

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

Diana Carolina Bejarano Novoa¹

Resumen

Esta investigación indaga por cómo se configura el espacio en un entorno educativo institucional para la primera infancia de la ciudad de Bogotá, desde las interacciones que establecen niños, niñas, maestros y actores de la escuela cotidianamente. El estudio aborda tres ejes de indagación: las características de los espacios desde la forma, estructura y funcionalidad de los lugares y objetos (materia, materiales); las relaciones, usos, acciones, interacciones que posibilitan los espacios; y, los significados atribuidos al espacio en relación con las prácticas pedagógicas. Metodológicamente acogió una perspectiva interpretativa de acercamiento a los sentidos y significados subjetivos del espacio, de corte cualitativo y enfoque etnográfico. El análisis de la información deja ver que los niños y niñas configuran simbólicamente el espacio desde la acción sobre él, para hacerlo su territorio vital. La apropiación de los espacios del colegio se vincula con la emoción, la afectividad, y los marcos de interacción que define la cultura institucional. El abordaje del espacio desde una mirada que conjuga los elementos arquitectónicos, de diseño y su relación con las prácticas pedagógicas, da cuenta del ambiente como construcción colectiva que pone en tensión los sentidos de la educación y posibilita transformaciones desde la agencia de los niños, las niñas y la maestra que lidera el grupo escolar.

1. Introducción

La preocupación por la configuración de espacios amigables y respetuosos de las particularidades, intereses y necesidades de los niños y niñas menores de seis años ha cobrado vigencia en el último tiempo de definición de acciones para la promoción del desarrollo y la ciudadanía infantil en Colombia. De este modo, se ha promovido la generación de propuestas que acercan a pedagogos, arquitectos, diseñadores, artistas y decisores de política, en un diálogo que aboga por el posicionamiento del espacio como un elemento mediador de las prácticas pedagógicas en educación inicial, y como escenario en que se juega el desarrollo de los niños y las niñas, desde la apropiación de los referentes culturales que allí se ofrecen.

Las discusiones sobre el sentido de la educación en los ámbitos institucionales, y la creciente participación de los niños y niñas de edades cada vez más tempranas en estos escenarios, han llevado a ampliar las referencias al espacio y el ambiente más allá de sus configuraciones físicas y las condiciones de seguridad y salubridad que proveen. Así, la atención se ha ido llevando hasta las relaciones que se establecen, los usos y el despliegue de las acciones que van dando cuenta de una configuración de territorio por parte de los niños, las niñas y los maestros fundamentalmente. Estas reflexiones, han alimentado el cuestionamiento por las particularidades de la educación inicial en relación con otros ciclos educativos, y en ese sentido, han permitido encajar intencionalidades atravesadas por la exploración, la creación y la libertad, que buscan promoverse desde las aproximaciones pedagógicas más actuales.

El siguiente escrito, recoge los resultados de un estudio realizado en la ciudad de Bogotá, que partió de una pregunta amplia por cómo se configura el espacio en los entornos educativos públicos para la primera infancia

¹ Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Aspirante a Magíster de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Fundación CINDE. Investigadora asociada al Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia y a la Fundación Centro Internacional para la educación y el desarrollo humano - CINDE.

de Bogotá, desde las interacciones que establecen niños, niñas y maestros cotidianamente. Bajo este interrogante, se buscó conocer ¿cuáles son las características de esos espacios que se configuran física y simbólicamente desde las interacciones que tienen lugar en la rutina educativa?, ¿qué interacciones posibilitan los espacios educativos en el desarrollo de las actividades cotidianas de los niños, las niñas y los maestros? y, ¿qué sentidos y concepciones del espacio otorgan los maestros y otros actores sociales en relación con las intencionalidades de la educación inicial?

Metodológicamente, la investigación buscó guardar coherencia con una mirada de los niños y niñas como actores sociales que aportan en la configuración de sus realidades desde la lectura de sus entornos, y quiso exaltar el ámbito de la vida cotidiana como el escenario donde tienen lugar las experiencias, vivencias y reflexiones sobre el espacio, que aportan en la estructuración de su propia subjetividad. Como resultado, se optó por una propuesta cualitativa de corte interpretativo, que permitiera conocer los sentidos y significados subjetivos del espacio, como escenario de las prácticas sociales que tienen lugar en la educación inicial.

Adentrarse en la vida escolar en este contexto, cobra especial vigencia en el marco de la implementación de la política pública de educación inicial en la ciudad, particularmente en lo que corresponde al mencionado proyecto de calidad, y que ha definido como uno de sus componentes la creación y dotación de infraestructuras y ambientes educativos adecuados para los niños y niñas de 3 a 5 años. Las decisiones al respecto, han implicado la definición de estrategias para diseñar, adaptar y/o mejorar las infraestructuras de los colegios, que no habían sido pensadas para acoger a los niños y niñas de estas edades, y que muchas veces responden a espacios diseñados bajo estándares arquitectónicos funcionalistas y a prácticas educativas tradicionales de disciplinamiento e instrucción.

2. Aspectos conceptuales

Reconocer la capacidad de agencia de los niños y niñas desde su nacimiento, ha pasado por visibilizar los espacios en los que tiene lugar su acción sobre el mundo, y el desarrollo de su subjetividad. En este contexto, las disciplinas que tradicionalmente han aportado en la construcción del conocimiento sobre la infancia, no han escapado a este influjo y han motivado desde ciertas corrientes, comprensiones que abogan por la visibilización de los niños y niñas en los escenarios públicos y privados en los que ocurre su vida.

Como resultado, cada vez cobra mayor valor preguntarse por ¿cuáles son los espacios que habitan los niños y las niñas?, ¿en qué escenarios transcurre su desarrollo?, ¿qué incidencia tienen estos espacios en su constitución como sujetos sociales y políticos?, ¿qué relaciones posibilitan en el encuentro con el otro?, ¿cómo son apropiados por los niños y las niñas?, ¿qué referentes históricos y culturales se enuncian desde la configuración estética de esos espacios? Así, los espacios que habitan, se han convertido en materia de discusión y cuestionamiento, de modo que se ha exhortado a desnaturalizar la idea de la vida infantil que transcurre en la privacidad de las familias y los hogares.

Desde esta perspectiva, se ha buscado sostener que el desarrollo de la primera infancia, en un sentido general de construcción de conocimiento y ampliación de capacidades, se sustenta en la relación que construyen los niños y niñas con el espacio que habitan, desde su propio cuerpo, y de la acción que ejercen sobre él. A partir de allí, por una parte, se ha hecho visible la capacidad de los niños y las niñas para aproximarse al mundo de manera intencionada y como un ejercicio constructivo de saberes desde los primeros años de vida, y por otra, se ha ido posicionando la relación cuerpo-espacio-acción (Caballenas y Eslava, 2005), como una tríada que sustenta el intercambio y la apropiación cultural progresiva que moviliza el desarrollo infantil.

En este proceso, el cuerpo, aparece “como el lugar de enunciación de los niños y las niñas” (Atuesta, 2015. p. 75), y como el soporte de la acción sobre el mundo en la constitución de su propia subjetividad. El cuerpo, como primer territorio que se habita, posibilita la experiencia sensible, comunicativa y emocional que subyace la aproximación al mundo de las interacciones, la vida social y la cultura. Desde la conjunción de tres dimensiones complementarias, el cuerpo de los niños y las niñas se lee como un espacio sensorial-sinestésico- *que nace con el bebé-*, motriz-kinestésico *-de desafío, drama y conquista de la conciencia del cuerpo-* y como materia expresiva *-que da la entrada a entender el cuerpo simbólico-* (Melo, 2015. p. 101).

El cuerpo vehiculiza la aproximación al espacio que va ampliándose y haciéndose envolvente, y que se configura desde sus orígenes de manera relacional, a través del tejido de vínculos en los que intervienen objetos, escenarios, componentes estéticos e identitarios. El espacio entendido desde esta aproximación, excede su comprensión desde la dimensión física a partir la que habitualmente se lee, y se posiciona como un escenario atravesado por la vinculación, la emoción y la afectividad, que se configura simbólicamente desde la acción sobre él y lo dota de sentido para los niños y niñas, al hacerlo su espacio vital. Se trata entonces, de entender el espacio como un escenario de interacción, habitado por seres humanos, seres de la naturaleza y objetos y artefactos que dan cuenta de la historia de la humanidad.

Así visto, refiere a “[...] un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto rico en el que se realiza la historia” (Llanos, 2010. p. 217). En suma, desde esta aproximación, el espacio representa fundamentalmente una construcción social dinámica y cambiante, y una vivencia que conjuga las experiencias individuales, grupales y colectivas de los diversos grupos sociales, y con ello, “*el tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones que en este suceden*” (Melo, 2015. p.98).

El acercamiento a la experiencia del espacio en la primera infancia, surge desde el cuerpo en un contexto y desde las acciones que avanzan hacia la constitución dinámica de otros territorios vitales, que se sustentan en una mutua transformación entre los niños y las niñas, y su entorno. Todo esto, puesto en el marco de la vida cotidiana, y del despliegue de capacidades de los niños y las niñas, en las interacciones que establecen con los otros, y en el proceso de negociación cultural (Rogoff, 1993), es decir, en el escenario de la cotidianidad en el que “*transcurre la vida, donde se dan las relaciones e interacciones cara a cara [...] se construye la realidad desde el reconocimiento de sí mismo y del entorno del otro*” (Estrada, et.al., 2011. p. 33).

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

3. Aspectos metodológicos

Bajo el objetivo de develar la relación existente entre el espacio y las prácticas pedagógicas en educación inicial, a partir de un acercamiento a las experiencias cotidianas de niños, niñas y maestras, y a las comprensiones

alcanzadas por otros actores sociales a partir de sus reflexiones y vivencias, se optó metodológicamente por una investigación cualitativa de corte interpretativo, con enfoque etnográfico.

Operativamente, el estudio partió de la sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá², que sirvió como puerta de entrada para la profundización en la pregunta por el espacio, sus características y configuraciones relacionales. En este sentido, se inscribió contextualmente en la implementación del proyecto '*Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*', liderado por la Secretaría de Educación Distrital –SED- de Bogotá, desde el año 2012, que habilita el ingreso de niños y niñas al sistema educativo formal desde los tres años de edad. A partir de allí, se optó por trabajar con el grupo de niños y niñas del grado prejardín y su maestra, en un colegio público de la localidad de Barrios Unidos. El acercamiento a la experiencia condujo a la elaboración del relato pedagógico titulado "*La educación inicial se está abriendo camino*", del que se comparten algunos apartados en el segmento de resultados y análisis de este artículo³. Al trabajo realizado con ellos y ellas, se sumaron otras aproximaciones con actores de la política pública que han reflexionado en torno a la relación del espacio, las prácticas pedagógicas y la promoción del desarrollo desde la primera infancia.

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

El estudio se orientó a partir de tres grandes categorías que fueron alimentándose en el desarrollo propio del trabajo de campo, y que se diversificaron en función de los instrumentos y las técnicas de investigación empleadas. Las categorías consideradas fueron:

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

² El proceso de sistematización mencionado se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación entre la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y la Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano-CINDE (Convenio 2195 de 2015). Dicho trabajo permitió aproximarse a la implementación del ciclo inicial (prejardín, jardín y transición) en el sistema educativo público de la ciudad, que a su vez, fue una de las iniciativas destacadas en educación inicial, en el período comprendido entre el 2012 y 2016 de la Alcaldía Mayor.

³ El relato completo, de mi propia autoría, se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Experiencias/Relato1_El_nivel_inicial_se_esta_abriendo_camino.pdf

A partir de esta definición inicial, se optó por configurar una estrategia mixta para el desarrollo del trabajo de campo, diferenciando la aproximación a la cotidianidad en el colegio seleccionado, y las indagaciones con los actores de la política pública. Así, bajo la primera aproximación, se configuró una propuesta con enfoque etnográfico que conjugó la observación participante, las entrevistas etnográficas con los niños, las niñas y la maestra del grado prejardín, y un taller creativo centrado en el recorrido por el colegio y la reflexión sobre los espacios que habitan los niños y las niñas fuera de su propia aula escolar. Bajo la segunda aproximación, se realizaron grupos focales y entrevistas cualitativas con actores que incluyeron pedagogos, psicólogos y artistas de diferentes campos y escuelas.

El sentido de la observación participante estuvo dado por la posibilidad de acercarse a la cotidianidad de los niños y niñas en los espacios donde tienen lugar las interacciones con sus pares y con los adultos que participan de la rutina escolar. Sumado a esto, se mantuvieron entrevistas etnográficas con los niños, niñas y la maestra del grado prejardín, entendidas como conversaciones no directivas, a través de las cuales “...se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2011. p.70). Como alternativa complementaria, y en atención a la pregunta por el uso de los espacios del colegio distintos al aula de clase asignada para el grupo participante, se diseñó un taller creativo centrado en el recorrido por la institución educativa y la creación a través del dibujo, en una indagación por los espacios significativos para los niños y las niñas.

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

Respecto a la aproximación a las comprensiones de otros actores sociales y de la política pública, fue posible avanzar en una lectura del entramado de sentidos que se configuran desde la pregunta por el espacio como escenario de las relaciones sociales, y específicamente por su estructuración como marco de las prácticas que tienen lugar en la educación para la primera infancia. Acercarse a las reflexiones de estas personas fue importante porque permitió enmarcar los sentidos e intencionalidades de la política, precisar los enfoques conceptuales y las miradas sobre los niños y las niñas, y la educación inicial desde la disposición de condiciones y recursos, que orientan la toma de decisiones. Así mismo, contar con este marco permitió poner en diálogo las comprensiones elaboradas por los niños, las niñas y las maestras en la cotidianidad, con la intención de generar un diálogo entre unas y otras construcciones.

4. Resultados y análisis

Para casi todos los niños y niñas del grupo, esta es su primera experiencia educativa formal, y constituye la entrada a la cotidianidad escolar, que define tiempos, espacios y dinámicas que demandan una negociación permanente de su parte. En este proceso, pasan por la separación de sus familias, el acercamiento y la convivencia con otros adultos, niños y niñas, deben compartir con otros y confiar en ellos, habitar un nuevo

espacio, y afirmar su propio ser en relación con un grupo particular. Así, se trata de un proceso que exige una nueva forma de enfrentar el mundo social, amparado en la autonomía y en la capacidad de enfrentar nuevos desafíos afirmando su individualidad.

En este contexto, se habla de conquistar el espacio en términos de volverlo familiar, hacerlo vital y apropiarlo como sustento de la identidad y del desarrollo de la propia subjetividad, bajo una forma de negociación que implica poner en diálogo la historia de vida de cada quien, y del entramado que se ha configurado previamente como cultura escolar. De este modo, se trata de señalar que previamente a la llegada de los niños y niñas al colegio, históricamente se han estructurado ciertas disposiciones que se ofrecen para ser leídas y apropiadas para su interiorización. El ingreso al mundo escolar, se marca por el momento inicial de encuentro entre la historia de cada niño y niña, y la del entorno educativo que lo recibe.

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

4.1. La propuesta arquitectónica

La diversidad en la propuesta arquitectónica de los colegios de la ciudad de Bogotá, da cuenta del legado que históricamente va dejando trazas en las fachadas y configuraciones de las infraestructuras, a veces adaptadas y a veces construidas con la intención de recibir grupos de niños y niñas, que responden a distintas comprensiones sobre el uso del espacio y al mismo tiempo, sobre el sentido de la educación. De esta manera, no podría hablarse de un solo patrón que identifique con unanimidad los más de trescientos sesenta colegios de la ciudad, y las setecientas sedes que de allí se desprenden, en la medida en que corresponden a momentos históricos distintos, y a soluciones en la implementación de las políticas educativas que marcan orientaciones diversas, y que se acogen a los desarrollos urbanísticos de la ciudad en cada época.

El colegio Juan Francisco Berbeo cuenta con dos sedes muy distintas entre sí. En la sede más pequeña, que responde a una adaptación de una infraestructura que debió utilizarse como vivienda en otra época, se han dispuesto cerca de once salones, cinco de los cuales se han asignado a cada uno de los grupos del ciclo inicial –prejardín, jardín y transición-. El espacio público más amplio para toda la comunidad educativa, es el patio que está dispuesto en el centro del colegio, y que limita con los salones que lo bordean, un jardín de plantas y la puerta principal que separa al colegio de la calle. Bajo un criterio de distinción por edades y ciclos educativos, los niños y las niñas de la primera infancia cohabitan en la misma sede con compañeros que inician la básica primaria y alcanzan hasta los 10 u 11 años de edad, y asisten en la misma jornada entre las 6:30 am y las 12 pm, aunque desarrollan rutinas distintas, en horarios que varían para evitar el encuentro de todos y todas en los mismos tiempos.

Una caracterización rápida de la infraestructura de la sede, permite advertir una mirada rígida del espacio soportada en la protección y el aislamiento de los niños y las niñas, donde priman los límites y la separación, la privacidad de cada grupo. Antepone una serie de parámetros basados en la funcionalidad física y los estándares higiénicos y de contención, que define pocas condiciones de soleamiento, iluminación y ventilación, a excepción del patio escolar, e inexistentes espacios de conexión con el afuera, el barrio, la ciudad. De la manera más

tradicional, se lee una escuela que promueve una barrera que impide conectarse con el exterior, y que replica en su interior la distinción de los espacios y la configuración de escenarios privados que se vuelven territorios herméticos, con límites claramente definidos y defendidos. Podría decirse que prima una mirada de la arquitectura racionalista (Bohigas, 1972), que aboca al cerramiento *“reduciendo la transmisión del ruido, diferenciando formas de movimiento, suprimiendo olores, ocultando el desconcierto y aboliendo lo innecesario”* (Evans, 2005. p.21).

Los niños y las niñas transcurren la mayor parte del tiempo en las aulas asignadas de manera exclusiva para cada uno de los grupos. En el interior de las aulas, prima la diversidad y sin posibilidad de entrar a un análisis exhaustivo al respecto, las configuraciones varían en relación con la edad de los niños y las niñas, y con las intencionalidades y directrices pedagógicas que cada maestro determina. Con esto, los espacios se diferencian notablemente, aun cuando por ejemplo para el ciclo inicial, se comparten dotaciones y mobiliarios similares para los cinco grupos. La vida interior de cada aula es un elemento que requiere análisis particulares, y en ese sentido, los resultados de la investigación se centran en el espacio que habita el grupo de pre jardín. Los salones son los espacios más cercanos y familiares para los niños y las niñas, aunque también responden en su estructura a construcciones poco flexibles, y bien delimitadas en su acceso por puertas metálicas y en algunas muros altos que impiden el intercambio entre el adentro y el afuera.

En relación con los espacios públicos y de intercambio entre los grupos, el patio aparece como un espacio central, y es junto con los baños, que están separados por sexo, el único escenario que puede leerse como público y de acceso a todos los niños y las niñas del colegio. No obstante, el patio es un escenario de disputa al que no se accede de manera igualitaria, particularmente, es un espacio que lleva a ‘ganárselo’ en encuentros que pueden ser tensionantes entre los niños y las niñas.

4.2. Las negociaciones del espacio

Los resultados del estudio ponen en evidencia distintos caminos de negociación y transformación del espacio arquitectónico, que responden en su conjunto a la consolidación de una propuesta pedagógica que parte de reconocer a los niños y niñas como actores del proceso educativo, y que sitúa a la maestra como mediadora de dicho asunto. Así, ante las posibilidades limitadas que ofrece estructuralmente el colegio, al interior del aula de pre jardín, tienen lugar procesos de negociación que posibilitan la configuración del espacios vitales para los niños y las niñas, que vale la pena analizar y documentar.

En este sentido, se pretende caracterizar el proceso de negociación que tiene lugar al interior del aula, desde el acercamiento a la experiencia individual y grupal de los niños y las niñas, en la apropiación del espacio. Así mismo, problematizar la relación de los niños y niñas con el exterior y los distintos espacios del colegio distintos a su propio salón. Por último, hacer explícito el lugar de la maestra como facilitadora del proceso de apropiación del espacio, y como un actor clave en la generación de propuestas dinámicas que permiten la flexibilidad y la libertad.

El salón de ‘clases’

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

Al margen de que la propuesta arquitectónica del colegio pueda calificarse como rígida, tal como sucede con cualquier edificación o construcción, *“es un estimulante para la acción, un escenario en el que tienen lugar la*

interacción y el movimiento, es como un interlocutor del cuerpo” (Yudell, 1982. p.72), susceptible de ser vivido más allá de la funcionalidad. A partir de allí, puede mencionarse que en la cotidianidad de la vida escolar ocurren transformaciones del espacio que para el caso de los niños y niñas que participaron en el estudio, se vehiculizan desde la exploración sensorial, el juego simbólico y el arte, y se centran fundamentalmente en lo que ocurre al interior de su ‘salón de clases’. Con esto, se interpela el sentido de la educación desde la disposición dinámica de elementos y objetos que enriquecen su experiencia, a pesar de que el aislamiento y el encierro siguen siendo dos condiciones difíciles de modificar, en la relación del grupo con los demás actores de la comunidad educativa. Así, uno de los mayores desafíos a los que siguen enfrentándose, toca con las construcciones colectivas y el intercambio que permita hacer más porosos los límites entre unos y otros territorios de la escuela.

Basta con entrar al salón que ocupan habitualmente los niños y niñas para encontrar que hay una intencionalidad en la disposición de los elementos con que cuentan: microespacios que invitan a la lectura, al juego, la representación, el movimiento, la apreciación musical y el deleite de los sentidos. El espacio se transforma, es dinámico y versátil, un día pueden estar dispuestos libros, juguetes, un gimnasio, un teatrino, una forma de rincones pedagógicos abiertos a la exploración a lo largo de la jornada, otro día, a esta disposición se puede sumar una mesa con objetos que buscan incitar un recorrido por el conocimiento.

En este amplio salón amplio poco iluminado, con muros altísimos y un techo gris, hay un intento por generar una experiencia amable y tranquila para los niños y niñas, de ser y estar en el colegio. Este espacio, que se transforma permanentemente, y que de entrada puede leerse como caótico, desordenado, desestructurado y sin una organización fija, refleja un intento por posibilitar construcciones diversas desde el movimiento, la acción con el propio cuerpo y los sentidos. La disposición de los elementos permite transitar a los niños y las niñas, al hacer a un lado mesas y sillas, y en cambio disponer un mayor espacio para el trasegar sin obstáculos. Esto es valioso si se considera que *“el niño y la niña literalmente escanean los espacios en ese deambular, en la adaptación espacial a los lugares y en la coordinación sensorial de los principales estímulos. Los niños tienen una suerte de descarga energética en este ejercicio que frecuentemente se interpretaría como un acto disociado y que precisan el control del adulto: correteos, gritos, euforia, etc.” (Melo, 2015. p.103).*

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

La presencia en la cotidianidad de este grupo, deja ver que desde los movimientos, miradas, desplazamientos y vivencias de los niños y las niñas, hay una posibilidad de aproximarse al espacio y transformarlo. Así, los relatos cotidianos cuentan lo que se puede hacer y fabricar en la exploración con los objetos, las materias y los materiales. El análisis permite posicionar el concepto de *espacio existencial* (Norberg Shulz, 1975), desde la configuración de lugares, que parten del cuerpo en el espacio y van cobrando un significado afectivo en la medida en que van ampliándose y conformando regiones más abarcadoras, escenarios que definen rutas y caminos trazados desde la horizontalidad, y que crean enlaces entre las distintas áreas y microespacios.

Oler, saborear, crear sus propias obras de arte, reconocer su trabajo, fijarse en los detalles al crear, crear y re-crear una y varias veces, estar en calma. Salir solo al baño, pasear, pasar por el espacio del vigilante, sentir el agua, verse al espejo. Entrar al salón, ponerse un atuendo para ser otro, jugar con otros, leer, descansar,

ocultarse. Salir como grupo, mirar a otros niños y niñas, leer la realidad de la escuela, deambular por el patio ojalá en pareja, comprar dulces en la caseta, moverse entre la autonomía y la dependencia para resolver conflictos y para posicionarse como sujeto. Tener intimidad y estar solo, encontrar la privacidad, comer, esperar la salida con un juego, un peluche, un cojín. Todo esto y mucho más, sucede en un día cualquiera en la cotidianidad de los niños y las niñas de pre jardín. Movimientos y recorridos que van de lo individual, a lo grupal y lo colectivo, desde el cuerpo como espacio más próximo y cercano, hasta los escenarios de creación en el juego y el arte, y la presencia en los espacios públicos del salón y el colegio. Tránsitos en el adentro y el afuera que parten del lugar más próximo e íntimo, hacia lugares más abiertos. Microespacios en el espacio, que se dibujan como círculos concéntricos que van de los territorios más distantes a unos cada vez más cercanos.

El arte

El arte desde diversos lenguajes expresivos está presente en el desarrollo de esta experiencia. El arte y el espacio imaginario que lo identifica, permite la exploración de muchos mundos posibles, donde no hay una respuesta única y objetiva, sino muchas formas de dibujar el propio camino. Relacionarse desde el arte y sus lenguajes, permite apropiarse del espacio y hacerlo significativo y vital. El arte permite que los niños y niñas configuren espacios íntimos y propios a la hora de desplegar sus procesos creativos, y al mismo tiempo, el arte posibilita el encuentro con el otro y la expresión desde lenguajes distintos al verbal y articulado. El cuerpo y la sensibilidad, permiten entrar en interacción con materiales y materias para crear lo propio y encontrarse con lo imaginario. Al mismo tiempo, las invitaciones a la creación colectiva, conducen a configurar un espacio de reconocimiento del otro, de su historia y equipaje, para ponerlo en diálogo y avanzar en la estructuración de un territorio común, que se va volviendo identitario.

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

Las creaciones de los niños y niñas son profundamente valiosas, es claro que hay que hay en ellos y ellas una motivación auténtica por plasmar sus sentimientos, por experimentar con las texturas y el color, y por eso es tan importante entender que hay que permitir la libertad en la elección. En el mismo sentido, es muy importante entender que allí mismo habita la posibilidad de tomar distancia y decidir participar desde un lugar distinto. Por eso es válido que suceda que al acercarse a un niño la maestra le diga: *Bueno listo y entonces ahora ubícale los ojos*, y él diga: *¡No! me dañaste la nave espacial*, y allí, en ese encuentro, los dos reconozcan que no hay un orden a seguir, sino un espacio que se abre para darle lugar a la expresión creativa. Lo mismo que sucede cuando una niña dice: yo no quiero dibujar, y entonces recurre al espacio donde están los libros para adentrarse en la lectura, y al cabo de un tiempo decide que ahora sí quiere pintar.

El juego: espacios reales y ficcionales

“Tener visión de juego es dominar espacialmente un territorio, ver más allá de la rutina para entender la realidad y sus consecuencias de manera lúdica [...] El espacio acompaña para envolver, contener y atender las necesidades lúdicas que inscriben temporal y espacialmente a los jugadores.” (Ruiz y Abad, 2011. p. 147)

Como lo señala Graciela Montes (1999. p. 40) *“si no hay un dónde y un cuándo y un con qué jugar la ocasión se achica”*, de modo que, en el juego como en el arte, hay motivaciones que lo orientan, lugares concretos,

materiales, y tiempos apropiados, que incluyen momento de ocio, serenidad y hasta aburrimiento. El juego siempre implica la configuración de un espacio delimitado, la disposición misma de elementos que dan identidad al escenario y que permiten leerlo como concreto y estructurado.

En el juego como en la literatura hay una ocasión que dispone para entrar al terreno de lo imaginario, que es casi permanente para los niños y niñas de esta edad, y que generalmente se asocia a la aparición de objetos y materiales que invitan a la creación lúdica en su campo de acción. Estos recursos, que pueden ser muy diversos entre ellos⁴ los abocan hasta la decisión de configurar un espacio que dota de sentido el juego mismo, lo engloba, lo hace posible. A partir de esa primera elección, se pasa a asumir un rol dentro del lugar, de encontrar desde la individualidad la manera cómo va a posicionarse cada quien dentro del juego.

En medio de los objetos que se disponen, los disfraces parecen tener una connotación particular, ponerse el disfraz para entrar al juego aparece como un ritual en el que los niños van transformándose en otros seres. Aun cuando no sea un elemento esencial a la hora de jugar, en términos de llegar a ser indispensable para que ocurra el juego, si aparece como un elemento que ayuda a enriquecerlo. Este es un momento más bien individual, cada uno busca y elige aquello que considera puede servir a su propósito, y encuentra un momento para entrar consigo mismo en la configuración del personaje.

Disfrazarse a sí mismo, y disfrazar también a otros, se entiende como el paso indispensable que muestra la aceptación del juego, y del otro en el juego, porque hay que señalar también, que aunque se trate de invitaciones abiertas, las decisiones no siempre permiten que todos y todas participen. El juego representa interacción y negociación, de manera que allí también se evidencian encuentros y acercamientos, pero hay forcejeos, diferencias que deben resolverse. El juego no siempre es incluyente, en ocasiones la norma que se fija pasa por dejar a algunos afuera. Al respecto, cabe rescatar dos situaciones vividas como investigadora, registradas en el diario de campo:

“En la cocina, hay dos niños y una niña sirviendo en varios platos comida que me dicen que no está a la venta. Apenas me acerco pregunto qué venden y me responden con fuerza que nada, siento que no fui tan bien recibida en este espacio y decido involucrarme poco. Los niños que están allí no se ven muy dispuestos a compartir conmigo ni con otras dos niñas que quieren meterse al juego. Se necesita la intervención de la profesora para que las niñas puedan entrar. [...] Una niña cuidadosamente dispone porciones similares de comida en varios platos: una cucharita de gelatina de limón, un trocito de chocolatina, y un masmelo. Ella tiene claro que no va a repartirlos y discute con otra niña que quiere tomarlos para jugar.”

“Hay una cueva construida a partir de algunas piezas del gimnasio y algunas mesas que sirven de soporte para las tres grandes telas que hacen de cubierta. Inicialmente es un juego tomado de alguna manera por los niños varones, luego se integran algunas niñas, muy pocas, que siento que no se quedan allí tanto tiempo. A la cueva se entra con linternas, aunque por momentos se apagan porque el monstruo que vive ahí se espanta con la oscuridad, esa es el arma que debe utilizarse para vencerlo.”

4.3. La búsqueda de la intimidad

⁴ Basta nombrar entre los objetos: Cajas, Linternas, Platos desechables, Botellas plásticas, Tapas, Prendas de vestir, Muñecos de trapo, Libros, Mesas (individuales y con posibilidad de unión), Sillas pequeñas, Estantes con y sin puertas, Paredes con espejos, Teatrino, Cojines, Colchonetas (también piezas de gimnasio), Cobijas, Batas, Canastas plásticas, Juguetes (loza, ollas, carros), etc. Entre los materiales: Telas (velos, gruesas, varios tamaños), Cartón, Pinturas (vinilos), Pintura facial, Maquillaje, Chocolate líquido, Gomas, Gelatina en polvo, Agua, etc. Entre las materias: Luz, Sombra, Color, Olor, Gravedad, etc.

El secreto, la reserva y la privacidad también se van construyendo como una necesidad en las relaciones cotidianas de los niños y las niñas. En la cotidianidad de la rutina escolar los niños y niñas buscan ganar espacios independientes y fuera de la regulación de los adultos. Así, aunque haya una relación de cercanía con la maestra, en sus interacciones encuentran espacios de intercambio que les permiten tejer conversaciones y modos de comunicación privados, en los que se limita el acceso a los adultos.

A esto se suma la necesidad de contar con espacios de intimidad y privacidad, que permitan a cada quien tomar distancia del grupo y encontrar su propio refugio. Al respecto, el juego de ocultarse y de generar espacios de ocultamiento pasa por la creación de escenarios muy cercanos en los que basta con ponerse una cobija encima que cubre de cabeza a pies estando parado en medio del salón, hasta la complejidad de crear un nicho específico con varios elementos que permiten moverse dentro del mismo escondite. En todo caso, se trata de delimitar lugares particulares que trazan una barrera con el exterior y que permiten la privacidad desde el aislamiento. A veces se quiere pasar desapercibido y jugar también con la mente del otro, hacerle creer que no estás presente, y otras veces contar con un espacio propio para gozar de la reserva.

4.4. Espacio convocante y alteridad

Un camino frontal de negociación del espacio escolar toca con la posibilidad de abrir el salón a otros niños y niñas del colegio. Así, aun cuando la estructura define límites rígidos entre los grupos, hay una particularidad en esta experiencia que toca con una acción simple pero contundente: abrir la puerta para que por momentos otros puedan entrar y hacer parte. Por esto, en el salón los tiempos del descanso permitían que otros niños y niñas de otros grupos entraran y participaran del espacio, y a lo largo de las visitas fue posible identificar al menos tres niños que día a día se adentraban en el salón, reparaban en sus recursos, en algunos objetos del mismo e interactuaban con los niños de prejardín.

Fernando, un niño del nivel jardín, con rasgos afro y con una discapacidad que le impide verbalizar. Tranquilo, solitario, todos los días y en cuanto podía, llegaba al salón de prejardín para ver las estrellas que estaban suspendidas del techo. A Fernando le gustaba pedir que alguien más alto le ayudara a mover unas estrellas de icopor y escarcha que colgaban del techo del salón. Aunque Fernando estaba permanentemente, nunca lo ví integrarse a las actividades del grupo, no sentí un rechazo explícito por parte de los niños y las niñas del salón, pero tampoco una intención de integrarlo como amigo o como parte de alguna de las parejas o grupos que se conformaban.

También estaban las niñas del grado primero, que en su hora de descanso decidían ir al salón, a pasar el tiempo con los niños y las niñas, jugar y leer con ellos. La mediación de la literatura es un aspecto a destacar allí, ya que siendo un elemento transversal a la práctica pedagógica de la maestra, aparece como un vehículo para generar espacios apacibles, de calma, de regocijo. Al mismo tiempo, la literatura posibilitaba permanentemente el encuentro con el otro.

4.5. El patio en la hora del descanso

“El patio escolar es el primer espacio público del niño, recibido desde el entorno de la educación. De su potencial educativo depende que no se favorezcan determinadas actividades frente a otras para no generar desigualdades de género, que sea capaz de recoger la pluralidad de juegos que existen en la infancia, que integre elementos naturales y que permita procesos participativos donde el niño lo modifique.” (Cuatrocientos, 2015).

El patio representa para los niños y niñas de prejardín un territorio poco asequible, en la medida en que su uso y apropiación se sustenta en la posibilidad de ganarlo, y entrar en confrontación con los niños varones

fundamentalmente, de otros grados escolares superiores. En el patio en palabras de los niños y niñas “*habita la agresividad*” y hay mensajes contundentes de necesidad de ganárselo como territorio, desde el ejercicio de la fuerza y el poder. El patio es el de los que se agreden, se golpean y demuestran ser más fuertes en últimas. Una situación que ilustra este mensaje, ocurrió un día en que un niño de un grado superior ató los cordones de un niño de prejardín haciendo que al tratar de caminar se cayera y se golpeará. En el patio entonces hay usos desiguales, se ejercen formas de dominación que terminan por excluir a unos, por medio de acciones lesivas.

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

Desde otra perspectiva, salir al patio hace que los niños de prejardín se dispongan como colectivo. Es importante ver allí cómo se expresa entonces la unión como forma de hacerse visibles.

4.6. Espacios significativos fuera del salón

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

“Salimos del salón con nuestras cámaras⁵ y nos dirigimos hasta un espacio en el que permanece el vigilante. Había unas escaleras que conducían a algo como un altillo del que solo pudimos ver la entrada. Varios me contaron que subiendo esa escalera vivía un fantasma, que era de huesos y les daba miedo. Margarita rió y me contó que habían visto varias veces cómo subían al altillo el esqueleto que usan en las clases de biología los niños más grandes del colegio.

Pasamos al jardín que queda justo en frente, y allí se mostraron felices al contarme que hay plantas y flores, que a veces salen a buscar cosas con lupas. Tomaron varias fotos y alguien me mostró que también es un espacio divertido porque hay un murito bajo desde el que se puede saltar. Contiguo al jardín (que es un espacio pequeño y encerrado, y además de plantas tiene un altar con la virgen María) está la caseta de los dulces, donde dan plata y les dan dulces. Margarita les preguntó quién atendía la caseta y alguien respondió que la abuelita, ella lo corrigió y le dijo que no era una abuelita sino la señora Elsy.

Pasamos por el patio y llegamos al baño de los niños. Sentir el agua, transitar con libertad y autonomía por el colegio. El baño resulta un lugar significativo para los niños y las niñas tanto por la posibilidad de sentir el agua y jugar con ella, como por desplazarse independientemente por un espacio más amplio. Es otro momento de libertad y de autonomía, de definición de sí mismo y de apropiación del espacio sin mediaciones de adultos.

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

⁵ Elaboradas con cartulina y papel celofán.

Pasamos por el salón del profesor Alejandro que hizo muchas poses que les parecieron divertidas a los niños y las niñas y que por supuesto fotografiaron. Volvimos al punto de partida, pero antes de terminar pasamos por dos salones más que están pegados a la izquierda. El salón de primero que queda justo al lado del de pre jardín, que es significativo, porque allí tienen amigas que los cuidan y ocasionalmente los acompañan en sus horas de descanso.”

5. Reflexión final

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

En este sentido, es importante construir puentes de comunicación que alimenten las decisiones de la política pública, desde una perspectiva que recoge las reflexiones sobre las relaciones que se tejen en los entornos educativos, y las implicaciones que trae la participación de niños y niñas de edades tan tempranas en escenarios institucionales complejos como la escuela. A partir de allí, es posible vislumbrar oportunidades de transformación, desde el reconocimiento de los diálogos que establecen cotidianamente niños, niñas, maestros y otros actores que habitan los entornos educativos, para apropiarse del espacio y configurar experiencias de territorialidad. Así mismo, traer como aporte las reflexiones que arquitectos, artistas, pedagogos y conocedores de la educación inicial, han realizado sobre el espacio como mediador de los procesos educativos.

Sumado a esto, resulta importante caracterizar aquellos procesos que interlocutan a la política pública y exponen la necesidad de reflexionar sobre el ingreso de niños y niñas de edades tempranas a entornos educativos como el que se describe en el estudio. Además de esto, interpelar por los mensajes de homogeneidad en los ritmos, intereses y procesos, que se estimulan desde las decisiones centradas en la dotación de materiales, mobiliarios, equipamientos y la adecuación de las infraestructuras.

6. Referencias bibliográficas

Atuesta, M. (2015). La inmensidad de lo pequeño. En: IDARTES, (2015). Tejedores de vida. Bogotá, Buenos y creativos.

Bohigas, O. (1972). La escuela viva: un problema arquitectónico. Cuadernos de arquitectura y urbanismo. Número 89. Educación y arquitectura escolar.

Caballenas, I. y Eslava, C. (2005). Territorios de la infancia. Barcelona, Graó.

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

Estrada, M. et.al. (2011). El arte: camino para la participación. Bogotá, Darbel Impresión.

Evans, R. (2005). Figuras, puertas y pasillos. Editorial Pre-texto.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Argentina, Siglo XXI Editores.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal, (2014). Lenguajes y ambientes de lectura. Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.

Llanos, L. (2010). El concepto de territorio y la investigación en ciencias sociales. Universidad Autónoma de Chapigno. Revista de Agricultura, sociedad y desarrollo. Septiembre-Diciembre de 2010. Volumen 7. Número 3: pág. 207-220.

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

Norberg Shulz, C. (1975). Existencia, espacio y arquitectura. Barcelona, Editorial Blume.

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

Ruíz, A. y Abad, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona, Graó.

Yudell, R. (1982). El movimiento corporal. En: Bloomer, K. y Moore, C. (1982). Cuerpo, memoria y arquitectura.