego, cuando cocinaba mi madre, jugábamos al chef y le ayudábamos a preparar comida, cuando jugábamos en el comedor a atender “clientes” y ayudábamos a mi mamá a preparar la mesa, cuando jugábamos al

“hotel” le ayudábamos a arreglar nuestras piezas. Todo siendo muy significativo para mis padres y especialmente para nosotros que siempre nos ha gustado jugar, por esta razón mis padres también lo hacían junto a nosotros. Nos permitían realizar acciones que de grandes realizaríamos, pero siempre haciéndolo muy gratificante y algo muy interesante.

El juego será siempre la causa de muchos aprendizajes en mi vida, que me permitieron llegar a ser ordenada, a ser persona y a ser educada. Porque junto a mis padres y agradeciendo su compañía, llegaron a corregirme en medio de los juegos y sin necesidad de gritos y regaños a hacer mejor las cosas. (Santana, 2023).

Con mi prima y mi hermano jugábamos a la escuelita, mi prima era la maestra y mi hermano y yo éramos estudiantes, ella nos ponía de trabajo mayormente problemas matemáticos y calificaba estos.

En segundo grado no había profesor de educación física y los niños jugaban fútbol mientras las niñas jugábamos modelaje por elección de la profesora, jamás llegué a ser princesa, ni reina, ni vi-reina. (Gutierrez, 2023).

En este sentido el juego posee un potencial pedagógico que motiva el aprendizaje, la creación de hábitos y la proyección de estilos de vida por medio del relacionamiento simbólico de conceptos que, por lo menos en el primer fragmento refleja un manejo de la lúdica como mecanismo que evita la imposición y el castigo. Ambas estudiantes afirmaron haberse proyectado como maestras desde la relación que poseían con sus juegos de la infancia, siendo el elemento que desde muy temprana edad les permitió sentir diversión y pasión por el acto de enseñar y aprender. En otras palabras, el juego es un promotor de perspectivas de vida para la comprensión del mundo desde el placer puro (ocio), permite la proyección vocacional,

(...) es una manera de expresarse, de sentir a través de las cosas, de explorar la imaginación y liberar energía en sí. Jugar nos ayuda a divertirnos, y más allá, nos ayuda a entender un poco mejor las cosas. (Roldan, 2023).

(...) el ocio y el juego siempre están ligados ya que el juego siempre lo tomábamos como una actividad que disfrutábamos y las realizábamos en esos momentos de descanso, de tiempo libre y se tiene en cuenta que es una forma de establecer relaciones entre los demás. (Díaz S. , 2023).

Además de ser una herramienta pedagógica, el juego es también un espacio de experimentación social y emocional. Refleja las construcciones sociales del entorno, como los roles de género, que pueden limitar o condicionar las elecciones lúdicas de los niños, perpetuando ciertas expectativas sociales: “las niñas jugábamos modelaje” y “los niños jugaban fútbol”. Este elemento reafirma la necesidad de establecer reflexiones críticas en torno al juego, porque aquellas prácticas de juego reproducen imaginarios culturales sobre los roles, responsabilidades y lugares de hombres y

mujeres en la sociedad, que en un inicio pueden servir para establecer relaciones entre pares, pero, que a la larga puede producir aptitudes segregativas y sexistas. En ese sentido, el juego como herramienta didáctica no puede carecer de principios pedagógicos críticos que desafíen las construcciones culturales cargadas de prejuicios y limitantes.

3.4.3 La feria del juego: “el juego pedagógico no puede pensarse desde el objetivo de entretener y divertir”

Habiendo abordado las reflexiones sobre los sentidos de la infancia y el juego hallados en la práctica pedagógica, propongo ahora llevar aquellos enunciados, discursos y percepciones al análisis del desarrollo de la feria del juego, que servía tanto de actividad de cierre para esta propuesta como actividad evaluativa final para los estudiantes de la clase “juego y experiencia artística”. Para ello, analizaremos la sesión final, centrada en la socialización y discusión de cierre frente a las actividades.

La ronda de conversación se abrió con mi siguiente apunte: “(...), pero, es que la función del juego pedagógico que ustedes están implementando como maestros no es entretener, ni tampoco divertir; es enseñar y un juego es motivante en la medida que el maestro lo hace motivante.” (Zota, P., diario de campo, 08 de noviembre de 2023). Algunos estudiantes resaltaron haber abandonado las propuestas iniciales para lograr entretener y divertir desde otro tipo de juegos (ejemplo, el fútbol), por ende, realicé el llamado de atención a desviar la mirada del punto del buscar entretener; sí el juego ha de generar ciertos estímulos positivos, pero, no puede reducirse a la búsqueda de estos en los contextos educativos.

Sobre este punto, Nicolas se refirió a la feria del juego como “un espacio de ventas”, dónde la forma de concretar la venta del producto (que en este caso eran los juegos presentados) está dada por lo llamativo y divertido que podría resultar el juego, reforzando una vez más esta noción del juego como entretenimiento e inclusive exaltándola como la cualidad principal de una feria del juego.

En este sentido, los normalistas en formación se estaban proyectando desde la creencia de que entretener a los estudiantes es suficiente para fomentar el aprendizaje. Sin embargo, el lugar del juego en la educación no reside en sus cualidades de entretenimiento, sino en su potencial para motivar y facilitar procesos de enseñanza. No hay que reducir el juego a una simple actividad recreativa; los juegos pueden y deben ser divertidos, pero su propósito educativo no debe quedar relegado. Se trata de aprovechar la motivación intrínseca que el juego genera para dirigirla hacia el aprendizaje. El desafío para los maestros en formación es diseñar y guiar juegos que, además de ser atractivos, sean pedagógicamente valiosos.

Por último, destaco una reflexión del profesor Juan Carlos en esta última sesión: la feria del juego no se concibió como una consecuencia del proceso llevado en el semestre, por el contrario, fue una tarea, un requisito de entrega para solventar una nota final. Considero que este punto nos regresa a nuestra reflexión anterior sobre el rol del maestro en formación. Este enfoque revela una falta de internalización del verdadero propósito formativo de la actividad. Los futuros docentes no solo deben cumplir con tareas para obtener calificaciones, sino que deben comprender el propósito de cada actividad pedagógica. Formarse como maestro implica mucho más que completar tareas; requiere una internalización de los procesos educativos, de manera que las actividades realizadas en su formación sirvan para construir una visión crítica y reflexiva de la enseñanza. El desafío, entonces, es cambiar la mentalidad de "cumplimiento de requisitos" por una actitud más comprometida y reflexiva. Los maestros en formación deben asumir cada actividad, no como un fin en sí misma, sino como una herramienta para su desarrollo pedagógico y profesional. Esta reflexión sugiere que es necesario generar espacios donde los estudiantes puedan comprender el valor de las tareas y actividades dentro de un contexto formativo más amplio, integrando el contenido y los objetivos de estas en su crecimiento como educadores.

CAPITULO IV.

CONCLUSIONES GENERALES: “LA INFANCIA QUE *ES* Y LA INFANCIA QUE *DEBE SER*”

En este trabajo de grado analizamos las memorias de las infancias de los estudiantes del ciclo complementario de formación de normalistas en la ENSDMM, con el propósito de reconocer y problematizar las prácticas de juego y ocio. A lo largo de este proceso, surgieron diversas tensiones entre las expectativas iniciales y las condiciones actuales del aula y sus dinámicas, así como desafíos institucionales y pedagógicos que afectaron el desarrollo de la práctica pedagógica. A modo de cierre, formularemos una serie de preguntas orientadoras que buscan condensar las conclusiones y reflexiones logradas a partir de categorías asociadas a los sujetos, conceptos y propósitos que atravesaron el desarrollo de cuatro semestres de trabajo.

4.1 ¿Este trabajo posibilitó alguna transformación en las maneras en que concibo la labor del maestro?

A través del análisis de la experiencia, reconocí que cargaba con imaginarios no reflexionados y acríticos que limitaron el desarrollo de la actividad de recuperación de las memorias con los estudiantes. Si hubiera superado “las nociones operativas del aula” a tiempo, se hubiera podido despertar mayor interés en los estudiantes para construir narrativas más elaboradas. Ahora comprendo que no hay que abstraerse de la realidad del aula buscando cumplir las actividades prediseñadas y el calendario de entregas, por el contrario, hay que buscar conectar objetivos, proyectos y realidades desde la adaptación a las posibilidades y limitaciones del aula. Pues, los espacios de enseñanza siempre están atravesados por una condición de azar que nos obliga a pensar el futuro desde la adaptabilidad a lo inesperado.

En síntesis, mi perspectiva sobre la labor del maestro ahora es la del maestro como actor político y reflexivo contrario a mi anterior concepción, que entendía al maestro como un agente operativo que está dominado por sus herramientas y sus diseños. En esta nueva imagen el maestro es poseedor de un “saber pedagógico” (Vasco, 1990), pero no se ubica como el centro de atención de los procesos educativos. Porque, es capaz de adaptarse y reinventarse, porque su propósito político no se centra en hacer cumplir un diseño, sino en construir procesos de enseñanza que potencien habilidades y fortalezcan los conocimientos de los estudiantes. Su escenario de acción siempre es la realidad y no está supeditado a la teoría para movilizar sus procesos, haciendo que la práctica pedagógica no sea solo un escenario de transformación para los estudiantes, sino también para el maestro en formación.

4.2 ¿De qué manera la práctica pedagógica cuestionó o aportó en el proceso de formación de los normalistas de la clase “Juego y Experiencia Artística”?

La experiencia en el aula transformó la dirección de las clases, pasando de un abordaje teórico a uno centrado en las necesidades e intereses de los estudiantes. En lugar de enfocarse en el análisis conceptual del juego, el ocio y los juguetes, los estudiantes se motivaban más por aprender cómo aplicar el juego en el aula y cómo crear herramientas pedagógicas basadas en él. Por eso, considero que el juego en estos contextos educativos puede orientarse hacia la praxis, permitiendo que las reflexiones emerjan a través de la acción. No obstante, esta propuesta se basaba en valorizar la teoría sin negar la importancia de la práctica, pero redimensionándola hacia otras lecturas de mundo. La relación dialéctica praxis-teoría es una constante que no puede salir del corolario del maestro en formación, porque si perdiera ese horizonte, la potencialidad política de la vocación del maestro se limitaría a la reproducción de métodos y su saber pedagógico, en términos de Vasco (1990) quedaría en una aparente poca profundidad, porque el maestro necesita acercarse a la lectura académica para comprenderla y convertirla en su objeto de enseñanza. Ver el juego desde sus posibilidades didácticas meramente, la desvirtúa de su potencial transformador en escenarios concretos de acción; es decir, deja de ser un vehículo para la construcción de espacios de enseñanza para ser un utensilio del maestro, del mismo modo que se ve el marcador con el que escribo en el tablero.

En ese sentido, los estudiantes reconocieron que los temas abordados influyeron en su formación³¹, estableciendo que: desde una comprensión histórica del juego, se puede entender como una práctica productora de cultura, una herramienta de comprensión del mundo y de construcción de sujetos sociales; así mismo, el juego es una estrategia fundamental para educar a la primera infancia, porque permite la creación de herramientas pedagógicas que parten del divertimento y se aterrizan en objetivos formativos en los espacios de enseñanza; Sin embargo, algunos estudiantes aún perciben el juego como una actividad de esparcimiento y no lo integran plenamente en su reflexión pedagógica, lo que indica que este objetivo se logró solo parcialmente.

Explicar claramente los propósitos de cada actividad es fundamental, y el maestro ha de formular constantemente actividades evaluativas para verificar si los estudiantes están alcanzando los objetivos. Sin embargo, el normalista en formación también debe asumir un mayor compromiso con el aula, de modo que los esfuerzos del maestro no queden en intentos infructuosos. Aunque el maestro guía el proceso, el estudiante debe dialogar con él y cumplir con los compromisos mínimos del espacio de clase. Volviendo a los postulados de Mendoza y Rodríguez (2007), hablar de maestros en

³¹ Conclusiones recogidas a partir del formato de evaluación final del curso. Diligenciado el 08 de noviembre de 2023, fecha de la sesión final de clase.

formación es también remitirnos a hablar de procesos de formación política que impliquen la construcción de análisis de los contextos escolares. A pesar de ello, la propuesta no logró llegar a tales implicaciones, los debates fueron cortos y las preguntas orientadoras que trataban de dirigir cada eje temático no fueron resueltas en su totalidad, o por lo menos problematizadas.

Podemos afirmar que el normalista en formación de la clase “juego y experiencia artística” no concibe el cumplir con las tareas como un elemento importante de su formación. A través de la autoevaluación, calificaron su compromiso basándose en la asistencia a clase, a pesar de las faltas en la entrega de trabajos. Esto llevó a que el debate por la responsabilidad sobre las tareas fuera una constante en las últimas sesiones. La propuesta propuso pensar la idea de responsabilidad como una oportunidad para que los estudiantes se proyectaran desde un lugar de enunciación de maestros como una forma de cuestionar su proceso formativo; ¿acaso son necesarias las tareas en la formación de maestros? Y ¿Cómo maestros mediremos la responsabilidad con los espacios formativos desde la entrega de tareas? No se trató de clasificar buenos o malos estudiantes, por el contrario, se trataba de realizar un proceso de comprensión de aquellas nociones naturalizadas en nuestras formas de calificar y evaluar. Por ende, califiqué y evalué desde la valorización de lo entregado, lo conversado y lo realizado, enfocándome en las producciones concretas realizadas en el espacio de clase, no para evadir la calificación de su falta de entregas, sino para evaluar desde otras posibilidades más constructivas.

4.3 ¿Cuál es el lugar de las memorias de las infancias en el campo de estudio de la memoria social y cómo puede aportar nuevas perspectivas a la línea de investigación formación política y memoria social?

Partiendo de los postulados iniciales de este trabajo, las memorias de las infancias son una vía para problematizar las "objetivaciones"³² con las que se carga el concepto de infancia. Por ejemplo, en el capítulo anterior abordamos las concepciones dicotómicas existentes en las memorias rescatadas por los estudiantes, donde se suele hacer referencia a lo que debería ser la infancia y lo que realmente significa vivirla en Colombia. En este sentido, se puede apreciar como la infancia tiende a “naturalizarse” bajo percepciones compartidas en nuestra memoria cultural: “la infancia significa jugar”, “la infancia es felicidad”, “la infancia debe ser un preparativo para la rudeza de la vida adulta”.

Analizar la infancia es un intento por comprender una construcción social aparentemente homogénea. Partiendo de los postulados de Heller (2003), podemos afirmar que, si la infancia forma parte de nuestra memoria cultural, también es una manifestación de nuestra identidad social. Bajo

³² Recordando que entendemos las objetivaciones desde Heller (2003) quien las define como una serie de significados compartidos por un grupo de personas que las dan por asumidos en sus marcos culturales.

esta perspectiva, definimos que la identidad de la infancia se construye en la interacción entre los diferentes contextos sociales que enmarcan los estadios en donde la infancia es formada, socializada y recordada. En consecuencia, trabajar desde el enfoque de las memorias de las infancias permite desarrollar herramientas para entender nuestra identidad cultural, revelando discursos, percepciones y nociones que cambian con el tiempo y configuran la sociedad en la que vivimos.

En este sentido, se evidencia que hay dos infancias presentes en las memorias culturales de los sujetos entrevistados y los normalistas en formación: la infancia que *debe ser* y la infancia que *es*. A pesar de que las condiciones materiales, económicas, sociales o de crianza presentaran ciertas dificultades o facilidades al momento de experimentar la infancia, hay una tendencia a definir una cierta infancia que debe cumplir ciertos criterios, como: jugar, ser feliz, estar sano, etc. Sin embargo, esta se contrapone como un escenario utópico que no está presente en los recuerdos de quienes reconstruyeron las memorias de las infancias analizadas. Dando lugar a una discontinuidad entre un aparente discurso de una infancia ideal enfrentada a las realidades de ser infante en el contexto colombiano.

Abordar la infancia desde la memoria cultural permite cruzar diversos conceptos en el análisis. En este trabajo se ha establecido que el juego es un concepto fundamental para estudiar las infancias y las memorias, ya que permite evocar recuerdos y darles sentido desde las sensibilidades del presente y el pasado. Del mismo modo, el ocio y los juguetes son herramientas clave para profundizar en la comprensión de la infancia que fue, la que es, y la que sigue siendo parte de nosotros. Como señala Aguayo (2009): "olvidar la infancia no es solo olvidar una etapa pasada, sino, en cierta forma, olvidarnos a nosotros mismos" (p. 9). Reflexionar sobre la infancia es esencial para entender a los sujetos que forman nuestra sociedad, incluidos nosotros, los maestros en formación.

En relación con la línea de investigación: memoria social y formación política, es el primer trabajo hasta la fecha que aborda la infancia y el juego fuera de los contextos del conflicto armado³³, lo que deja en evidencia una oportunidad para expandir los campos de acción de los estudios de la memoria cultural, además, esta investigación fue una apuesta pedagógica en la que se promovió la construcción del saber pedagógico y el desarrollo de herramientas didácticas. Por ello, es fundamental considerar el juego, la infancia, el ocio y los juguetes no solo como categorías de análisis con cabida en el campo de estudio de la memoria, sino también como elementos que enriquecen el diálogo pedagógico entre maestros en formación, ayudando a construir prácticas educativas conscientes y orientadas hacia la transformación social. Que en última instancia son postulados en sintonía con los

³³ Afirmación fundamentada en la revisión y tabulación de los trabajos de la línea de investigación desarrollada en el primer capítulo durante junio del 2022.

fundamentos de la línea de investigación, donde se entiende que la participación en este momento formativo es una experiencia para que los estudiantes de la licenciatura,

(...) no sólo formulen y desarrollen un proyecto pedagógico, sino que además resulten implicados y transformados como sujetos, en un proceso de formación política para la reflexión, el análisis y la confrontación de posicionamientos explícitos, frente a las contingencias de los escenarios escolares en los cuales formulamos y desarrollamos proyectos pedagógicos. (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 78).

Referencias.

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aguayo, N. (2009). *La memoria de la infancia. Aproximaciones desde el pensamiento de Walter Benjamin*. Universidad de Chile: Informe Seminario de grado: Filosofía y Educación para optar al Grado de Licenciada en Filosofía.
- Aguirre, C. (2010). Balance crítico del siglo XX histórico: ¿Breve, largo o muy largo siglo XX? *Para comprender el mundo actual. CIEGAS. México.*, 23-43.
- Alderoqui, S., & Linares, M. (2013). El museo de las escuelas: una década de hacer museo. *Historia de la educación*, 144-159.
- Arboleda, R., & Betancur, S. (2015). Identidad y reconfiguración tiempo-espacio de los desplazados hacia Medellín: Lectura en las prácticas de ocio. *Lúdica pedagógica*, 121-130.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariztizábal, D. (2013). *Juguetes e infancias. La consolidación de una sensibilidad moderna sobre los niños en Colombia (1840-1950)*. Tesis para el magister en estudios culturales.
- Barreto, G., & Mejía, M. (2022). Aprendizaje basado en problemas como método para la enseñanza de la historia. *Revista científica Portal de la Ciencia*, 60-72.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Ediciones Alfaguara S.A.
- Benjamin, W. (2015). *Desembalo mi biblioteca. El arte de coleccionar*. Jose J. de Olañeta.
- Buitrago, B., & Herrera, X. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 63-72.
- Buitrago, B., & Herrera, X. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Calvo, P., & Gómez, M. d. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de historia. *LA RAZÓN HISTÓRICA. REvista hispanoamericana de Historia de las Ideas.*, 23-31.

- Cárdenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y Saberes*, 25-36.
- Cárdenas, Y. (2015). Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna (Colombia 1930-1950). *Espacios en Blanco, Revista de educación*, 173-192.
- Cárdenas, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. Bogotá: La Carreta Editores E.U.
- Cárdenas, Y. (4 de Mayo de 2023). Transcripción: Entrevista a Yeimy Cárdenas. (P. Zota, Entrevistador)
- Cardona, G. (2020). El ocio campesino: reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia. *Lúdica pedagógica*, 1-13.
- Carli, S. (1994). Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. 2-11.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreño, J., Rodríguez, A., & Castro, J. (2020). La enseñanza en tres propuestas de la recreación y el ocio. En A. Díaz, *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas*. (págs. 53-80). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreño, J., Rodríguez, A., & Gutiérrez, P. (2012). Representaciones sociales e imaginarios en torno a la escuela, la recreación, el tiempo libre y el ocio en tres escuelas de la ciudad de Bogotá. *Lúdica pedagógica*, 114-119.
- Castro, J., García, N., & Muñoz, G. (2020). Reflexiones y aportes para la intervención de la recreación en primera infancia. En A. Díaz, *Recreación, ocio y sociedad. Procesos de intervención e investigación educativas*. (págs. 23-52). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Documento Maestro. (2018 B). *Documento maestro: verificación de condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria*. Bogotá.
- Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, PEI. (2018 A). *Proyecto Educativo Institucional: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*. Bogotá.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwib4-iwhsSJAxWxmYQIHVetKA0QFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redacademica.edu.co%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2021-12%2FPEI_ENSDMM.pdf&usg=AOvVaw0ZTSqm8XUQyl9GxgIhRtQy&o

- Cuervo, J. (2017). *Historia del juguete en Medellín 1910-1940. Juguete como mediador en la transformación de los conceptos de infancia*. Tesis para el magister en Estudios Humanísticos.
- Del Valle López, Á., & González, A. (2008). *El aprendizaje basado en problema (ABP)*. España: Narcea.
- Díaz, A. (2023). *Entrevista a sus padres. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Díaz, S. (2023). *Reflexión sobre el juego. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Dunning, E., & Elias, N. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica.
- Durán, S. (2019). Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado. En S. Duran, *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado* (págs. 9-17). Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, S. (28 de Abril de 2023). Transcripción: Entrevista a Sandra Durán. (P. Zota, Entrevistador)
- Durán, S., & Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 225-233.
- educacionbogota.edu.co. (23 de Junio de 2020). *educacionbogota.edu.co*. educacionbogota.edu.co: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7534
- Fuentes, C. (2019). *Juguete, juguetero y jugador. Cuatro instancias poéticas en la cultura lúdica*. Tesis para el Magister en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad.
- García, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior. *II Congreso Internacional de DIDACTIQUES*, 1-9.
- García, N. (2023). *Entrevista a sus padres y reflexiones sobre el juego. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gómez, J. (2023). *Plan Académico Ciclo Profesional: Clase "Juego y experiencia artística"*. Bogotá: Colegio Escuela Normal Superior María Montessori.
- Güereca, R. (2016). La historia de vida: una metodología crítica para el análisis de los procesos sociales. En R. Güereca, L. Blásquez, & I. López, *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (págs. 127-161). Ciudad de México: Casa abierta al tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
- Guerrero, C., & Velasco, A. (2017). Ocio, pereza y educación: un acercamiento a la ejercitación en el bien. *Lúdica pedagógica*, núm 25., 127-136.
- Gutierrez, N. (2023). *Entrevista a sus padres y reflexión sobre el juego. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *In daga*, 5-17.
- Herrera, C. (3 de Mayo de 2023). Transcripción: Entrevista a Claudia Ximena Herrera. (P. Zota, Entrevistador)
- Herrera, X. (2013). Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX. *Lúdica pedagógica.*, 35-45.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial/Emecé editores.
- Ila, P. (2011). Recordar la infancia en el siglo XX. En J. Borja, & P. Rodríguez, *Historia de la vida privada en Colombia. Tomo II: Los signos de la intimidad. El largo siglo XX* (págs. 235-262). Bogotá: Taurus.
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. alboan.org: <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 156-188.

- Jimenez, A. (2018). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 153-176.
- Landa, V., & Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem-based learning. *Theoria*, 145-157.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjrm6-a25WIAxVGSTABHR6jPUcQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FAloma%2Farticle%2Fdownload%2F103367%2F154553&usg=AOvVaw2LKMmiQPxfv8W-dbowu3De&opi=89978449>
- Mariño, G. (2011). [germanmarino.org:
 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixIaxgoSIAxV7RTABHdXUCjQQFnoECBUQAQ&url=http%3A%2F%2Fgermanmarino.org%2Findex.php%2Fdescarga-mi-obra%2Fsistematizacion%3Fdownload%3D167%3Asistematizacion-sinopsis&usg=AOvVaw05jMs-e](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixIaxgoSIAxV7RTABHdXUCjQQFnoECBUQAQ&url=http%3A%2F%2Fgermanmarino.org%2Findex.php%2Fdescarga-mi-obra%2Fsistematizacion%3Fdownload%3D167%3Asistematizacion-sinopsis&usg=AOvVaw05jMs-e)
- Mariño, G. (2011). *Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la educación popular*. germanmarino.org.
- Mendoza, N., & Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes Núm 27*, 77-85.
- Montenegro, A., & Ridao, A. (2014). Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 127-150.
- Mora, A. (2023). *Entrevista a sus padres. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Parada, V. (2023). *Entrevista a sus padres. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Parra, B., Padilla, J., & Ruth, K. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Revista científica Portal de la Ciencia.*, 98-108.
- Poot, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 307-314.

- Púñez, N. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas "Periódico Histórico" para desarrollar habilidades investigativas. *Horizonte de la Ciencia*.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*.
- Roldan, S. (2023). *Entrevista a sus padres y reflexión sobre el juego. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Ruiz, J. (2021). *Las desesperantes horas de ocio. Tiempo y diversión en Bogotá (1849-1900)*. Bogotá.
- Ruiz, J. (S. F.). *Los estudios sobre la historia del ocio en Colombia*. sociologia-alas.org: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiAqrSItr6AhVmZDABHWIMArUQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fsociologia-alas.org%2Ffacta%2F2015%2FGT-22%2FLos%2520estudios%2520sobre%2520historia%2520del%2520ocio%2520en%2520>
- Santana, M. (2023). *Reflexión sobre el juego. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (17 de Abril de 2023). *Comunicado a la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior María Montessori*. educacionbogota.edu.co: https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/comunicado-la-comunidad-educativa-de-la-escuela-normal-superior-maria-montessori
- Secretaría de Educación de Bogotá. (26 de Diciembre de 2023). *¡Histórico! Nueve colegios oficiales de Bogotá están autorizados para implementar el Bachillerato Internacional*. educacionbogota.edu.co: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/historico-nueve-colegios-oficiales-de-bogota-estan-autorizados-para-implementar-el
- Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética*, 187-214.
- Thompson, E. (1995). Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo. En E. Thompson, *Costumbres en común* (págs. 395-453). Barcelona: Crítica Barcelona.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes Núm 13*, 5-15.
- Tur-Viñes, V., & Zacipa, I. (2011). Representaciones infantiles de género en los comerciales de televisión (2011) del sector juguetes. Análisis comparativo Colombia-España. *Grupo de*

investigación comunicación e infancia y CIDEP (Centro de investigaciones y desarrollos publicitarios), 228-243.

Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En M. Diaz, J. Muñoz, C. Vasco, E. Vasco, A. Martinez, O. Zuluaga, & A. Echeverry, *Pedagogia, discurso y poder* (págs. 123-144).

Velasquez, N. (2023). *Entrevista a sus padres. (Normalista en formación del CENSMM)*. Bogotá.

Venegas, F. (2022). Vitriñas Abiertas, el Museo de la Educación Gabriela Mistral: como espacio para construir junto a las comunidades educativas. *Cabás*, 135-144.

Viñals, A. (2016). La experiencia de E-Ocio de los jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 93-103.

Diarios de campo referenciados.

Zota, P. (2023 A). *Diario de campo: observación jueves 04 de mayo del 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 B). *Diario de campo: observación jueves 11 de mayo del 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 C). *Diario de campo: Observación Jueves 27 de abril del 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 D). *Diario de campo: primera sesión de implementación Miércoles 6 de septiembre 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 E). *Diario de campo: reflexiones sobre la primera sesión de implementación*. Bogotá.

Zota, P. (2023 F). *Diario de campo: 20 de septiembre 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 G). *Diario de campo: segunda sesión de implementación Miércoles 13 de septiembre del 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 H). *Diario de campo: tercera sesión de implementación Miércoles 27 de septiembre del 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 I). *Diario de campo: Miércoles 04 de octubre 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 J). *Diario de campo: cuarta sesión de implementación Miércoles 18 de octubre 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 K). *Diario de campo: quinta sesión de implementación 25 de octubre 2023*. Bogotá.

Zota, P. (2023 L). *Diario de campo: sesión final de práctica pedagógica, 08 de noviembre 2023*.