

Retratos del juego en Colombia: una mirada desde la documentación pedagógica Portrayal of the game in Colombia: A glance from the pedagogic documentation

Sandra Marcela Durán Chiappe¹
María Consuelo Martín Cardinal²
Jenny Maritza Pulido González³
Erika Liliana Cruz Velásquez⁴

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a8

Resumen

Este artículo presenta el resultado de la investigación titulada “Retratos del juego en la Educación Inicial desde las propuestas que hacen maestras en ejercicio y agentes educativos en diversos contextos del territorio nacional, en el marco de procesos de acompañamiento desarrollados por docentes-investigadoras de la Licenciatura en Educación Infantil: una mirada desde la documentación pedagógica”, cuyo objetivo central fue estudiar los juegos de niños de primera infancia en unidades de servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, ubicadas en zonas del posconflicto, a través de la documentación fotográfica. Se enmarcó en una investigación de corte cualitativo con enfoque analítico-interpretativo, que recurrió al material fotográfico como testimonio de experiencias. El proceso de análisis de la imagen fotográfica fue el resultado de una construcción en la que intervinieron tareas de selección, agrupación, codificación e interpretación. Los resultados de este estudio muestran cómo, a partir del acompañamiento, las maestras y agentes educativos proponen una variedad de experiencias de juego, que van desde el juego de exploración hasta los juegos de reglas; están presentes basándose en su disponibilidad lúdica y corporal, reconociendo el acervo lúdico de las comunidades; diseñan ambientes que acogen los diferentes tipos de juego y aprovechan los objetos del territorio para promover desarrollos cognitivos, sensoriomotores y sociales. Dentro de las conclusiones, se resalta el valor de los procesos de acompañamiento in situ para generar resignificaciones de las prácticas relacionadas con el juego, reivindicando su lugar como actividad rectora en la Educación Inicial.

Palabras Clave: Juego; Documentación Pedagógica; Educación Inicial; Acompañamiento.

1 Doctora en Educación Social, Universidad de Granada (España), magister en Educación, especialista en Gerencia Social de la Educación y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente Titular e Investigadora de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: smduran@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0003-3919-268X

2 Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación y Reeducación Psicomotriz y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: mmartin@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0001-5564-7782

3 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Lúdica y recreación para el desarrollo social y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0003-1034-300X

4 Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Investigación Social y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: elcruzv@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0002-8040-4827

Abstract

This article is the result of the research: “Portrayals of the game in Initial Education from the approach of excising teachers, and educating agents in different contexts of the national territory, within the framework of escort processes developed by teachers-researchers of Universidad Pedagógica Nacional - Child Education Department”. Its objective is to study games from early childhood through photographic documentation at Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF in Spanish) services, located in post conflict areas. The research was performed on a qualitative framework with an analytic-interpretative emphasis, which drew upon the photographic material as evidence of the experiences. The analytic process of photographic images is the result of selection, grouping, coding and translation. The results of the study show how the teachers and educational agents, by escorting process, put forward a great variety of game experiences, from scouting and exploring games, to rules games; all these are based on their ludic and corporal availabilities, acknowledging the community’s moral and cultural ludic values; designing environments that welcome different game types and take advantage of objects within the territory in order to promote cognitive, sensorimotor and social developments. The conclusions highlight the value of the escort processes on-site in order to generate resignifications of the related praxis with the game, claiming its place as a governing activity in Initial Education.

Keywords: Game; Pedagogic Documentation; Initial Education; Escorting Process.

(Recibido: 03/06/2019 / Aprobado: 19/06/2019)

Introducción

La Ley 1804 de 2016 establece la política del Estado para el desarrollo integral de la primera infancia. Allí se contemplan unas líneas de acción que incluyen la cualificación del talento humano que implica el fortalecimiento de la Educación Inicial, entendida como:

Un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”).

Partiendo de esta concepción de la Educación Inicial, se ha requerido por parte de las entidades del Estado el establecimiento de programas de formación dirigidos a los agentes educativos con el fin de cualificar sus prácticas docentes, a través, entre otras, de la estrategia de acompañamiento pedagógico, la cual permite bajo una perspectiva de reconocimiento y valoración, transformar dichas prácticas.

En el marco de esta política y como resultado del contrato interadministrativo 1459 entre el ICBF⁵ y la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2016 se cualificaron 6.560 agentes educativos en 20 departamentos de

Colombia y 172 municipios focalizados para acciones del pos conflicto y la construcción de paz, a través del diplomado Fiesta de la Lectura, el cual se constituyó en una valiosa oportunidad para conocer el trabajo de las maestras y agentes educativos de educación inicial en diferentes territorios del país, y cuyas experiencias no son frecuentemente visibles, por lo que merecen ser comunicadas, en la perspectiva de entender qué acontece en las instituciones educativas que trabajan con la primera infancia en el país y cómo las maestras y agentes educativos enriquecen las mismas a través del acompañamiento pedagógico.

En ese contexto emergió la presente propuesta de investigación-creación, cuyo propósito principal radicó en estudiar, a través de la documentación fotográfica, los juegos de niñas y niños de primera infancia dentro de unidades de servicio del ICBF, ubicadas en zonas del posconflicto. Para tal efecto, se plantearon como propósitos específicos 1) caracterizar a partir de las documentaciones fotográficas el juego de niños de primera infancia, 2) identificar el papel del adulto, las interacciones que establece con niños, espacios, ambientes y el lugar de los objetos en el juego a partir de las documentaciones fotográficas y, 3) generar espacios de reflexión con las maestras y agentes educativos, sobre su práctica pedagógica en Educación Inicial, a través de las documentaciones fotográficas.

⁵ El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Entidad es la entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos.

La investigación abordó tres ejes conceptuales: el juego en la Educación Inicial, la documentación pedagógica y los procesos de cualificación y acompañamiento a maestras y agentes educativos en ejercicio. Con respecto al juego en la Educación Inicial, vastas son las elaboraciones con las que se cuenta en el ámbito académico, entre las que se pueden señalar los referentes clásicos de las perspectivas psicoanalíticas expuestas, entre otros, por Freud (1975), Kleine (1929), Winnicott (2008); las teorías psicológicas como las de Piaget (1973), Wallon (1984) y posestructuralistas, como las desarrolladas por Vigotsky (1987) y Bruner (1988); elaboraciones socio históricas sostenidas por autores como Huizinga (1998), Caillois (1997), Duvignaud (1982), y las relaciones juego – escuela, expresadas en autores como Reyes (1990), Reyes y Malaver (2000), Glanzer (2000) y más recientemente Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010), Ruiz y Abad (2011), Durán (2012), Martín y Durán (2015), por lo que este artículo enfatizará en la documentación pedagógica y los procesos de cualificación y acompañamiento a maestras y agentes educativos, de modo que puedan comprenderse los lugares desde los que se cimentó la investigación.

Si bien es cierto que, los estudios sobre juego son extensos y los maestros reconocen su importancia en la primera infancia, también es innegable que en muchas de las instituciones de Educación Inicial son escasas las experiencias de juego, o eso fue lo que se encontró al inicio del acompañamiento. El juego en el territorio nacional era “usado” para aprender y/o para entretener; no obstante y después de un proceso de acompañamiento continuo y sistemático, el juego afloró como fin en sí mismo, lo que permitió develar las particularidades y diversidad del territorio en cuanto a la riqueza social y cultural, vale la pena destacar que el juego dirigido que se

halló al comienzo y en el que se indica al niño qué hacer, cómo, con qué y con quién, no permitía ver cómo la infancia juega su cultura para comprenderla, no permitía reconocer los tipos de juego que estaban estrechamente relacionados con las formas en que los niños juegan en los diferentes momentos de desarrollo y, por último, el juego como medio de aprendizaje no permitía vislumbrar en el ambiente y los objetos posibilidades para dialogar con la riqueza de cada territorio. El acompañamiento a los maestros fue lo que nos llevó a reflexionar sobre el diseño de ambientes para el juego en cada institución, como una oportunidad valiosa para revelar las identidades del territorio y las posibilidades para leer la infancia con esas particularidades y sello que deja ver las diferentes maneras de ser niño y de ser maestro en cada región. Precisamente, estas experiencias son la fuente de inspiración para esos retratos del juego, que hoy brindan posibilidades para mostrar espacios genuinos que permitan comprender la infancia y la Educación Inicial.

En relación con la documentación pedagógica

La documentación pedagógica, como lo propone Hoyuelos (2007), consiste en comprender lo que niñas y niños hacen y cómo lo hacen. En este proceso, hay una intencionalidad que orienta el contenido y la forma de realizarla. Para Riera (2015) y Dolci (2011), ante todo se requiere una actitud abierta de escucha, una cierta sensibilidad que le permita al adulto sorprenderse y asombrarse ante los procesos de los niños, sus conquistas y sus descubrimientos.

En esta línea, Altimir (2007) propone un trayecto que es necesario transitar para elaborar las documentaciones, este camino inicia con la escucha, concebida como: “una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una

disponibilidad de interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por otros, y, al mismo tiempo, la capacidad de recogerlos y legitimarlos” (p. 37).

Esta escucha sensible guía la observación activa, luego la interpretación de lo observado y, por último, la construcción misma de la documentación, que implica la selección y organización de los diferentes materiales, para poder transmitir un mensaje. Dicho autor plantea que el primer mensaje que contiene la documentación es que hay un adulto interesado por lo que hacen los niños.

Es necesario resaltar que el acto de documentar está marcado por concepciones, intereses y prioridades. El objeto de la documentación, la selección de imágenes que se hace, la organización y presentación, muestran una concepción de infancia, de maestro, de educación. En el acto de documentar se construye cultura, “una cultura de la infancia que requiere una escucha afinada y matizada, una escucha hacia el otro, pero también hacia uno mismo” (Bonás, 2011, p. 54).

Desde la perspectiva Reggiana⁶, la documentación pedagógica, se concibe como:

Una forma narrativa, una comunicación intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien la lee, un momento de reflexión y de conocimiento. Los lectores pueden ser los colegas, los niños, los padres y cualquiera que haya participado o quiera participar en este proceso. Un material abierto, accesible, utilizable, es decir legible (Rinaldi, 2011, p. 96).

Desde este panorama, la documentación se convierte en una oportunidad para construir el saber pedagógico de manera colectiva, como lo señalan integrantes de la Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012):

Documentar requiere una decisión colectiva, no es posible documentar solo, porque es necesario que el otro pueda comprender, estar dispuesto a desnudarse y aceptar la crítica; por eso, en la documentación vemos una disposición ética del trabajo del maestro, o de los maestros (p.133).

Sumado a lo anterior, Dahlberg, Moss y Pence (2005) insisten en que la documentación pedagógica es una herramienta que inaugura una práctica reflexiva y crítica frente a los discursos dominantes en educación inicial, que permean y ejercen poder en los maestros y sus actuaciones. Proponen que las instituciones infantiles se constituyan en foros de la sociedad civil, para la participación y el diálogo en una ética del encuentro. Se resalta así, el papel de la documentación pedagógica para darle voz e identidad a los centros y sus actores.

Este último elemento cobra especial importancia en el contexto colombiano, puesto que a la Educación Inicial se le asignan contenidos, formas de trabajo e intencionalidades fuera de su campo y especificidad, buscando generalmente que sea el momento previo al siguiente nivel, la escala que prepara para la escuela primaria. Por lo tanto, la documentación, favorece la identidad de la Educación Inicial, en la medida que muestra lo que hacen los niños y sus procesos de desarrollo en la autenticidad del acontecer cotidiano de las instituciones educativas.

⁶ Propuesta pedagógica desarrollada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia – Italia.

También permite evidenciar las prácticas de la maestra frente al juego, resultado de sus trayectorias formativas y experiencias a partir de las cuales han construido un saber que precisa ser reconocido para desde allí, sustentar procesos de cualificación y acompañamiento. Desde este punto de vista, los procesos de cualificación liderados por el equipo de investigación partieron del reconocimiento de que el saber se construye en relación intersubjetiva y en contexto situados. Por tanto, es el diálogo el que permite ahondar y develar la trayectoria de aquello que para los maestros ha significado su práctica, los acontecimientos que han marcado su identidad, vivencias y quehacer, generando la movilización de saberes y prácticas (Mariño, 2010). En últimas, su decir y pensar acerca de las relaciones que establece con aquello que es como profesional, sus efectos y los saberes que ha logrado decantar es una experiencia viva y atesorada con un valor único.

Metodología

El proceso de la investigación-creación recopiló su repositorio documental y fotográfico, situado poblacionalmente en agentes educativos intencionalmente focalizados en diferentes municipios aislados e identificados para acciones del postconflicto, y quienes participaron en el proceso de cualificación a través de la Estrategia Fiesta de la Lectura 2016; el cual tuvo una importante presencia a nivel nacional y permitió el reconocimiento de saberes y significativos procesos de reflexión, resignificación de prácticas y fortalecimiento del quehacer profesional en las regiones, específicamente en experiencias documentadas en los departamentos de Bolívar, Chocó, Córdoba, Huila, Norte de Santander, Tolima, Santander, Sucre, Nariño y Valle del Cauca.

Los agentes educativos que participaron en este Diplomado de cualificación, en su gran mayoría madres comunitarias y otro número importante de maestras titulares y auxiliares pedagógicas de centros de desarrollo infantil, fueron caracterizadas con una experiencia laboral promedio entre 3 y 5 años en atención a la primera infancia y principalmente con un nivel de formación Técnica Profesional y quienes aproximadamente en un 60% tomaban por primera vez este tipo de diplomado, y otro 40% estaban participando en la segunda etapa del mismo. Este proceso de formación fue a su vez certificado por el cumplimiento de una propuesta académica, comprendida por 36 horas de formación presencial, 28 horas de trabajo autónomo, 16 horas para conferencias con expertos y jornadas de socialización de experiencias, y 40 horas de proceso de acompañamiento presencial en cada una de las unidades de servicio.

Este estudio también se enmarcó en una investigación de corte cualitativo con enfoque analítico-interpretativo, que recurrió al material fotográfico como testimonio de experiencias que dan cuenta de diferentes acontecimientos que están situados en contextos particulares y que son portadores de multiplicidad de sentidos. El proceso analítico de la imagen fotográfica fue el resultado de una construcción en la que intervinieron tareas de registro, selección, depuración, agrupación, organización, codificación e interpretación. Este material, además de constituirse en memoria de lo acontecido, permitió espacios para lecturas reflexivas frente al trabajo pedagógico en Educación Inicial. Ello puede sintetizarse en las siguientes acciones:

- Revisión de actas e informes del proceso de acompañamiento⁷. Se volvió sobre los archivos digitales compilados a partir de los informes elaborados por el equipo de tutores pedagógicos.

- Identificación y selección de registros fotográficos. Se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes criterios: relación del niño con los objetos de juego, relación del niño con el ambiente y el espacio en donde se desarrolla la experiencia de juego, interacciones niño-niño en el contexto de experiencia lúdica, interacciones niño-maestro, niño-agentes educativos en experiencias de juego.

- Acopio de los registros fotográficos depurados y creación de una base de datos con la selección preliminar de los registros. Para ello, se creó una matriz de clasificación que permitiera asignar la nomenclatura y la codificación general en una base de datos.

- Codificación y clasificación temática por categorías deductivas. Una vez organizada la respectiva matriz, se procedió a introducir la información complementaria de cada uno de los registros hasta consolidar la base de datos del repositorio fotográfico seleccionado.

- Construcción y definición de descriptores como marcos interpretativos de las fotografías seleccionadas. A partir del proceso de lectura en profundidad de cada registro fotográfico clasificado previamente por categoría, se procedió a describir textos cortos que sintetizaran los elementos más relevantes con respecto al contexto particular de la experiencia de juego registrada, respondiendo principalmente al ¿Qué juegan?,

¿Cómo juegan?, ¿Dónde juegan?, ¿Con quién juegan? y ¿Con qué juegan?

- Análisis del contenido visual e identificación de aspectos recurrentes para la definición de categorías inductivas. Con los textos preliminares de descriptores fue posible identificar rasgos comunes y puntos de conexión entre registros que fueron posteriormente señalados con filtros, como elementos recurrentes.

- Agrupación de registros por categorías inductivas y organización temática de la documentación. Los elementos recurrentes permitieron una reorganización de los registros, otorgando una articulación entre las categorías deductivas y las emergentes.

- Creación de las composiciones narrativas. Construcción de textos para cada fotografía según las categorías, los cuales fueron puestos a discusión y posterior reelaboración.

- Diseño y creación de una instalación modular efímera, que permitiese la socialización pública de la Documentación Pedagógica.



Sincelejo (Sucre). CDI Semillas de Amor

⁷ Para este proceso fue necesario retomar los diferentes productos derivados del Contrato Interadministrativo No 1459 de 2016 suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo del Diplomado Fiesta de la Lectura en 20 departamentos de Colombia.

Resultados de la investigación

Vale la pena destacar que, durante el proceso de acompañamiento la mirada sobre el juego en las UDS⁸ fue resignificándose en razón al trabajo con las maestras y agentes educativos de las instituciones, encontrando caminos para reconocer el juego como un lenguaje privilegiado en la infancia. En este escenario, los principales hallazgos los constituyen las siguientes categorías: lo más jugado en el territorio nacional, el rol de la maestra y del agente educativo, los ambientes y, los objetos que intervienen en las experiencias de juego.

Lo más jugado en el territorio nacional

A partir del proceso de acompañamiento, se logran disipar tensiones que existen alrededor del juego, descubriendo el potencial social y cultural del mismo, desde el diseño de una variedad de experiencias. Al respecto se destaca:

- Juegos de exploración: explorar con el cuerpo y los sentidos, los objetos y el ambiente. Estos juegos son los más frecuentes en los bebés, quienes para conocer el mundo lo prueban, lo huelen, lo escuchan, lo toman en sus manos y lo tocan. En este momento, para responder a ¿qué es esto? necesita de espacios, objetos y tiempos que permitan explorar las características propias de su entorno. Malajovich (2017) expresa que este tipo de juego le permite al bebé explorar, descubrir su cuerpo y aprender disfrutando sin un objetivo concreto.

- Juegos pre-simbólicos: aparecer-desaparecer, construir-destruir, llenar-vaciar, contrastes sentido y significado. El juego pre-

simbólico es un tipo de juego que soporta la adquisición de la función simbólica. En este, niños y niñas a través del cuerpo y el movimiento expresan elaboraciones y comprensiones sobre lo que sienten y viven, sobre lo que necesitan y ello es lo que les permite establecer relaciones con el mundo exterior y comunicarse con él (Ruiz de Velazco y Abad, 2011).

- Juegos simbólicos: representar el mundo y transformar realidades. Es el juego del como si..., el cual permite a niños acceder a “representaciones del mundo como experiencia vital, formas de pensar y sentir diferentes a la suya propia” (Abad y Martínez, 2016, p. 55). En estos juegos la pregunta que se hacen es ¿qué puedo hacer con esto? y se ven enfrentados a grandes desafíos y construcción de otros significados.

- Juegos de construcción: posibilidad de inventar y crear el mundo. Estos juegos permanecen durante toda la infancia, pues son esenciales para explorar colores, tamaños, formas, pesos, pero también son muy importantes para representar el mundo y para construir escenarios diversos. Permiten edificar pensamiento a partir de la resolución de problemas que conciernen a la pregunta sobre cómo figuras geométricas planas y en volumen pueden encarnar personajes, lugares y situaciones de la vida cotidiana. Sarlé (2017) plantea que,

El juego de construcción permite el planeamiento de la acción con base a modelos conceptuales que anticipan no sólo la forma final de la imaginación, sino que obligan a separar el modelo final (producto) tanto en sus partes componentes como en el proceso de construcción (p. 93).

- Juegos con el cuerpo: se reconocen aquí

⁸ Diferentes modalidades de atención del ICBF, las cuales se denominan en sentido general Unidades de Servicio

juegos de persecución, escondite, esenciales para construir estrategias en las que se resuelven problemas propios de cada juego. Para Ruiz de Velasco y Abad (2011), estos permiten experimentar límites entre el equilibrio y el desequilibrio, así mismo se encuentran relacionados con la pérdida momentánea de seguridad, separación y afirmación de la identidad. Por último, se genera placer al momento de intentar nuevas conquistas motoras.

- Juegos de puntería: observar, apuntar y atinar. Coordinación y mucha precisión son los ingredientes en los que el cuerpo y el objeto entran en diálogo para conseguir el propósito.

- Juegos de reglas: algunos son de competencia (agón) y otros de azar (alea), recogiendo los términos empleados por Caillois (1997). El actuar del otro afecta o impacta las propias acciones. Cobra importancia el turno y las jugadas mediadas por el problema que plantea el juego.

- El juego de la ronda es parte fundamental de la tradición lúdica de los territorios de todo el país; refleja la cultura, el momento histórico, las concepciones de infancia, de mujer y de sociedad. Este tipo de juego potencializa los vínculos entre adultos y niños, además de favorecer una serie de habilidades articuladas con aspectos como la música, el lenguaje, el cuerpo, el movimiento y las emociones.

Estos juegos tienen en común la libertad, el placer y la gratuidad como características que los constituyen. La libertad, expresada en crear las condiciones para que el niño elija a qué jugar, cómo jugar, con qué y con quién. El placer, que se expresa en el goce y el disfrute por lo que se crea, por lo que se conoce, por las conquistas

que se logran cuando se juega; y la gratuidad que se representa en las sensaciones, emociones y conocimientos que permite avanzar en la relación con otros y con el entorno.

Los ambientes que provocan experiencias de juego

En el marco del proceso analítico, se visibilizaron los diferentes tipos de ambientes que crearon las maestras y agentes educativos durante el proceso de acompañamiento, con el fin de ser habitados por niñas y niños. Se observaron las posibilidades que brindan los ambientes creados para enriquecer el juego en los diferentes lugares: patio, calle, aula, pasillos, aprovechando los recursos que tenían a su alcance, así como las características arquitectónicas de los espacios.

De acuerdo con lo anterior, para emprender la tarea de transformar los espacios, los educadores desarrollan nuevas formas de percibirlos, a medida que se van sintiendo “dueños” del lugar, se lo apropian y se atreven como lo plantea Eslava (2017):

Juguemos nosotros con el aula, con sus cuatro paredes, apropiémonos de ellas, incorporémoslas a nuestro mundo demoliendo las paredes de ladrillo del aula convencional: ¿Y si fueran transparentes? ¿Y si fueran cortinas? ¿Y si fueran pizarras? ¿Y si fueran multicarpas? ¿Y si fueran nuestras? (p. 174).

Los ambientes que lograron evidenciarse son:

- Ambientes para esconderse: especialmente diseñados para satisfacer el deseo de permanecer oculto, contenido en la intimidad y alejado por unos momentos de la mirada del adulto. Estos ambientes pueden ser construidos para albergar un

juego simbólico, como la casa, la cueva o un juego pre simbólico, en el que el deseo de esconderse se manifiesta en la búsqueda de lugares pequeños, cubiertos, los cuales generan emoción y acciones complementarias como entrar-salir, estoy-no estoy, yo-no yo (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

- Ambientes para recorrer que inscriben un límite en el espacio, con diferentes configuraciones, en dos y tres dimensiones. Viviendo el placer de la repetición, siguiendo el recorrido una y otra vez, trayectorias que evocan aquellos juegos de seguir al otro (capitán), que propone diferentes rutas, obstáculos y acciones desafiantes que superan los propios miedos. Los espirales, laberintos, líneas, son posibles formas en que se reproducen con ayuda de elementos para ser transitados. Los recorridos nos remiten al andar, al deambular, a los itinerarios lúdicos como actividad infantil válida por sí misma. Son juegos de acción sobre el territorio, que permiten su apropiación (Eslava, 2005).

- Ambientes para descubrir: responden a la necesidad de niñas y niños de descubrir por sí mismos el mundo que los rodea por medio de la disposición de variedad de objetos cuidadosamente seleccionados y a su alcance, los cuales invitan a comparar, probar, resolver problemas, asombrarse con los hallazgos y comprobar hipótesis, a través de acciones como llenar y vaciar, apilar, organizar en serie, rodar, equilibrar, las que se llevan a cabo con gran concentración y satisfacción (Goldschmied, 2007).

- Ambientes para moverse: escenarios que en su configuración abierta y múltiple permiten a los niños moverse en libertad, a su propio ritmo, descubriendo sus posibilidades motrices de manera autónoma. Esto implica, como lo propone Szoke (2016) “que el adulto deja tiempo y espacio al niño, no interviene de manera directa en sus movimientos y juegos, deja que éste desarrolle

su actividad autónoma libremente, siguiendo su propia imaginación” (p.41). Son disposiciones y estructuras polivalentes que garantizan la seguridad y el placer de moverse en el espacio, balancearse, rodar, girar, deslizarse, movimientos centrados en sí mismo que provocan sensaciones vestibulares y contribuyen a la construcción de la conciencia de sí; “y también otros juegos tales como equilibrarse, saltar al vacío, reptar, caminar, trepar, correr, empujar, lanzar acciones dirigidas hacia el exterior que favorecen el placer de la competencia motriz en el espacio” (Aucouturier, 2018, p. 71).

- Ambientes para explorar: escenarios, donde mientras se juega, se reconoce las propiedades de los objetos, se aprende lo que puede hacer con ellos y se da rienda suelta a la curiosidad (Tardos, 2014). Su creación alimenta el interés espontáneo por explorar:

...los niños realizan acciones exploratorias utilizando todos los sentidos, hacen descubrimientos experienciales y acciones transformadoras según sean sus habilidades manipulativas y los materiales de los que disponen. Actúan sin temor a equivocarse, a través del ensayo/error y repiten las acciones las veces que quieren y necesitan (Edo, Blanch y Anton, 2016, p. 72).

- Ambientes para sentir: lugares donde despiertan los sentidos y disfrutan de las sensaciones que producen los objetos en el cuerpo. Estos contextos contruidos con un material atrayente y estético invitan a percibir los contrastes y matices a través de una experiencia sensorial: “...con valores sensitivos diferentes, de forma que cada uno pueda sintonizarse según las características individuales” (Hoyuelos, 2005 p. 177). Son ambientes que aprovechan las

características del espacio interior y exterior como la luz, la sombra, el aire, la naturaleza con sus olores y texturas particulares, de tal manera, que se brinde a los niños la oportunidad de sentir su entorno plenamente. Allí habría que preguntarse: “¿Qué paisajes cromáticos, microclimas, aromas, formas, luces pueden contribuir al aprendizaje de los niños? ¿Cuáles son las cualidades sutiles del espacio que hacen crecer a una comunidad de aprendizaje?” (Cavallin, Quinti, Rabotti, y Tedeschi, 2017, p. 194). Ello implica atender a los pequeños detalles del espacio y a los elementos que este contiene, para provocar una experiencia sensorial diversa.

- Ambientes para representar: escenarios del como sí, donde los niños se identifican con otros recreando distintas escenas. En tal sentido, los materiales que se incluyen en estos ambientes y su disposición deben responder a los intereses y deseos de los niños y estar elaborados de forma tal que permitan múltiples usos e interpretaciones. Se pueden disponer elementos que se relacionan con la vida cotidiana -la casa, la familia- como con los oficios, profesiones y situaciones del entorno social y cultural, sin dejar de lado, la posibilidad de representar escenas fantásticas producto de su imaginación.



Galeras (Sucre). Nuevo amanecer

El rol del maestro y agente educativo que acompaña las experiencias de juego

Como resultado del proceso analítico relacionado con esta categoría, se encontraron diferentes capacidades que poseen las maestras y agentes educativos para acompañar las diferentes experiencias de juego que se proponen en su práctica pedagógica con una presencia atenta, estable, disponible y cercana:

- Maestras y agentes educativos con una actitud lúdica relevante y caracterizada por sus capacidades expresivas y manifestaciones espontáneas de deseo, alegría, goce, disfrute, placer y complicidad, que las involucra activamente en las experiencias de juego con niñas y niños. En este sentido, Calmels (2018) considera que “una actitud lúdica es una predisposición, que se convierte en un deseo legítimo de entrar en diálogo con el otro a través del juego” (p. 52). Este diálogo es posible gracias a una presencia corpórea activa, por medio de la cual el niño se puede identificar plenamente con el adulto y encontrar una participación conjunta, en donde la actitudinal constituye una base sobre la cual el juego es posible. Así, aunque se manifiesta generalmente una disposición y deseo natural propio por jugar, cada maestro asume la complicidad de enseñar a jugar y juntos adentrarse al campo lúdico, experimentando libertad y el seno de su rigor. En palabras de Soto y Violante (2015), el acto de jugar presupone tanto actitud lúdica como diálogo lúdico, el cual también demanda de marcos de significación compartida entre jugadores, dado que el juego sólo se produce si estos quieren y aceptan jugar.

- Maestras y agentes educativos con plena disponibilidad corporal. Esto permite establecer una proximidad y diálogo tónico con niños y niñas por medio de su postura corporal,

presencia corpórea, movimientos, acercamientos y distanciamientos. La disponibilidad corporal implica referirse a la presencia del cuerpo en sus diversas manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto físico y la voz; conlleva tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar (Calmels, 2018). Jugar deja señales en el cuerpo, y en este sentido interacciones tónico emocionales y físicas que el adulto realiza junto con el niño como reír, gritar, asombrarse, arrodillarse, acostarse, correr, perseguir, buscar, saltar, trepar, lanzar, recibir, rodar y deslizarse. Jugar permite disponer el cuerpo para entrar en comunicación y expresarse.

- Maestras y agentes educativos con amplias capacidades de sensibilidad e interacción a través del lenguaje no verbal. Por medio de miradas, tacto, tono e intensidad de la voz, gestos y sonrisas se brinda seguridad y confianza; la persona adulta que se implica en la experiencia de juego de niños tiene la capacidad de interactuar sin juzgar, permitirse aceptar la expresión libre de sus emociones, dar sostenimiento, inspirar nuevos retos y provocar favorablemente el potenciamiento de su desarrollo. Paniagua y Palacios (2005) consideran que el grado de sensibilidad que un maestro tenga hacia los niños, es decir, su capacidad de escucha y de interpretar sus señales emocionales, implica un alto nivel de empatía, no sólo por la manera en cómo se entiende al niño, sino que, en cierta medida, se siente con él.

Otra de las capacidades está referida a proyectar un rol que permita brindar seguridad física y afectiva, lo cual implica estar disponible cuando los niños demanden ayuda para superar un reto motor o se encuentren en diferentes vicisitudes emocionales para su afirmación y continuidad con su proceso de exploración y autodescubrimiento; por ejemplo, palabras cálidas

y convincentes de ánimo, apoyo y motivación o gestos afables.

Teniendo en cuenta lo anterior, es un reto para cada maestra y los agentes educativos “ponerse en juego” y entregarse al descubrimiento del campo lúdico de los niños que hace parte de su exuberante riqueza y su condición dinámica. Como plantea Fajn “es parte del torbellino, del movimiento, del tiempo que se invierte para su progresiva apropiación y conquista” (2017, p. 116).

- Maestras y agentes educativos con capacidad creativa para configurar escenarios diversos y atrayentes a los intereses de los niños. Es importante resaltar aquí las diversas maneras e intencionalidades que tienen las maestras para proponer espacios y oportunidades para el juego, especialmente con recursos del entorno y objetos propios de su territorio.

- Maestras y agentes educativos que reconocen el acervo lúdico y tradicional de las comunidades en donde se desempeñan, convocan y vinculan a las familias a participar activamente en propiciar encuentros lúdicos y experiencias significativas de juego entre padres e hijos. De acuerdo con Soto y Violante (2015), los escenarios de Educación Inicial deberían ser el espacio donde los juegos tradicionales se recreen, transmitan y continúen en la memoria de los niños.

Desde esta perspectiva, reconocer el contexto familiar, barrial y comunitario, le permite a cada maestro ser un “puente generacional” (Fajn, 2017, p. 125) y entablar diálogos lúdicos con los repertorios de juego que se han transmitido generacionalmente, pero también, tener una apertura sensible y de bienvenida a lo que los niños reinventan, rediseñan y recrean, a partir de sus propios descubrimientos lúdicos, que

hacen parte de la circulación de un saber y que en una dinámica de consensos colectivos recobran sentido.

Por ello, es importante comprender la relación que existe entre el juego y el acceso del niño a su cultura. Cuando se sumerge en un campo lúdico, también se juega la cultura para apropiarla. Por tanto, el sistema lúdico de cada cultura, compuesto por el conjunto de juegos, juguetes y tradiciones lúdicas, se convierten en el telón de fondo y escenario para jugar el juego. Calmels (2014) plantea cómo el juego tradicional es un reservorio lúdico que guarda la memoria de una comunidad y preserva su identidad.

Los objetos que intervienen en las experiencias de juego

En el contexto de esta investigación, se hace alusión a materiales desestructurados, sin un propósito definido en el ámbito lúdico, como lo son tubos de cartón, cajas, telas, trozos de madera, semillas, recipientes, entre otros. Todos absolutamente cotidianos, sin mayor límite que el deseo de niños y niñas por actuar sobre estos, los cuales enriquecen la experiencia sensorial en razón a su escasa uniformidad, multiplicidad de formas, texturas, colores, olores, tamaños y que se diferencian de los productos de plástico u otros materiales sintéticos, los cuales son fundamentalmente homogéneos y excesivamente presentes en la vida de la infancia, a decir de Goldschmied y Jackson (2007).

Durante el desarrollo de la investigación, se halló una amplia variedad de experiencias a través de las cuales los objetos tienen vida en la escuela infantil. A continuación, se alude a:

- Objetos que invitan a descubrir: son objetos

cotidianos que al ser modificados potencian la comparación de materiales, densidades, tamaños, formas, olores, colores y demás propiedades en procura de encontrar nuevas posibilidades de juego. Por ejemplo, la estrategia del cesto de los tesoros, a la cual se hizo referencia páginas atrás, promueve oportunidades reales para elegir, rechazar, comparar, contemplar, transformar y transformarse en interacción con el objeto. En niños y niñas más grandes, jugar a descubrir a través de la interacción con los objetos facilita “la estructuración del pensamiento y del lenguaje” (Bonastre y Fusté, 2007, p. 69), ofreciendo innumerables posibilidades para la acción y construcción de relaciones en sus propios ritmos.

- Objetos para simbolizar: permiten elaborar el mundo adulto, construir mundos posibles, sumergirse en escenarios para recordar, imaginar, recrear. El juego con cajas, telas, trozos de madera se constituyen en plataformas para la construcción de refugios, escenarios, atuendos, (...), asumiendo roles, entregándose a la evocación de lo vivido, la elaboración del presente, la proyección de lo anhelado. Entre estos objetos se ubica también la muñeca, ilustrando el propio universo emocional y cognitivo de niños y niñas, depositando en ella lo que ocurre en su entorno, expresando sentires que generalmente no se manifiestan verbalmente. Como lo indica Michelet (2002), “la muñeca juega un papel de transferencia sobre el cual se apoya el niño para construir su afectividad” (p. 83).

- Objetos que convocan: invitan a la construcción de proyectos comunes y a vivir con los demás el placer de jugar. Simbolizar a través de la construcción de escenarios para el juego puede ser un acto solitario que se enriquece y potencia al jugar con el otro, a pensar en el proyecto que se emprende y toma forma en las distintas construcciones que emergen del juego

infantil. Así, podría atribuirse a los objetos de juego una función relacional, entendida como los vínculos que se tejen entre el niño y los materiales, o el juego con otras personas. Así, los objetos se resignifican, invitan a ser observados, tocados, dispuestos: necesitan de la acción de los otros para revestirse de sentido en el marco de una intención compartida.

- Objetos que potencian el disfrute del movimiento y el placer de reconocer las capacidades del cuerpo, balancearse, perder y recuperar el equilibrio, sostenerse, inclinarse, extenderse, replegarse. Movimientos que invitan a pensar, a cuidar de sí mismo, de los otros. Uno de los objetos relevantes en esta subcategoría es la pelota, a la que Froöbel definió como el primer Don. Para Michelet (2002), este objeto “tiene como función la estructuración de la personalidad del niño” (p. 80), en tanto posibilita la simbolización de diversos objetos, la ausencia y la presencia cristalizadas en su movimiento, la relación con el entorno, así, la pelota “reunirá a los niños alrededor de numerosas formas de juego” (p. 81).

- Objetos que permiten el tránsito de la exploración a la experimentación que, al ser manipulados, posibilitan el descubrimiento de sus características, propiedades y, al ponerlos en contacto con otros favorecen la construcción de relaciones, hipótesis, nuevos interrogantes. Reunir, separar, llenar, vaciar, apilar, hacer sonar, medir, comparar, oler, armar, desarmar, ensayar, acciones que a decir de Michelet (2002), abarcan tareas sensorio motrices, lógico matemáticas, asociativas y mediadas por el interés o la imaginación.

La selección de los objetos ha de tener presente que no tengan “una finalidad lúdica preestablecida, pero que sean fácilmente

combinables entre sí: objetos recuperados de la naturaleza, recolectados en casa, en el comercio o en la industria” (Majem y Òdena, 2001, p. 43). El juego heurístico enriquece lo enunciado y además acrecienta las posibilidades de entregarse tranquila y contemplativamente al juego con objetos.

- Objetos sonoros que acompañan el juego siendo cómplices de las exploraciones infantiles, que progresivamente encuentran movimientos, ritmos, armonías, ruidos, tales como tarros, tapas, ollas, que se van modificando para recordar eventos observados, vividos y estimulando el juego del como si, fundando una orquesta o simplemente irrumpiendo la sonoridad usual de la escuela infantil, a través de una atmósfera en la que se hace partícipe a otros.

- Objetos que hablan del territorio, de los lugares que se habitan, de las prácticas relevantes. Como lo señala Jaulin (1981) “El objeto refleja una práctica social y cultural, constituye una suerte de nudo de relaciones, lugar de interacción de los individuos y de universos en cuyo seno ellos inventan su vida” (p. 207). Los objetos comportan lo que determinado grupo social considera importante, necesario y característico. Los objetos que llegan a la escuela infantil visibilizan el espacio que se cohabita, pero también lo foráneo, las urdimbres culturales que nos hacen diferentes y por ello valiosos. De allí la preponderancia de ofrecer un mundo rico en experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas, corporales, en las que los objetos se constituyan en columnas estructurales para que niños y niñas accedan al conocimiento de distintas formas de ser y estar.



Encuentro de formación 2016

Conclusiones

El proceso de acompañamiento pedagógico que soportó esta investigación se convirtió en el puente de interlocución para acercarse y comprender saberes de las maestras y agentes educativos que trabajan en Educación Inicial, a través de procesos de cualificación estructurados, buscando resignificar y fortalecer experiencias de trabajo comprometidas con la infancia y reconociendo los ritmos particulares del desarrollo de cada niño.

El análisis fotográfico permitió evidenciar que, en el proceso de acompañamiento se avanzó con las maestras en la comprensión del juego en la primera infancia como posibilidad que tienen niños y niñas para leer el mundo, entender cómo funciona y relacionarse con otros. Como espacio para experimentar, resolver problemas, ensayar, cometer errores, el juego le permite a la infancia comprender la sociedad y la cultura en la que está inmerso. Así, se trabajó en la necesidad de entender que la infancia necesita espacios y tiempos para comprender la realidad y su lugar en ella.

Durante el proceso se evidenció mayor posicionamiento pedagógico por parte de las maestras, reivindicando el juego como actividad rectora en la Educación Inicial y como experiencia

placentera, libre, espontánea y seria, que demanda ser pensada y provocada en diferentes escenarios y ambientes retadores para niños y niñas.

En este contexto, resulta preponderante para el adulto reconocerse como sujeto emocional, lúdico y corporal, quien resignifica sus propias prácticas, lo cual exige un proceso transformador de las maneras como observa, escucha, provoca y acompaña las experiencias de juego en niños, de tal forma que pueda admirar el asombro, las preguntas, las búsquedas y la incertidumbre. Se trata entonces, como lo plantea Riera (2015), de una presencia activa capaz de sentir con receptividad y respeto lo que les acontece en la escuela infantil. Así, es fundamental construir con maestras y agentes educativos maneras en las que se potencie el juego y se le otorgue el lugar privilegiado como escenario genuino de la infancia para expresarse, comunicarse y relacionarse.

De esta manera, en el diseño de los ambientes para la educación inicial se requiere por parte de maestros, “ponerse en los zapatos” de niñas y niños, para comprender cómo habitan el espacio que les rodea, su percepción, qué les cautiva, en dónde se detienen. Es necesario prestar atención a los detalles del espacio, que pueden impulsar diversidad de acciones, y a partir de allí enriquecer lo existente mediante la distribución del mobiliario, la disposición de objetos, el aprovechamiento del espacio, sin olvidar la riqueza del terreno exterior, que con nuevas configuraciones y combinándolos con objetos no estructurados, contribuyen a hacer la experiencia de habitar el espacio todo un desafío motor, cognitivo y social.

En la observación de maneras en las que niños y niñas interactúan con los objetos, es posible reconocer la complejidad que va ganando este proceso, sincronizándose con las necesidades

y oportunidades de movimiento, el deseo por ver más, explorar, experimentar, conocer las posibilidades de su cuerpo en interacción con distintos elementos y escenarios. Desde este punto de vista, podría pensarse en tránsitos marcados por la observación, el conocimiento a través del contacto corporal y la contemplación que, a decir de Bajtim (2005), es activa y productiva, entrelaza y ordena la realidad, con el fin de acercarse a acciones profundas y luego a simbolizaciones más estructuradas.

Los objetos comportan también relaciones de orden afectivo y cognitivo que cristalizan el imperioso deseo por descubrir y capturar en los materiales la evocación de lo amado/lo anhelado. La acción sobre estos, traduce las palabras aún no pronunciadas y de allí la necesidad de observar las maneras por las cuales niños y niñas se acercan y consumen en el contacto con el objeto, pues “los objetos tienen voz, conservan la elocuencia de las palabras que no decimos, actúan como espejo de nuestros rostros últimos” (Brailovsky, 2012, p. 20).

La investigación también aportó relevantes construcciones académicas en torno al proceso de acompañamiento, que evidencia el nivel de corresponsabilidad de la Licenciatura en Educación Infantil con los propósitos misionales de la Universidad Pedagógica Nacional y, en consecuencia, con las demandas y necesidades educativas propias de las realidades socioculturales de las infancias del país, consolidando procesos que le permiten reconstruir y develar las experiencias significativas y la incidencia que como Programa tiene en la movilización de concepciones y prácticas educativas en diferentes contextos del territorio nacional.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona, España: Grao.
- Abad, J., y Martínez Vérez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (2), p.p. 54-70.
- Altimir, D. (2007). Escuchar para documentar. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro-Rosa Sensat.
- Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona, España: Grao.
- Bajtim, M. (2005). Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. (2012). La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bonás, M. (2011). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro.
- Bonastre M. y Fusté S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana, 0 - 3 años. Barcelona, España: Grao.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, España: Gedisa.
- Caillois, R. (1997). Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calmels, D. (2014). El espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cavallin, I., Quinti B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), p.p. 181-197.
- Dahlberg G., Moss P. y Pence A. (2005). La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia. En: Más allá de la calidad en la educación inicial. Barcelona, España: Grao.
- Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro.
- Durán S., Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.
- Durán, S. (2012). Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-

- Colombia. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: España.
- Duvignaud, J. (1982). El juego del juego. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). El juego en la primera infancia. Barcelona, España: Octaedro.
- Eslava, C. (2005). Territorios de la Cultura Infantil. En: Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Grao.
- Eslava, C. (2017) Entorno y Educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6 (1), p.p. 157-179.
- Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Freud, Sigmund. (1975). Más allá del principio de placer (Traducción José Luis Etcheverry). Buenos Aires, Argentina y Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Glanzer, M. (2000). El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Goldschmied E. y Jackson S. (2007). La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid, España: Morata.
- Hoyuelos, A. (2005) La estética en el pensamiento y obra pedagógica de L. Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de infantil, Número 39.
- Huizinga, J. (1998). Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura. Madrid, España: Alianza.
- Jaulin, R. (1981). Juegos y juguetes, ensayos de etnotecnología. España: Siglo veintiuno editores.
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. Obras completas, Contribuciones al psicoanálisis. Recuperado de <http://www.elortiba.org/mklein/melanie.%20Klein.6.10.htm>
- Majem T. y Òdena Pepa. (2001). Descubrir jugando. Barcelona, España: Octaedro - Rosa Sensat.
- Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Argentina: Homo Sapiens Editores.
- Mariño, G. (2010). El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo: el taller dialógico / la recuperación de experiencias laborales. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, Instituto para el Desarrollo Educativo – IDIE. Recuperado de: <http://www.germanmarino.com/phocadownloadpap/DIALOGO%20EN%20LA%20EDUCACION%20JVENES%20ADULTOS.pdf>
- Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”.

- Michelet, A. (2002). El juego del niño: avances y perspectivas. Québec, OMEP. Ministerio de Educación.
- Paniagua, G. y Palacios. J. (2005). Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad. España. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2012). Documentar una mirada nueva. Barcelona: Octaedro
- Reyes-Navia, R. (1990). Una mirada al juego educativo. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.
- Reyes-Navia, R. y Malaver, M. (2000). Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños? Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En: Complejidad y relaciones en la educación infantil. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2011) Documentación y Evaluación. ¿Cómo se relacionan? En: En Diálogo con Reggio Emilia. Lima, Perú: Norma.
- Sarlé, P. (2017). La escuela infantil: identidad en juego. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, (11), p.p. 1-11. Recuperado de: <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3644>
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodriguez de Pastorino, E. (2010). El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Recuperado de http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Soto, C. y Violante, R. (2015). Pedagogía de la Crianza. Un campo Teórico en construcción. Argentina. Paidós.
- Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. Barcelona, España: Octaedro.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Wallon, H. W. (1984). La evolución psicológica del niño. Madrid, España: Crítica.
- Winnicott, D. (2008). El juego: exposición teórica. Realidad y juego. Barcelona, España: Espasa Libros.

