

INTERACCIONES, AMBIENTES Y ESPACIOS DE CUIDADO





INTERACCIONES, AMBIENTES Y ESPACIOS DE CUIDADO

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito
Edna Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Educación Preescolar y Básica
Marcela Bautista Macía

Líderes del Proyecto de Educación Inicial
Mónica Lovera Zuluaga
Martha Ivonne Velásquez Cuervo

Profesionales que elaboraron el documento
Alejandra Forero Alvarado
Claudia Marcela Lemus Bohórquez
José Mauricio Echeverry Echeverry
Nancy Elena Lozano Herman

Agradecimientos especiales por lectura y aportes a:
Ruth Albarracín
Rosa Margarita Pérez Abril
Luz Stella Pineda Casas

Dirección de Educación Preescolar y Básica

Reconocimiento por su colaboración a:
Edna Xiomara Hernández Chapetón
Jessica Tatiana Fernández Orrego
Andrea Ruiz Gómez
Nancy Elena Lozano Herman
Ruth Arévalo Salazar
Diana Carolina Chacón Herrera
Ángela Patricia Chaparro Pérez
Ana María Ángel Rueda
Andrea Marcela Lagos Mendoza
Diana Marcela Russi Medina
Giselle Johana Cueto Gómez
Claudia Patricia Hernández Romero
Yesmit Aurora Cubillos Correa
Gina Paola Espitia Rojas
Nubia Yamile Corredor Manrique
July Catherine Muñoz Rivera

FUNDACIÓN CUCÚ
Guillermo Ramírez
Gabriela Ramírez
Paola Becerra
Patricia Mourraille
Angélica Cardona

Ilustración
Guillermo Cubillos

Agradecimiento a la Caja de Compensación Familiar – CAFAM en la gestión de los procesos de edición, diagramación y corrección de estilo de la Caja de Herramientas, dados en el marco del Convenio de Asociación No. 3344536 SED-CAFAM 2022

ISBN 978-958-5140-85-1

TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

3

PRESENTACIÓN

PÁG.

5

CAPÍTULO UNO

ACOBIJAR DESDE EL CUIDADO
EL CUIDADO COMO GESTO ÉTICO EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN
INICIAL

PÁG.

17

CAPÍTULO DOS

LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO-AMBIENTE

PÁG.

35

CAPÍTULO TRES

EL ESPACIO PÚBLICO:
CONSTRUCCIÓN Y RESIGNIFICACIÓN
COLECTIVA

PÁG.

42

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

La vida, como el río, avanza; hagamos que fluya bajo nuevas aguas, fortaleciendo los lazos que permiten ese arriesgar en la incertidumbre de nuevos retos, pero acogidos por la certidumbre de lo cotidiano del entorno para ofrecer nuevos aires.

DÍAZ Y SALAMANCA (2021)

Descubrir, imaginar y crear escenarios con las niñas y los niños es el sustrato de muchas de las propuestas pedagógicas que se desarrollan en educación inicial. Diariamente, maestras y maestros de diversos territorios urbanos y rurales viven, junto con las niñas y los niños, experiencias que invitan a transformar los espacios cotidianos en ambientes dotados de significado, en donde se conjuga armónicamente la mirada sensible de un adulto que provoca, cuida y acompaña con el fluir natural de las niñas y los niños.

De ahí que las interacciones y los espacios de cuidado se conviertan en un binomio esencial para enriquecer la práctica pedagógica, de manera que las niñas y los niños

disfruten de ambientes que cuenten con las condiciones relacionales y físicas adecuadas para potenciar su desarrollo. Allí, el rol del maestro o la maestra resulta fundamental, dado que es él o ella quien, a partir de sus intencionalidades pedagógicas, diseña cuidadosamente el espacio-ambiente y, aunque no sabe con exactitud de qué manera se van a relacionar las niñas y los niños entre sí con lo allí dispuesto; observa y escucha atentamente, promueve interacciones respetuosas, selecciona cuidadosamente los elementos, conecta con las realidades del territorio y reflexiona continuamente sobre su hacer.

Para contribuir a que lo anterior continúe desarrollándose, en esta cartilla se sitúan reflexiones y se proponen algunas pistas prácticas para posicionar el espacio-ambiente como un sistema de relaciones armónicas que permite la expresión, creación y complejización de los procesos de pensamiento, no solo de las niñas y los niños, sino de la comunidad en general. Se habla entonces de un espacio habitado por quienes se apropian de él para vivirlo y dejar huella (SED, 2019, p. 104).

Desde este lugar, en el primer capítulo se abordará la noción de cuidado y su relación con lo educativo desde el concepto de cuidado como gesto ético y se reflexionará sobre los acontecimientos afectivos a la luz de algunas ideas inspiradoras que permitan situar en el campo de la experiencia sensible los actos del cuidar. En el segundo capítulo, se profundizará sobre la experiencia del espacio-ambiente, a través de una ruta metodológica que vincula las cualidades de éste con las estrategias pedagógicas de la educación inicial para generar ambientes democráticos en donde estén presentes las voces, iniciativas y opiniones de las niñas y los niños. Finalmente, en el tercer capítulo,

se compartirán algunas ideas y alternativas para conectar las experiencias de las niñas y los niños con la realidad del territorio, el barrio y la comunidad, a partir de algunas invitaciones para intervenir el espacio público desde las lecturas de los actores que lo habitan.

El pretexto final de la cartilla *Interacciones, ambientes y espacios de cuidado* es situar al espacio-ambiente como un recurso pedagógico imprescindible y un aspecto esencial para incluirse en los diálogos y construcciones que realizan los maestros y las maestras de educación inicial.





CAPÍTULO UNO
ACOBIJAR DESDE
EL CUIDADO



ACOBIJAR DESDE EL CUIDADO

EL CUIDADO COMO GESTO ÉTICO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Cuidar es uno de los gestos que reviste y dota de identidad las prácticas pedagógicas en la educación inicial. Continuamente las maestras y los maestros se brindan desde la mirada, los afectos, la palabra y la escucha atenta para que las niñas y los niños se sientan queridos y contenidos. Estas actitudes permiten entender el cuidar como una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, disponerse, esperar, dar tiempo y también proteger. (Brailovsky, 2020, p. 129).

Esta idea, que sitúa el cuidado como parte del acto de educar, invita a reflexionar sobre el entramado afectivo y relacional que se construye en las interacciones diarias con las niñas y los niños. Preguntarse sobre cómo ocurre y se vive es una oportunidad para mirar con extrañeza lo cotidiano y dotar de sensibilidad las prácticas de enseñanza. De aquí la necesidad de situar la reflexión sobre lo que implica cuidar y cuidar-se en educación inicial, entendiendo que los maestros y las maestras también son sujetos de cuidado.

Al experimentar el cuidado se aprende a cuidar; al cuidar ocurre una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente *cuidado*, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras (Noddigns, 1992, citado por el MEN, 2017, p. 35). Dicho de otro modo, si las niñas y los niños son acogidos en ambientes afectivos en donde se privilegie la mirada singular, la manifestación de emociones, la escucha y la conversación tendrán herramientas para cuidarse a sí mismos y cuidar a otros.

Para ampliar la comprensión sobre las prácticas de cuidado en educación inicial, se transitará por dos lugares. En el primero, se abordará la noción de cuidado y su relación con lo educativo desde los fundamentos construidos por Claudia Soto, Rosa Violante y Daniel Brailovsky, quienes proponen el concepto de cuidado como gesto ético. Luego, se reflexionará sobre los aconteceres afectivos a la luz de algunas ideas inspiradoras propuestas por Mari Carmen Díez Navarro, Gómez Mayorga y Carlos Skliar,

quienes han logrado situar en el campo de la experiencia sensible los actos del cuidar.

¿Y SI LEES EL SIGUIENTE FRAGMENTO AL CALOR DE UN TÉ?

Itinerarios primitivos:

Hay un primer momento en el que somos alimentados por otros. Hay quien elige el alimento para nosotros, nos lo cocina, nos lo ofrece y hasta nos lo mastica para que podamos asimilarlo y que nos ofrezca dentro. Un segundo momento en el que cada uno buscamos el propio alimento y nos lo guisamos y nos lo comemos para hacernos crecer a nosotros mismos. Y un tercer momento en el que nos convertimos en “alimentadores” de los que vienen nuevos, de las vidas que empiezan [...] primero se te da, se te pone cerca. Después cada cual va aprehendiendo y se las apaña como mejor sabe y puede. Al final tú mismo eres quien facilitas a otros esos trucos vitales, quien pasa el relevo, quien contagia y anima a recorrer las sendas del crecer.

DÍEZ (2013)

Este texto de Mari Carmen Díez ilustra muy bien la idea de que al cuidar se aprende, pero también se enseña, no desde el contenido puesto en un plan de estudios o desde la mirada fría de una malla curricular, sino desde la interacción constante con el otro, la proximidad y el encuentro. Sin embargo, esta idea de cuidado ha estado transitando por diversos lugares a lo largo del tiempo; la invitación es a comprender sus fundamentos para sintonizarse con lo que implica cuidar, en el marco de las relaciones diarias que se viven con las niñas y los niños.

COMPRESIONES SOBRE EL CUIDADO

Enseñar en el nivel inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; [...] es alertar sobre los peligros; es mostrar el mundo y cómo andar en él; [...] es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos.

VIOLANTE (2001)

La palabra “asistir” proviene del término latino *assistere* que significa detenerse **junto** a¹. Y aunque en ocasiones los orígenes etimológicos no son consultados en las reflexiones pedagógicas, en esta oportunidad genera controversia el hecho de situar el asistir en el universo de educar, al considerar que las primeras relaciones institucionalizadas con las niñas y los niños pequeños se dieron desde este lugar.

En Colombia, desde la Colonia hasta fines de los años ochenta, la atención a la primera infancia transitó entre prácticas asistenciales, debido a la puesta en marcha del modelo higienista norteamericano, desde donde se daba respuesta a necesidades básicas como la salud, la nutrición y otros aspectos vinculados a la seguridad y el bienestar (Cerdeña, 2003, citado por el MEN, 2014), y la creación de instituciones infantiles, así como avances normativos que permitieron incorporar la educación preescolar, por primera vez, en el sistema formal, lo que llevó a establecer disposiciones mediante las cuales se formularon lineamientos educativos, curriculares

¹ Asistir: Del lat. *assistere* 'detenerse junto a'. Definición de la Real Academia Española.

y pedagógicos que ayudaron en la década de los noventa a nombrar el grado cero en la educación colombiana, con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de las niñas y los niños menores de 6 años y, de esta manera, prepararlos para asumir el nivel de la educación primaria.

Estas prácticas asistencialistas primigenias situaron la antinomia aparente entre el educar y el cuidar al relacionar la comprensión sobre el cuidado con la satisfacción de necesidades. En palabras de Brailovsky (2019):

Ya hemos oído hablar de la falsa antinomia entre lo pedagógico y lo asistencial. La cuestión se presenta como una tensión sobre el rol del nivel inicial especialmente en el jardín maternal, como si hubiera que elegir entre ambas o como si fueran cosas totalmente excluyentes [...] se reduce a lo material, corporal, devaluado en sus efectos y en sus implicancias, y a la vez opuesto (o interpuesto) respecto de lo pedagógico.

(BRAILOVSKY, 2019, P.135-138)

Sin embargo, si se piensa en las prácticas de enseñanza, se puede considerar que cada acción de cuidado trae consigo una acción pedagógica, no necesariamente por incluir "didácticas" mientras se cuida, sino por el acto político y cooperante que se da al observar y escuchar al otro con atención.

En este orden de ideas, el cuidar y el educar se sitúan como términos inseparables del acto educativo:

El verdadero cuidar es algo positivo y acontece cuando propiamente albergamos su

esencia, cuando en correspondencia con la palabra lo rodeamos de una protección, lo ponemos en buen recaudo [...] educar y cuidar son dos términos inseparables. Debemos educar mientras cuidamos y cuidar mientras educamos. El cuidado alude a la sensibilidad para responder a todas las demandas del niño.

(VIOLANTE Y SOTO, 2020 CITANDO A HEIDEGGER, 2005 P. 69)

Se cuida desde que se ingresa al aula y se abraza desde el afecto, se escuchan sus historias de fin de semana, se perciben sus angustias, se comparten las propias, y se rodean de contención, protección y oportunidades infinitas para desarrollarse.

LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS COMO SUJETOS DE CUIDADO

Somos sujetos de cuidado

Reconocerse como sujetos de cuidado implica comprender que el cuidar es una práctica social que se da en todos los espacios en donde transcurre la vida y que se construye en el marco de relaciones saludables entre quien cuida y es cuidado. Bajo esta perspectiva, la ética del cuidado entiende al ser humano como un ser en relación, en donde el sujeto no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos (Vázquez y Escámez, 2010).

Enseñar es, en sí mismo, una posibilidad para el cuidado, puesto que es en las interacciones desde donde se acoge completamente al otro. En esa relación que se instaura entre los maestros o las maestras y las niñas y los niños se inicia el proceso de la educación. Tan pronto se empieza a conversar, se incide ya en el aprendizaje.

De esta manera, es posible considerar que el acto educativo inicia en el encuentro con el otro y es ahí en donde se gesta la experiencia pedagógica. A partir de lo leído, se sugiere realizar el siguiente ejercicio:

CARTOGRAFÍA CORPORAL DESCUBRIENDO MIS TERRITORIOS DE CUIDADO

SOY

*Soy la dicha, soy la tierra,
soy grano de sal,
soy de planta, de ballena
soy el ojo, soy la pierna.
Soy el fruto, soy planeta,
soy de la raíz.
Soy la mano, soy la siembra,
soy amor, soy belleza.
Soy la tierra, soy la siembra
soy una nariz,
soy el fruto, soy ballena,
soy la dicha, soy estrella.
Soy la mano, soy la pierna,
soy grano de sal,
soy el ojo, soy la niebla,
soy amor, soy planeta.
soy la dicha, soy estrella.
¡Soy amor, soy belleza!
¡Soy la dicha, soy planeta!*

Letra y música: Alejandro Gómez Garzón | Voz: Hitayosara Ojeda

Desarrollar procesos de escrituras autobiográficas relacionadas con nuestras experiencias de cuidado permite situarnos como sujetos y poner sobre el papel aquellas situaciones significativas que determinan las relaciones de cuidado que promovemos con los otros/as, hacerlo a través de la cartografía corporal es una excusa para empezar a considerar que instalar el concepto de ambientes de afecto, implica posicionar el

cuerpo como primer territorio habitado y a la escuela como un territorio compartido con otros y otras, en el que se desarrollan y afianzan procesos de socialización desde la construcción de vínculos e intercambios culturales que niñas y niños experimentan con sus pares y adultos cercanos.

Los recursos que necesitamos disponer son:

- Hojas en blanco
- Colores

PASO A PASO

- 1.** Dibuja tu cuerpo-territorio. Es importante que el dibujo sea grande.
- 2.** Enseguida, dibuja algunos de los espacios que habitas cotidianamente, puede ser la casa, la comunidad o el entorno y responde a las siguientes preguntas: ¿Qué lugares identificas? ¿Dónde ubicas esos lugares en ese cuerpo?
- 3.** Luego, plasma las personas que habitan esos espacios. ¿Qué personas habitan esos espacios? ¿Dónde las ubicas?
- 4.** Posteriormente, dibuja los actos de cuidado que se han dado en los espacios plasmados y en las relaciones con las personas representadas desde las siguientes preguntas: ¿qué partes del cuerpo relacionas con el cuidado? ¿Qué caracteriza a las personas que te cuidan? ¿En qué espacios has sentido que te cuidan? ¿Dónde los ubicas? ¿Qué cualidades tienen tus relaciones con las personas que representaste? ¿Son estas relaciones de cuidado?
- 5.** Finalmente, detente a mirar el dibujo realizado y responde: ¿se encuentra todo lo que has querido plasmar?

Inspirado en la propuesta del colectivo: *Miradas críticas del territorio desde el feminismo*. (2017). Mapeando el cuerpo-territorio

Como cierre de este momento, comparte tu representación, de manera que en el intercambio de producciones se logre visibilizar aquellos actos de cuidado o situaciones plasmadas que se repiten o resaltan.

Lo desarrollado anteriormente permite identificar algunos **actos de cuidado**² que determinan las formas de relacionarse con los otros, especialmente con las niñas y los niños. Por esta razón, es fundamental detenerse en algunas cualidades necesarias para comprender lo que implica cuidar en educación inicial desde las siguientes manifestaciones:

Los actos del cuidar

- **CUIDAR ES MIRAR A LOS OJOS:** la situación de pandemia resignificó el encuentro desde otras posibilidades para “estar juntos”. En esas resignificaciones, los maestros y las maestras se han visto abocados a promover creativamente modos diversos de relacionarse con las niñas y los niños. De ahí que cuidar en esta nueva realidad y estar presentes para ellos y ellas implique entender que la proximidad no siempre garantiza el vínculo y que el encuentro en esta nueva normalidad trasciende las fronteras del aula, pero permanece en el escenario de la conversación y en la sintonía con el otro.

Los ambientes literarios son un buen ejemplo para ilustrar lo que significó estar presentes en la emergencia sanitaria.

Juana de 5 años se levanta muy temprano y desayuna apresurada, se viste, pero no se baña para alcanzar a estar a las 8 de la mañana en clase virtual con su maestra, aprovechando la única hora del día que tendrá para compartir con sus compañeros. Cuando ingresa a la plataforma web, su maestra está vestida de todo tipo de artilugios para representar el cuento del día: *Ramón preocupón*. Una vez lo lee, pregunta: ¿qué les preocupa hoy? Y Juana responde: que mi mamá se enferme... La maestra hace un gesto, le explica que eso no sucederá si se cuidan mutuamente y aprovecha para hablar de la situación actual. Luego, la invita a armar un quitapesares para contarle su angustia. Juana sonríe y, al terminar la clase, sale corriendo a buscar entre su ropa, otros artilugios que le permitan imitar a su maestra.

En esta oportunidad, *dar de leer*³ permitió el encuentro con el otro, imaginar de manera compartida mundos posibles y contener, lo que lleva a pensar que el estar presentes también se da en las oportunidades de conversación genuina que se promueven en las niñas y los niños, aquellas en donde se abren espacios para escuchar lo que dicen, sienten y piensan, acciones necesarias para acompañarlos y estar presentes hoy.

- **CUIDAR ES MIRAR DESDE LO SINGULAR:** Skliar inspira diciendo que la mirada es claramente una posición, un punto de partida que revela la posición de quien mira, desde dónde se mira, qué altura le atribuye

² Los actos de cuidado que se proponen están inspirados en la invitación que hace Daniel Brailovsky a materializar las expresiones de cuidado en manifestaciones concretas.

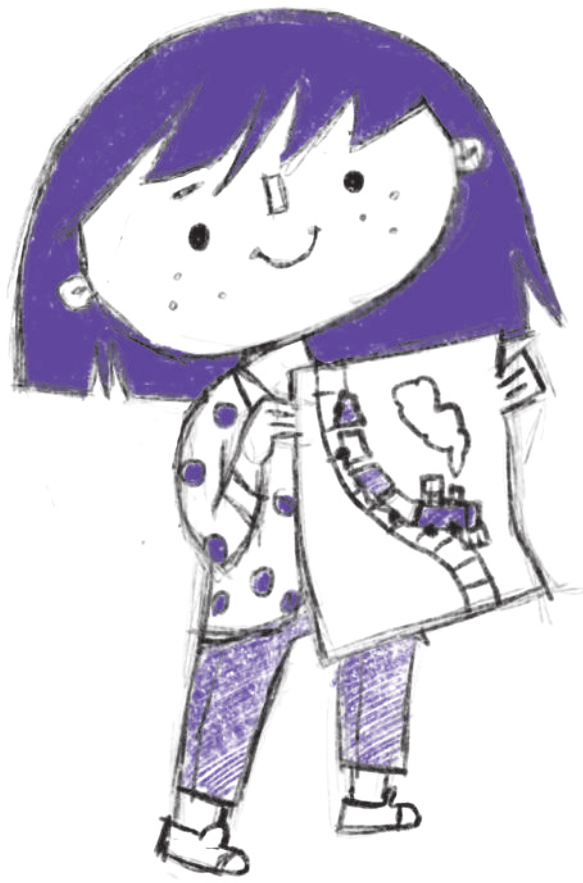
³ Dar de leer no es un regalo, no es una buena obra, ni es algo divino. Dicho de otro modo, es el derecho que tienen todos los niños de contar con adultos que les lean. Yolanda Reyes (2014).

al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado (2018, p. 36). Esta óptica determina posiciones sobre las niñas y los niños y, a su vez, modos de relacionarse con ellas y ellos. Así, el mirarlos cuidadosamente implica reconocerlos en su singularidad, incluir sus relatos de manera permanente, deshargar concepciones generales para aventurarse en la búsqueda y escucha atenta de sus intereses, preguntas, emociones y comprensiones del mundo para, a partir de ahí, co-construir propuestas pedagógicas incluyentes y recargadas de humanidad.

- **CUIDAR ES MIRAR SIN PRISA:** Díez (2013) dice: “en el crecer, en el aprender, en el acercarse a los demás, en el vivir, todo va poquito a poco. Todo son procesos. Todo es empezar, buscar seguridad y equilibrio, afianzarse. Y, de pronto, cambiar, desequilibrarse y comenzar otra vez” (2013, p. 118). Esto lleva a considerar que respetar los procesos de desarrollo de las niñas y los niños desde sus ritmos individuales es en sí misma una acción de cuidado, al desestructurar los tiempos en relación con lo que deben saber en cada proceso vital, se abre la posibilidad de sorprenderse con sus conquistas diarias para enriquecer y dotar de sentido el equipaje de estrategias que, a lo largo de los años, se han ido atesorando en la maleta de las experiencias pedagógicas.

- **CUIDAR ES MIRAR Y CELEBRAR LOS ACONTECERES AFECTIVOS:** Brailovsky (2020) asegura que el cuidado como asunto pedagógico es una invitación a formas precisas (y subjetivas) de pensar el encuentro, el trato, la disponibilidad, el cuerpo, la mirada (2020, p. 141). Estas acciones nos sitúan en el campo de la experiencia sensible,

ese lugar en donde nos implicamos y nos dejamos invadir por los sucesos que ocurren en el “estar” diariamente con las niñas y los niños, como los momentos de juego (los que improvisan ellos y los que planeamos nosotros), los espacios de alimentación, los escenarios de conversación en donde afloran sus vivencias y personalidades, las situaciones de llanto, frustración, celos, ira, vergüenza, miedo entre otros acontecimientos. Es en la experiencia sensible en donde el adulto que acompaña tiene la oportunidad de entregarse desde una actitud de disponibilidad sobre las necesidades e intereses de las niñas y los niños e intencionar propuestas pedagógicas desde intervenciones respetuosas y acordes a su momento de desarrollo.



UNA MIRADA PRÁCTICA A LOS ACONTECERES AFECTIVOS

En la escuela son los aconteceres afectivos, los que dan soporte y significación a los aprendizajes curriculares, por ser los verdaderos motores del mundo interior de cada cual y los contenedores de todas nuestras experiencias, de nuestros deseos, miedos, recuerdos, cariños, rivalidades e incertidumbres. Y es que el mundo de los sentimientos influye poderosamente sobre el mundo del aprender y puede darle alas o frenarlo, darle alegría o agobio, darle apertura o cerrazón.

(DÍEZ, 2013 P. 61)

Conversar acerca de hechos de la vida diaria con las niñas y los niños es dar lugar a la expresión saludable de emociones y sentimientos. Posibilitar estos espacios permite tejer tramas de afecto y contención para que se sientan seguros, cuidados y confiados de sí mismos y de lo que les rodea.

Razón por la cual a continuación, se proponen algunas reflexiones sobre situaciones reales dadas en el trabajo diario con las niñas y los niños como excusa para situar en el terreno de lo pedagógico lo que sienten las niñas y los niños e ilustrar que los aconteceres afectivos (piso de abajo según Mari Carmen) se ponen en palabras, se observan de cerca, no se aleccionan desde sermones moralizantes o con trucos didácticos que tipifiquen los asuntos del sentir (Díez, 2013).

De ahí que no se hable de buenos o malos sentimientos, sino de lo que preocupa, enfiada, angustia, alegría, entristece, entre otros. La propuesta que se plantea surge de algunas pistas para abordar los aconteceres afectivos en la práctica cotidiana desde algunas imágenes cotidianamente poéticas⁴.

La separación

LA MIRADA SENSIBLE DEL MAESTRO Y LA MAESTRA:

Javi tiene tres años y la separación de la familia le produce una angustia que manifiesta de forma violenta. Se tranquiliza cuando lo acaricio.

Andrea Marina no se quita la mochila porque ella trae a su madre auestas. Es inútil e improcedente escindir esos dos cuerpos de forma violenta. Cuando a lo largo de la mañana se atreve a colgar su mochila en la percha, donde está su foto, está dando un gran paso en el largo camino de la autonomía. Generalmente observo que suelta la mochila para agarrarse a una amiga. Aún es pronto para andar sin red por el mundo.

Victoria suele traer un juguete que enseña a los demás en la asamblea. El objeto de apego de Victoria está vivo, es su hermana, quien está en la clase de al lado, y la sustituye por juguetes que intercambian a la hora del recreo.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA:

Cuidar mirando a los ojos

Cada cual tiene una particular manera de expresar los sentimientos que les provoca el proceso de separación. Debemos estar atentos y ver detrás de los síntomas que manifiestan lo que expresan realmente. Debemos tranquilizar

⁴ La expresión es tomada del libro *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, en donde es utilizada para escribir escenas que ocurren en el jardín maternal.

el alma a través del cuerpo, mediante un tacto amoroso. La mirada es también un buen medio para llegar al alma de las niñas y los niños. No es tan importante qué les dices, sino cómo los miras mientras les hablas. Deberíamos desarrollar una pedagogía de la mirada.

INSPIRACIONES PARA GENERAR AMBIENTES DE AFECTO: MIRAR A LOS OJOS

En general, las palabras y los sonidos son gestos de cuidado: abrazan, acogen, reconocen y consuelan. Desde que llegamos al mundo somos recibidos por la voz de una madre o un padre que nos narra el mundo y nos adentra en el universo de literatura, que no se limita a los libros, sino que reside en el sonido, en el habitar el sonido de las palabras.

Por esto, los cantos, arrullos y versos constituyen gran parte de los recursos literarios que enriquecen los ambientes de afecto.

Cuentazos con afectazos

<https://bit.ly/3yihSMO>

Las crónicas elephantiles

<https://bit.ly/3IixHrj>

Ahí estás - Tu Rockcito

<https://maguare.gov.co/ahi-estas/>

Sana que Sana - María del Sol Peralta

<https://youtu.be/apiXN-JJ3os>

Canción de cuna para arrullar un jaguar.

Composición: María Alejandra Delgado Arias.

Producción: Triquiñuela

<https://bit.ly/3yKACFW>

Canciones para saborear, oler y...

comer - María del Sol Peralta

https://youtu.be/Y_ZYcCSTfAg

Dormite - Marta Gómez. Compositora: Zully Murillo

<https://youtu.be/3Oon3yU7DkM>

Al ritmo del corazón. María del Sol Peralta

<https://maguare.gov.co/ritmo-corazon/>

¿Recuerdas alguna situación con un niño o una niña en donde un gesto amoroso haya reemplazado las palabras? Descríbela

Adaptación del texto: *Atando sentimiento con palabras.* Gómez, 2006, p. 21.

Ensayar la vida... el amor

LA MIRADA SENSIBLE DEL MAESTRO Y LA MAESTRA: EL RESCATE DE LO COTIDIANO

En el patio, Alejandra, Ana y Mireira me plantean que han cambiado de novios. Al entrar en clase, antes de empezar la actividad, los reúno para comentar el acontecimiento.

Alejandra: Yo he cambiado de novio. (Llanto a gritos).

Dani: ahora soy novia de Antonio.

Maestra: ¿Y tú qué dices, Antonio?

Antonio: (con una gran sonrisa) Que sí.

Dani: ¡Yo no quiero, yo te quiero a ti, Alejandra!

(...) A las tres, Dani y Alejandra, cogidos de la mano me dicen que ellas cada día serán novias de uno de los dos, pero que aún no sabe con cuál de los dos se va a casar.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA:

Mirar desde lo singular

Toda esta marcha amorosa es algo más que una graciosa anécdota. Más bien es una demostración "palpable" de que el modo en que aprenden "lo social" pasa por ensayar la vida y construir desde la realidad y con sus iguales su propia moral, normas y conductas. Son formas de relacionarse que sólo así, quizás, algún día saldrán más nuevas, más claras y más dulces.

INSPIRACIONES PARA GENERAR AMBIENTES DE AFECTO: MIRAR DESDE LO SINGULAR

Impregnar los acontecimientos cotidianos de experiencias literarias llenas de emoción a las niñas y los niños, y se convierten en el pretexto perfecto para jugar, cantar, preguntar, compartir, comprender significados y disfrutar de la narración y la sonoridad de la palabra (SED, 2019).

Colección Fiesta de la lectura

- Tortuguita, vení bailá
- Una morena en la ronda
- Putunka Serruma

Patas de armadillo dientes de ratón

<https://bit.ly/3ygZQdH>

Cocorobé. Cantos y arrullos del pacífico colombiano

<https://bit.ly/3AuhVaV>

ILaé - Tu Rockcito

<https://youtu.be/vx1VWCv1Yco>

Audioteca de agua, viento y verdor

<https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>

¿Recuerdas alguna situación similar con las niñas y los niños? Descríbela.

Adaptación del texto: *Cambios de pareja*. (Díez, 1998, pp. 118-120).
En La oreja verde de la escuela.

El encuentro

LA MIRADA SENSIBLE DEL MAESTRO Y LA MAESTRA: EL RESCATE DE LO COTIDIANO

Los niños comienzan a llegar. Luego de una caricia, un adiós, una mirada que se demora y el adulto que se aleja. "Buenos días", ojos que brillan, un ligero a veces, que se continúa de inmediato en un cuerpo con la maestra, que puede ir de un simple roce al abrazo. Más tarde ya están todos juntos y se producen reencuentros, gestos, enfrentamientos, ternura. Juegan a reinventar la calma, la continuidad: acostada en el suelo, me alcanzan los brazos de mi maestra.

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA:

Mirar y celebrar los acontecimientos afectivos

Solo en el encuentro sensible con lo individual, lo particular, lo cotidiano y lo singular se puede construir un encuentro genuino. Es en este sentido que hablamos de la educación que se transforma en dar, sin esperar nada a cambio. En ese dar del maestro no solo se ofrece algo, sino que se ofrece a sí mismo. (Mélích, 2006, citado por Violante y Soto, 2020, p. 127).

INSPIRACIONES PARA GENERAR AMBIENTES DE AFECTO: MIRAR Y CELEBRAR LOS ACONTECERES AFECTIVOS.

La cultura ha dejado un legado importante que enriquece la interacción entre el niño, la niña y la maestra o el maestro, que se manifiesta en

la forma en que les hablan, arrullan y cantan; en situaciones en las que usan la tradición oral, compartiendo nanas, historias, cuentos, relatos y canciones que tienen beneficios significativos en el desarrollo integral.

Adivina cuánto te quiero de Sam Mc. Bratney y Anita Jeram.

Poesía para niños. Colección Libro al viento
<https://bit.ly/3ylX3jB>

Qué será de Mí (Vídeo Oficial) - Tu Rockcito.
Dirección, animación e ilustración: Nicole Hernández. Letra y música: Paula Ríos
<https://youtu.be/tkoXH1ApESg>

¿Qué caracteriza tus encuentros diarios con las niñas y los niños?

Adaptación del texto: *Una imagen cotidianamente poética.* (Violante y Soto, 2020, pp. 124-127). En *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción.*

Soltar la mano. Acompañar LA MIRADA SENSIBLE DEL MAESTRO Y LA MAESTRA: EL RESCATE DE LO COTIDIANO

Aprender es un proceso que para un niño o niña pequeños se expresa en la certeza de lo que ahora puede hacer y en la risa por lo que antes no podía. Los escuchamos decir “ahora puedo saltar con los pies juntos sin caerme”, “ahora no uso pañales”, “eso es de bebés”, “mi papá le sacó las rueditas a la bici”, “en casa me dejan usar con cuidado” y tantas otras reflexiones.

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: Mirar sin prisas

La infancia es aquella estación donde el tiempo se demora en una intensidad conmovedora. Un tiempo otro: tiempo de juego, vivencias,

asombro. Tiempo de experiencias, de encuentros, de descubrimientos y de construcción en cada paso y a cada “vuelta de la esquina”. Una travesía acompañada con otros que habilitan para que cada niño la construya con su tiempo, por sus caminos, haciendo sus propias marcas (Maio, 2021, p. 29).

INSPIRACIONES PARA GENERAR AMBIENTES DE AFECTO: MIRAR SIN PRISA

Los sonidos se transforman en gestos de cuidado cuando generan oportunidades para acoger, reconocer, consolar, expresar emociones y dar tiempo.

Canto de la dicha Hitayosara Ojeda
<https://youtu.be/AaZFAqeNleg>

Canción del bebé que le cuenta a su mamá.
Autor: Luis Pescetti. Cantoalegre TV
<https://youtu.be/UvypjjtMFG0>

Carta al viento. Cantoalegre.
Autor: Jesús Rey
<https://youtu.be/ZEmSBA7JFV4>

¿Vas al ritmo de los tiempos de la infancia?

Adaptación del texto: *Soltar la mano para avanzar.* Rodríguez, I. y Sarle, P. (2021, p.7) *Revista Educación inicial de 0 a 6 años.*

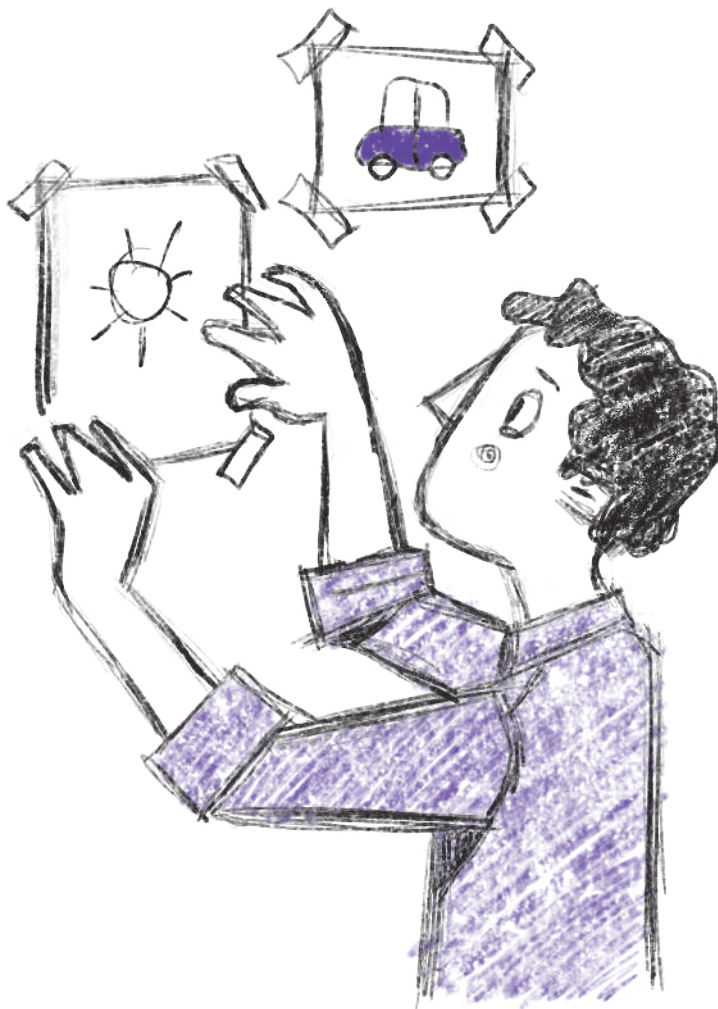


PARA CERRAR ESTE RESPIRITO SOBRE ACONTECERES AFECTIVOS

De maestra a maestra

En el aula de primera infancia se vive una danza. Una danza llena de música, teatro, que-
rencias... La maestra y el maestro con su traje desprende destellos de miles de colores,
luces, sabores, oportunidades, vocación. Va danzando por un espacio en el que se puede
divisar su pasión, sueños y sentimientos, que invaden los mundos del arte, el juego, la lite-
ratura, la exploración. Su traje transmite entusiasmo y amor por lo que hace. Está colmado
de tiernas voces que se dejan ver y son escuchadas en su cálido y afectuoso encuentro
con las niñas, los niños y sus familias. Su traje y presencia permean su trayecto llenito de
travesías con su voz, a veces silenciosa, pero que siempre trasciende paredes y murallas.
Así, va dejando su impronta y su sentido del ser maestra, del ser maestro, ser político que
construye conocimiento y país.

POR: MARGARITA PÉREZ ABRIL, MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL.





CAPÍTULO DOS

LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO-AMBIENTE

2.

LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO-AMBIENTE

Las lámparas que cuelgan del techo son los soles de la casa. Se encienden y es como si un pequeño día naciera dentro de la noche. Un día que solo durará algunas horas y en el que cabe la sopa de la cena. Las lámparas pequeñas –esas que viven sobre las mesillas de noche– parecen en cambio crisantemos amarillos o panales. Por eso confunden la habitación con un jardín y hay días en que no saben si son lámparas o una especie rara de luciérnaga.

FERRADA Y CELEJ (2013)

Somos seres de afecto que habitamos y nos relacionamos con el espacio de distintas maneras, como, por ejemplo, a través de experiencias sensibles donde dejamos huella. espacios que contienen innumerables sonidos, olores, colores, texturas y, así mismo, sentires, recuerdos, historias, imaginarios y memorias.

Esta experiencia con el espacio muestra las maneras como se reconoce, apropia y transforma el entorno, dado que los espacios se habitan, a veces, en intimidad y, otras, en colectivo, y son justamente estas formas de habitar, las que permiten estructurarlos a partir del tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones que en estos suceden. “En el espacio, las niñas y los niños ponen en acción imbricada su ser sensorial, corporal y simbólico” (Idartes, 2015 citado por SED, 2019, p. 104) en el que pone en juego su subjetividad y, con ella, las múltiples formas en que construyen el mundo, lo transforman, lo cuestionan y lo comprenden.



Fuente: archivo fotográfico colectivo zorro y conejo.
<https://bit.ly/3yKofqI>

CONSTRUIR AMBIENTES CON Y PARA LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

El idioma secreto me lo enseñó mi abuela. Y es un idioma que nombra las plantas de tomate, la harina, los botones.

Un día me llamó.

Me dijo que antes de que la muerte se la llevara quería entregarme algo.

Mi herencia era una caja de galletas con ovillos de lana y boletas de ferretería.

Ahí dentro estaban las palabras.

Aprendí el arte de hacer planetas de lana.

*Los hago de todos los tamaños y colores.
Armo una galaxia de abrigo y luego
la desarmo.
De mis ovillos salen hebras que cruzan las
paredes de mi casa de una esquina a la otra.
Hebras que cuelgan de las lámparas
y florecen desde los armarios como
enredaderas.
Colgamos de ellas los columpios en los
que Dios juega a veces.*

El idioma secreto (2013). María José Ferrada – Ilustraciones: Zuzanna Celej



Fuente: archivo fotográfico Colegio Francisco Antonio Zea

Las niñas y los niños permanentemente interpretan y se apropian de los elementos presentes en los escenarios en los que transcurre su vida y, con ello, van ampliando sus oportunidades de participación en la vida social y cultural. Les impulsa un deseo de conquistar estos escenarios para afianzar su identidad, autonomía y participación. Por esto, se interesan por recorrerlos, explorarlos y transformarlos.

De ahí que diseñar un ambiente con y para las niñas y los niños de primera infancia implique generar oportunidades para que elijan y tomen decisiones sobre las actividades y los recursos que mejor respondan a sus intereses y capacidades (MEN, 2019).

Esto es: reconocer su voz, ideas, gustos e intereses; respetar su necesidad de movimiento, juego y exploración; intencionar posibilidades infinitas de interacción que permitan reconocer la diferencia y promover la construcción de ciudadanía y relaciones democráticas.

En este marco, el espacio-ambiente debe invitar a interactuar, crear, jugar, preguntarse, experimentar, construir solo y construir con otros. El ambiente se convierte en la provocación sutil para potenciar las relaciones consigo mismo y con el mundo, de manera que las niñas y los niños se reconozcan como seres capaces de transformar su entorno.

Para que esto ocurra, se ponen sobre el papel **cinco cualidades** que se espera que hagan parte de los ambientes en educación inicial:

A. PARTICIPACIÓN INFANTIL



Fuente: archivo fotográfico Colegio Agustín Fernández.

Como ya se ha mencionado, en los ambientes de educación inicial prevalecen la voz, las ideas, los gustos y los intereses de las niñas y los niños. Por tanto, es fundamental

preguntar: ¿cómo surgió el diseño del espacio? ¿Se ha transformado a partir de las propuestas de las niñas y los niños? ¿Recojemos permanentemente las apreciaciones e ideas de las niñas y los niños para orientar y acompañar su materialización? ¿Qué estrategias conjuntas desarrollamos para documentar estos procesos de participación? ¿En las creaciones que encontramos dispuestas, prevalece la estética infantil o la estética adulta?

B. EL ESPACIO-AMBIENTE COMO MEMORIA VIVA DE SUS HABITANTES



Fuente: archivo fotográfico Colegio Francisco Antonio Zea

Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario.

PETIT (2016)

Los ambientes pedagógicos reflejan las particularidades del grupo de niñas y niños que los habitan, los referentes de sus comunidades y otros símbolos de la cultura que alimentan sus saberes y experiencias. La misión de las maestras y maestros es develar el significado y valor que caracterizaron esas

relaciones y encuentros cotidianos con los entornos que habitan y, desde allí, conectar con la experiencia que viven las niñas y los niños que acompañan. Así como cada grupo de niñas y niños es único, los espacios evidencian los significados construidos alrededor de las manifestaciones culturales de los niños, las niñas, los docentes y las familias.

C. INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

Hace referencia a la coherencia entre los propósitos pedagógicos que diseña la maestra o el maestro y las posibilidades que permite el espacio-ambiente. Por ejemplo, un espacio que no permita ser transformado de manera libre, no propiciaría la toma de decisiones y, por ende, el fortalecimiento de la autonomía en educación inicial. Las intencionalidades guardan relación con las estrategias pedagógicas, al ser estas últimas las que permiten organizar sistemáticamente la práctica pedagógica.

D. POLISENSORIALIDAD



Fuente: archivo fotográfico SED.

“Leemos el espacio con los sentidos. El lugar tiene olores, sonidos, sabores, temperaturas, colores, diversas texturas y formas. Huele a almuerzo, a tetero, a humedad. Sabe a agua, a galletas, a fresas” (IDARTES, 2017, p. 45). Esta lectura del espacio conlleva que se dispon-

gan no solamente elementos de apreciación visual, sino aquellos que permitan el disfrute sensorial y potencien la sensibilidad de los diferentes sentidos, lo que le permite a las niñas y a los niños identificarse con éstos según sus gustos e intereses.

E. POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN



Fuente: archivo fotográfico Domingo Faustino Sarmiento IED

Parte de reconocer la capacidad que tienen las niñas y los niños para crear a partir de la plasticidad del espacio y de los elementos, atribuyéndoles la posibilidad de ser muchas cosas a la vez: una silla girada puede ser un carro, un avión, una nave espacial; un corredor vacío puede convertirse mágicamente en una pista de carreras. Por esto, los espacios deben permitir ser modificados permanentemente.

Es muy importante resaltar la mente abierta y flexible que exige de la maestra esta transformación, dado que es necesario que el espacio-ambiente se resignifique de acuerdo a las indagaciones que se hacen, las respuestas que se encuentran, las creaciones y las propuestas provocadoras que se generan. (SED 2019. p 106)

Y LA ESTÉTICA...

Este elemento implica para las maestras y los maestros desprenderse de los prototipos y cánones estéticos que culturalmente han construido, al reconocer que la estética es subjetiva y que las niñas y los niños tienen una mirada diferente del mundo. Lo que a unos ojos es bello, puede controvertir a los otros por sus concepciones de belleza, caos y orden. Al diseñar el ambiente en educación inicial, prevalecen el concepto estético y las creaciones de las niñas y de los niños, lo cual permite que se sientan reconocidos y dueños del espacio que habitan, a la vez que regalan a los adultos nuevas formas de contemplar el mundo.

¿CÓMO LLEVAMOS ESTAS CUALIDADES A LA PRÁCTICA COTIDIANA?

1. Lee el espacio con las niñas y los niños y toma nota de sus propuestas

Domar el espacio fue probablemente una de las tareas esenciales en mi oficio de ser niña. Un relato me permitió recuperar esa sensación. Se lo debo a una amiga que adoptó una niña [...] Ella me contó que poco después de haber llegado a Francia, la pequeña reconstruyó en su cuarto, con unas cajas del supermercado, la vivienda improvisada en la que había dormido los primeros cinco años de su vida. Al caer la noche se tomaba un pedazo de pan y lo llevaba hasta su refugio. Al cabo de varios meses optó por doblar las cajas: ya no las necesitaba.

PETIT (2015)

OBSERVA los lugares por los que transcurren las niñas y los niños, esos lugares que logran conquistar y apropiarse a través de su caminar, contemplar y actuar. Ayúdate a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas, intereses y emociones expresan?
- ¿A qué y cómo juegan?
- ¿Qué disfrutan hacer?
- ¿Cómo exploran su entorno?

Dibújalo o escríbelo y **REFLEXIONA** en colectivo o en solitario sobre las características físicas, simbólicas, afectivas y emocionales que crees representan para las niñas y los niños.

Ahora, **CONVERSA** con ellos sobre cómo les gustaría que fuera su salón, su colegio y otros espacios en donde transcurre su vida. Para ello, puedes registrar las expresiones textuales de las niñas y los niños y los puedes invitar a dibujar cómo imaginan estos lugares a partir de sus ideas.

Para recoger diferentes ideas de las niñas y los niños te invitamos a que les preguntes:

- ¿Cómo te gustaría que fuera tu salón, qué te gustaría encontrar en él y qué te gustaría poder hacer allí?
- ¿Qué lugares te gustaría encontrar en tu colegio y qué te gustaría poder hacer en estos espacios?

INVÍTALOS a señalar los espacios, materiales, recursos y las experiencias que les gustaría encontrar y vivenciar allí para su disfrute y aprendizaje.

A continuación, se presenta un ejemplo de algunas ideas geniales de niñas y niños a tener en cuenta por parte de los adultos.

Frente a la pregunta:

¿Qué te gustaría encontrar en tu colegio?



2. Define las intencionalidades a partir de las estrategias pedagógicas

Al pensar en las prácticas pedagógicas en educación inicial es fundamental considerar las cualidades de los espacios donde transcurre la infancia, reconociéndolos como un elemento potenciador de las interacciones, la creatividad y la curiosidad infantil. Es allí donde las experiencias que las niñas y los niños viven en las instituciones educativas o en su entorno hogar cobran otro sentido desde la intencionalidad pedagógica de la maestra o el maestro. Cada elemento, color, textura, sonido, olor, disposición y hasta el vacío está pensado para favorecer el desarrollo y no obedece a una improvisación o simple casualidad, sino que busca potenciarlo desde la posibilidad de vivenciar el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Si bien el diseño del espacio-ambiente no necesariamente requiere inscribirse dentro de una estrategia pedagógica, el contemplarlo dentro de esta le permite a la maestra o el maestro una mayor organización de la experiencia y su continuidad, de manera que no se constituya en actividades sueltas dentro de la planeación o experiencias que se viven solo en fechas especiales.

De acuerdo con Durán y Martín (2015), el diseño de ambientes en un encuentro "con-sentido" entre niños, niñas y maestras o maestros, porque ocurre un cambio de perspectiva, implica una escucha sensible de lo que el niño dice, hace, imagina y juega. En este se da una intervención directa del docente al pensar cómo diseñar los am-

bientes en función de las niñas y los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. Es un encuentro, un diálogo que se va alimentando con el uso y la transformación del ambiente que hace el niño o la niña. El docente en el ambiente está atento a lo que ocurre, acompaña, observa e interviene de manera sutil.

EL DISEÑO DE AMBIENTES EN LOS PROYECTOS DE AULA

Esta estrategia pedagógica está centrada en los procesos de investigación que proponen las niñas y los niños. Se caracteriza por la escucha de sus preguntas e hipótesis como fuente de interacción con otros y con el mundo, permitiendo que el aprendizaje y el potenciamiento del desarrollo se den desde allí. Paniagua y Palacios (2005) plantean que en el trabajo por proyectos se organizan todo tipo de actividades de recogida de información y materiales de juego, de elaboración conjunta. En la vida del aula, estar embarcados en un tema común potencia el aprendizaje entre iguales, la curiosidad y, lo que es fundamental, la implicación de la familia, ya que parte de la recogida de información y de la recolección de materiales se lleva a cabo con ayuda de la misma.

En los proyectos de aula, el ambiente es un provocador de procesos de investigación y un medio para ir plasmando progresivamente el avance del proyecto desde las creaciones, ideas y propuestas de las niñas y los niños.

CONECTEMOS LO ANTERIOR CON LA SIGUIENTE SITUACIÓN:

La maestra ha observado cuidadosamente a su grupo y ha escuchado hablar sobre las nubes.

Ella muy respetuosa de sus intereses y cono- cedora del potencial de estos, ha oscurecido su aula el día de hoy, dejando solamente vi- sión por una claraboya, por donde ella sabe que al iniciar la jornada entran rayos del sol y pueden apreciar las nubes; de fondo se es- cucha suavemente el sonido de la lluvia. Al llegar las niñas y los niños, los invita a seguir y permanece muy atenta a lo que ocurra, grabando sus comentarios y enriqueciendo lo que allí surja. Ella sabe que este es un mo- mento crucial, donde puede conocer a fondo qué desean ellos y ellas e identificar qué sa- ben sobre las nubes. Para finalizar, les entre- gará linternas para jugar con la luz aprove- chando la oscuridad del espacio.

Partiendo del supuesto de que el objetivo de la docente se cumplió, las preguntas que surjan de las niñas y los niños, junto con sus hipótesis, marcarán la ruta de trabajo inves- tigativo que organizará la maestra. Se reco- mienda que esta ruta esté en un lugar visi- ble del salón para que las niñas y los niños puedan hacer seguimiento a su proceso de investigación. Este es un elemento por defi- nir desde cómo será diseñado con las niñas y

niños, y dónde estará ubicado según la esté- tica y organización del grupo.

En el transcurso de la investigación, las mis- mas experiencias irán exigiendo una trans- formación en la organización de los espacios, así como irán surgiendo elementos que dan cuenta del proceso vivido, los cuales empie- zan a ser parte del ambiente para luego con- vertirse en la memoria de las experimenta- ciones y descubrimientos realizados.

Aquí el espacio-ambiente es una herramien- ta pedagógica que aporta a la documenta- ción del proceso. Se recomienda que la dis- posición de los elementos que van surgiendo y la organización del mobiliario que se vaya dando permitan que sea fácilmente transfor- mable; es decir, se recomienda evitar diseños complejos que impidan el movimiento de los elementos y la incursión de otros nuevos.

Veamos en las siguientes fotografías la relación que lograron las maestras del Colegio Domingo Faustino Sarmiento entre su proyecto de aula y los ambientes.

CUATRO PROYECTOS DE AULA EN UNA FOTO

Abad (2006) hace referencia a contar con un espacio educativo que exprese y comunique el proyec- to pedagógico como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece, buscando la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. Esto supone que el proyecto pedagógico otorga sentido al espacio-ambiente, en el marco de la práctica pedagógica.





Fuente: archivo fotográfico Domingo Faustino Sarmiento IED

MEMORIA VIVA DE SUS HABITANTES

Se propone un ambiente democrático, que propicie la exploración, el intercambio de ideas, el trabajo colectivo, la participación y la apropiación del espacio desde la acción y el cuidado del mismo, como lugar en que todos conviven, que pertenece a todos y, además, en el que se puede participar desde sus ideas e iniciativas propias, transformándolo y creándolo. De esta manera, se dan las condiciones para el desarrollo de pertenencia a un colectivo desde la individualidad (SED, 2019, p.104).



Fuente: archivo fotográfico Domingo Faustino Sarmiento IED



Fuente: archivo fotográfico Colectivo Zorro y Conejo <https://bit.ly/3yKofqI>

POLISENSORIALIDAD:

Hablar de un ambiente es hablar de un conjunto de aspectos que conforman un entorno complejo. Es hablar de los espacios, tiempos, clima relacional, seguridad, materiales, acontecimientos cotidianos etc. Es decir, de lo que se ve, se toca, se oye y se respira allí (Díez, 2013, p. 43).



Fuente: archivo fotográfico SED

Los rincones y su incidencia en la transformación del espacio ambiente

Los rincones son espacios delimitados dentro del salón. En algunos casos, se utilizan también pasillos y espacios exteriores. En estos rincones, las niñas y los niños, de manera individual o en grupo, pueden realizar propuestas diversas sin la presencia continua del adulto. Durante el tiempo dedicado al trabajo por rincones, se encuentran dentro del mismo salón niñas y niños que realizan tareas diferentes, cada uno a su ritmo

y según sus necesidades. Se propone que el espacio esté organizado de manera que exista una diferenciación clara entre ambientes y que todos los materiales y recursos estén al alcance de las niñas y los niños. En esta estrategia pedagógica, el proceso central de desarrollo que se potencia es la autonomía. Por tanto, la selección del material es clave para que las intervenciones de la maestra o el maestro sean de enriquecimiento del juego, de la exploración y de la creación que realizan en estos espacios.

Con los niños de 3 a 6 años es posible contemplar el trabajo por rincones al menos en tiempo parcial dentro de la rutina escolar, otorgándole un carácter ritual para las niñas y los niños, dado que se constituye en un verdadero momento en el que ellos y ellas pueden elegir en dónde, con qué y con quién interactuar. En esta metodología es imprescindible que se cuente con un ambiente físico organizado, así como con un respeto hacia la iniciativa y al deseo de explorar y jugar por parte de las niñas y los niños.



Fuente: archivo fotográfico SED

Los talleres como alternativa para experimentar ambientes diversos

Por su principio fundamental de “aprender haciendo”, el taller requiere una organización espacial diferente a la dispuesta para las actividades cotidianas, donde el ambiente sea por sí solo una provocación que invite al disfrute de lo que allí se vivirá.

Los talleres ofrecen la ventaja de la especialización y la profundización en determinado tipo de experiencia. Sus posibilidades son muy variadas: cocina, psicomotricidad, música, teatro, huerto o experimentación. Aunque se centren en un aspecto, bien planteados deben tener en cuenta cierta globalización. De este modo, en un taller de cocina no solo se mezclan y se manipulan ingredientes; también se prepara la receta por escrito, se promueve la colaboración entre iguales, se enriquece el vocabulario y, sobre todo, se disfruta.

El material que allí se dispone es específico, de acuerdo con el tipo de experiencia planeada y las intencionalidades pedagógicas relacionadas; es decir, si lo planeado es un taller de literatura, los elementos dispuestos y organizados pueden ser, por ejemplo, cuentos, títeres o marionetas, pero si lo que se propone es un taller de psicomotricidad, lo dispuesto para provocar serán aros, cuerdas y rampas estratégicamente ubicados para invitar al movimiento.

La disposición del material es clave para provocar. De esta manera, si se va a realizar una asamblea con las niñas y los niños, se recomienda disponer cojines o colchonetas de manera cercana y en círculo para generar una mayor interacción entre ellos y ellas.



Taller de cocina - Fuente: archivo fotográfico SED



Niño experimentando - Fuente: archivo fotográfico Colegio Francisco Antonio Zea

3. Reconoce el entorno objetual

Los objetos tienen así (sobre todo los muebles), aparte de su función práctica, una función primordial de recipiente, de vaso de lo imaginario.

BAUDRILLARD (1968)

El paisaje creado a nuestro alrededor se encuentra organizado desde la ubicación y relación con los objetos que lo habitan.

Esta compleja red que el mundo adulto configura y reglamenta desde sus propios acuerdos se convierte en todo un reto para la niña y el niño que la usan y apropian, inicialmente desde una aproximación física, la cual atraviesa, compara y modifica, para luego dotarla de simbolismo.

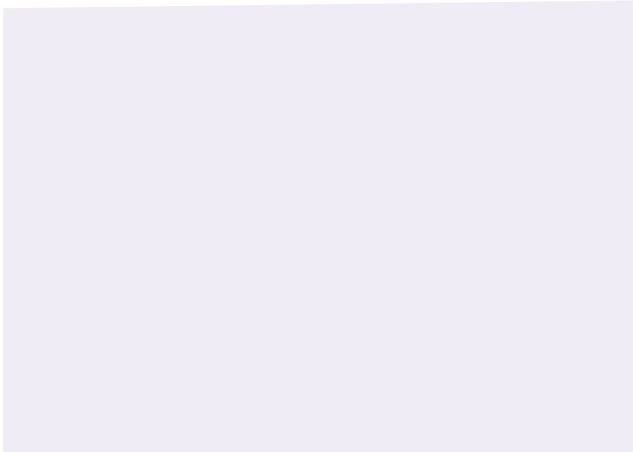
Para profundizar en el valor estético y simbólico que tienen los objetos, invitamos a construir un inventario de los que hallamos en el entorno actual, desde los que se llevan en los bolsillos, hasta los de la casa o el aula y que inspiran las experiencias pedagógicas. Una vez se tenga el inventario, proponemos describir sus características físicas, sus funciones prácticas y simbólicas, así como sus posibilidades lúdicas.

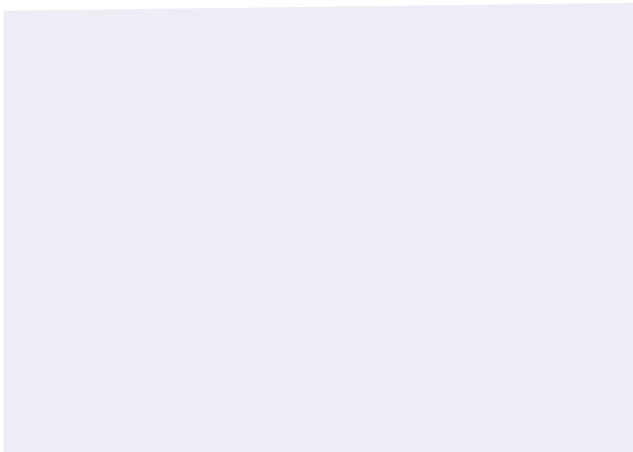
Realizar este inventario permitirá diversificar los usos de los elementos que hacen parte del entorno objetual cotidiano. Es posible realizar esta actividad con las niñas y los niños para inspirar extrañamientos y crear ambientes fantásticos



INVENTARIO DE OBJETOS

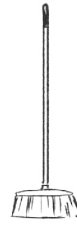
DIBUJA ALGUNOS OBJETOS Y DESCRÍBELOS





Por ejemplo:

¿Qué otros usos puede tener una escoba?



Utensilio doméstico que está compuesto por un cepillo y un palo largo, tiene un tamaño ajustado a la contextura humana, sirve para barrer y recoger el polvo del piso u otras superficies.

También sirve para colgar la ropa en la cuerda, para trancar la puerta y como soporte para colgar ropa o como extensor que permite sacar los objetos que se quedan debajo de la cama.

Además, sirve en los momentos en los que queremos que una visita se vaya rápido. Para esto, la escoba debe ponerse detrás de una puerta. También es vehículo volador o animal.

Con los palos de escoba podemos crear nichos, triángulos tridimensionales, habitáculos y refugios.

¿Qué otros usos podría tener un lápiz?



Objeto de uso cotidiano que está compuesto por un cuerpo de madera que cubre una mina de grafito que generalmente se afila y un borrador de goma en uno de sus extremos.

Comúnmente es usado para dibujar, escribir, garabatear, pero también tiene usos simbólicos, puede ser una nave espacial, un superhéroe o un avión.

Del lápiz puede extraerse el grafito, si se afila la punta y dejamos el polvo que deja, o la viruta que queda al sacarle punta; estos pueden ser insumos para construir o crear.

¿Qué uso le das a los objetos que te rodean?
¿Qué uso podrías darle?

4. Identifica los materiales y recursos con los que cuentas

Son las características del espacio las que permiten considerarlo una materia, un recurso y una dimensión física, psíquica, emocional, estética y, potencialmente, poética. La capacidad de transformación de éste sugiere acciones que en principio buscan habitarlo y recorrerlo a través de la mirada o el movimiento y que después se van complejizando con la presencia del juego. Es en el juego en donde subyacen las formas de relacionarse e interactuar con los elementos inmateriales, los materiales y los recursos que componen el espacio-ambiente.

Para iniciar: ¿cuáles son los elementos inmateriales del espacio o ambiente que te rodea?, ¿cuáles son los materiales y cuáles son los recursos?

| Elementos inmateriales | Materiales | Recursos |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Luz• Color• Texturas• Sonido• Olores | <ul style="list-style-type: none">• No estructurados (naturales, industriales y reutilizados)• Estructurados (papeles, crayones, colores, masas, pinturas) | <ul style="list-style-type: none">• Objetos• Herramientas• Utensilios |

Una vez se identifican los materiales, se pueden explorar, examinar, detallar y encontrar diversas maneras de usarlos y disponerlos.

Algunas ideas para disponer el material:



Fuente archivo fotográfico laboratorio pigmenta- @pigmenta.laboratorio.

¿Qué material **extraño** tienes en el aula, de qué otra forma puedes usarlo y disponerlo? Si no tienes material inestructurado te proponemos intentar con los siguientes:



Fotografías: Laboratorios ambientes, MEN

¿Qué materiales se conocieron o recuperaron del aula?
¿Qué usos distintos a los convencionales se les puede dar?

5. Arma colecciones

Después de descubrir y diversificar el uso de los elementos con los que cuentas, te proponemos crear colecciones y armar tu propio kit de materiales. Para esto, puedes seleccionar materiales, materias y recursos que al integrarlos permitan diseñar, planear y generar experiencias y ambientes pedagógicos.

Algunas ideas:

Colección de colores y texturas



Fuente: archivo fotográfico laboratorio pigmenta- @pigmenta.laboratorio.

Colección de sonidos



Fuente: archivo fotográfico Pixabay <https://pixabay.com/es/images/search/hojas%20secas/>

¿Qué contiene el kit?

¿A qué invita?

¿Qué hacen las niñas y los niños con estas colecciones?

6. Realiza disposiciones variadas con las colecciones e invita a los niños a jugar

El reto ahora es invitar a las niñas y los niños a explorar, crear e imaginar mundos posibles con el material dispuesto. Para inspirar esta labor, se ponen a disposición algunos recursos e ideas.

Ideas para jugar con las colecciones:

PICNIC SENSORIAL: es una invitación a disponer las colecciones en canastos e invitar a las niñas y los niños a explorar su contenido, sentir las texturas, sacar u ocultar. La experiencia completa se puede ver a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3NO7GRI>

JUEGO, CUERPO Y PIGMENTOS: es una inspiración para explorar materias con el cuerpo. La experiencia en detalle se puede ver en el siguiente enlace: <https://youtu.be/FNGTWKYLStg>

TRANSFORMANDO MATERIA, MATERIALES Y OBJETOS:

experiencia que invita a explorar las materias, materiales y recursos con todos los sentidos: <https://bit.ly/3yn22Am>

7. Documenta

Finalmente, te sugerimos documentar la experiencia a partir de reflexiones y fotografías en las que se evidencien las interacciones que se generaron entre las niñas y los niños, el espacio y las colecciones.

El siguiente esquema puede ayudar a registrar lo vivido.

Documentando

LO QUE ATESORO DE LA EXPERIENCIA:

LO QUE OBSERVÉ EN LAS INTERACCIONES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS:

LO QUE ME PREGUNTO:

CON LO QUE CONTINUÓ:

FOTOGRAFÍAS:

EN SÍNTESIS...

Escucha a las niñas y a los niños en los momentos en que dialogan entre ellos y registra:

- ¿De qué hablan? ¿A qué juegan? Esta observación te dará ideas sobre lo que se puede disponer en el ambiente.
- Pregunta sobre lo que les gustaría encontrar en su salón y en los espacios comunes. Registra todas las propuestas por descabelladas que parezcan. Aquí puedes invitarlos a materializar sus ideas o tenerlas en cuenta para las propuestas que surjan en el siguiente momento.
- Identifica los elementos potenciales con que cuenta el espacio que se desea ambientar. Para ello, realiza una observación minuciosa donde registres los hallazgos. Recuerda que todos los espacios son susceptibles de ser transformados y cuentan con elementos potenciales.
- Observa la organización del mobiliario (sillas, mesas, muebles) y confronta lo observado con las estrategias e intencionalidades pedagógicas, respondiendo a la pregunta ¿las disposiciones del espacio-ambiente favorecen el desarrollo infantil? Registra lo que encuentras favorable y lo que no y genera propuestas de transformación.
- Evalúa los elementos que están dispuestos en paredes, mobiliario o colgantes. De éstos es importante revisar: ¿quién los eligió? ¿Qué interacciones provocan? ¿Son accesibles a las niñas y niños o requieren de la aprobación y apoyo del docente para utilizarlos? ¿Son suficientes, pocos o tal vez demasiados generando

saturación visual del espacio? ¿Permite jugar, crear y experimentar? ¿Constituyen una memoria de los procesos que han realizado las niñas y niños? ¿La voz y las creaciones de los niños habitan el espacio? A partir de allí, determina la pertinencia de la permanencia de éstos y las transformaciones que les debes realizar.

- Arriésgate a generar un dispositivo que rompa la rutina del espacio. Por ejemplo, podrías disponer varias cajas de diferentes tamaños en la mitad del salón, o papeles traslúcidos de colores, sombrillas, oscurecer el salón y colocar luces de Navidad a diferentes alturas o sencillamente en el piso... Las posibilidades son tan infinitas como la imaginación, solo hay que arriesgarse a experimentar.
- Documenta lo que ocurre en la implementación, ten en cuenta las relaciones que se dieron entre las niñas y niños, contigo y con el material, los juegos que se suscitaron, los diálogos y transformaciones que permitió el material.
- Finalmente, dialoga con las niñas y niños sobre la experiencia vivida, este será el inicio para que a partir de lo que documentas y de lo que te cuentan, se les continúe vinculando en el diseño de los ambientes. Se sugiere que el diálogo se dé inmediatamente se termine la experiencia.



CAPÍTULO TRES

EL ESPACIO PÚBLICO
CONSTRUCCIÓN Y
RESIGNIFICACIÓN
COLECTIVA



EL ESPACIO PÚBLICO CONSTRUCCIÓN Y RESIGNIFICACIÓN COLECTIVA



Fuente: Archivo fotográfico del Colegio Domingo Faustino Sarmiento (2019)

El ambiente pedagógico se construye a partir de las necesidades, intereses y equipajes culturales de los actores que lo habitan, razón por la cual su construcción demanda esfuerzos colectivos para que tanto adultos como niños tomen decisiones sobre los elementos que configuran el espacio.

De ahí que se den oportunidades para resignificar los usos típicos de los elementos, como se expresa en la imagen en donde el patio puede convertirse en una playa; las escaleras, en el sendero de una selva y la cancha, en un espacio de juegos de piso (Lemus, 2019). En palabras de Riera: (2005) “los espacios de la escuela ofrecen ocasiones para el aprendizaje múltiple donde cada niño puede realizar un recorrido distinto y permite la diversificación de estilos e intereses” (p. 32).

La labor es encontrar ideas creativas para que las niñas y los niños lean, huelan, toquen, vean y sientan su territorio, a través de experiencias que los lleven a explorarlo con ojos curiosos y renovados.

Para dar vida a lo anterior, se pone a disposición aquí una serie de experiencias inspiradoras en donde se ha logrado transformar el espacio público, a partir de las iniciativas de los niños, las niñas, las familias y la comunidad. De manera colectiva se irán reconociendo pistas valiosas que se podrán atesorar para intervenir el espacio público que habitan las niñas y los niños.

¡Acompáñanos a recorrer!

Cartas para la paz



Adaptación de la experiencia “Cartas para la paz”. Docente: Ruth Albarracín. Colegio Agustín Fernández (Bogotá). <https://tejedoresdelcielo.blogspot.com>

¿DE QUÉ SE TRATA LA EXPERIENCIA?

“Cartas para la paz” recoge un proceso de vida en el aula del grado jardín del Colegio Agustín Fernández, sede B, jornada tarde, en el barrio Cerro Norte de la localidad de Usaquén. Las niñas y los niños generaron propuestas para la paz en Colombia, a partir de la palabra, el cuerpo, la imagen, autorretratos, trazos y la expresión plástica. El montaje de la obra se convirtió en un rico proceso de construcción colectiva, mediante la intervención de sillas, mesas, banderas, papel y piso, recreando la propuesta de la infancia. Se logró toda una instalación como un texto artístico para construir tejido colectivo en un espacio declarado Territorio de Reparación Colectiva.



El sustrato:

LAS VOCES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS QUEREMOS LA PAZ PARA:

- “Para que haiga mucho amor, para mi mamá y para mi papá, para mis primos y para toda la familia. Amo mucho a Colombia y la quiero mucho. Quiero mucho amor en todos los corazones de Colombia”. Kelly
- “Quiero que no haiga guerra, que haiga paz para mi mami y mis hermanas y mi papi que me compra cosas. Quiero mariposas pa' la Pachamama”. Samantha
- “Quiero la paz porque yo me quiero y porque mi mamá es muy bonita y que mis abuelitos no vivan tan lejos. Quiero

a Colombia como yo feliz. Y que mi abuelita que ya se murió, yo oro por ella para que esté en paz”. Paula Valentina

- “Quiero amor para Colombia. Corazones para mi mamá, para mi papá y para mis hermanos”. Natali
- “Quiero que las vacas coman pasto, que las estrellas salgan por la noche, que no nos peguemos y que no revuelvan los juguetes. Que a mi papito no se lo lleven pa’ la cárcel. Que los niños tengan muchos juguetes y amor”. Camila
- “Quiero a mi papá y a mi mamá, a mis hermanitos y hermanitas y a mi agüelito. La paz con mucho amor. Para Colombia quiero a Colombia que haga muchos goles y que no pierda para que haya paz. Para mi barrio quiero que los carros no vayan llenos, que mi familia no se muera, que no maten a la gente y no peleen en la calle. Y que no se muera mi agüelito”. Emanuel
- “Quiero la paz para los perros. Que los colectivos no los espichen, que los cuidemos y les demos mucha comida. Quiero que mi papá no pelee con mi mamá”. Libia
- “Quiero que regalen juguetes, que me den muñecos y que me den muchos dulces con chocolatina y que haiga paz en la tierra”. Sofía
- “Que cuiden el agua porque los animales se están muriendo porque los niños no cierran el agua y el agua se pierde y los animales se mueren. Y toca cuidar el agua”. Juan Sebastián

UN LLAMADO A LA PAZ DESDE LA INFANCIA.

No queremos que nos peguen

- “Los papás no les deben pegar a los chiquitos, no con correa ni con zapatos ni nada duro”. Juan Sebastián

NO A LAS FORMAS DE VIOLENCIA:

NO A LA MANO



NO A LA CHANCLETA



NO A LA CORREA



NO A LA ORTIGA



Llegó la transformación del espacio con el pretexto de construir escenarios de Paz y Reconciliación:

LA INVITACIÓN DE LA MAESTRA:

¿Qué tal si se pinta de paz una mesa y sus sillas y se propone como escenario de reconciliación?



LA INTERVENCIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO. PAZ EN EL PATIO



MANIFESTACIONES DE PAZ EN LA CALLE

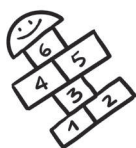


ESCUELA 3-6. LOS AMBIENTES EN EL PATIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Adaptación del texto: *El patio de mi escuela*. Por: Xabier Iturbe, 2019, Revista Rosa Sesant.

¿DE QUÉ SE TRATA LA EXPERIENCIA?

Poner en marcha las iniciativas de los niños, las niñas, las familias y la comunidad para transformar el patio a través de concertaciones en donde primó la colaboración, la escucha y el trabajo en equipo.



La insignia. EL PATIO COMO TERRITORIO RELACIONAL

Un patio en donde se fomenten relaciones equitativas, gozosas y placenteras entre niñas y niños. Junto con el conocimiento y la actividad motriz, los patios escolares han de impulsar relaciones e interacciones que transformen las tendencias al aburrimiento y la exclusión fomentando el juego social.



El sustrato: EL RECONOCIMIENTO A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS HOY

Día a día fuimos observando la necesidad de las niñas y los niños de salir al exterior y estar más en contacto con la naturaleza, siendo conscientes y sabiendo que veníamos de un largo y duro confinamiento. Todos los días íbamos constatando que las niñas y los niños tenían mucha energía contenida, que habían ido acumulado en todos esos meses anteriores.



La puesta en marcha. SE GENERARON ESPACIOS PARA:

EXPERIMENTAR Y EXPLORAR: piedras, cortezas, tierra, arena y agua. Escenario para que las niñas y los niños manipulen material orgánico, sustancias que les permita amasar, mezclar y hacer experimentos creativos.

TENER CONTACTO CON SERES DE LA NATURALEZA: arboleda, huerta, hierba, troncos y montañas de tierra. Lugares en donde se promueva la curiosidad, el asombro, la indagación, experimentación y construcción de hipótesis sobre el entorno natural.

MOVERSE: parque infantil, columpios, zona de equilibrios y saltos. Lugares en donde las niñas y los niños se desplacen desde distintas formas, reconozcan qué pueden hacer y aquello que no, trepar, pasar por superficies, probar alturas y modificar posiciones.

JUGAR A "HACER DE CUENTA": casitas, mesas, bancos, ruedas. Provocaciones para que las niñas y los niños imaginen, recreen su cotidianidad, representen, jueguen y avancen en la exploración de su mundo simbólico.

EXPRESARSE: pizarras de pared y el propio pavimento de asfalto. Lugares en donde las niñas y los niños expresen pensamientos e ideas, a partir de escrituras propias, dibujos y otras representaciones.

DESCANSAR Y "ESTAR SOLOS": bancos, rincónitos, huequitos, sombras y luces. Escenarios en donde se promueva el movimiento autónomo y disfrutar de experiencias en solitario.

Para correr, saltar, brincar, reír y alborotar...



Lo logrado

El nivel de conflicto entre las niñas y los niños se ha reducido de manera muy notable. Las niñas y los niños juegan más y lo hacen en grupos asociados y colaborativos. Las niñas y los niños asumen retos y desafíos en los diversos ambientes, lo cual les permite continuar con sus pro-

cesos de desarrollo. También coinciden al señalar que el patio de ahora es mucho más divertido que el de antes. Los familiares piensan que sus hijos se lo pasan mucho mejor, aunque a veces se quejan de que se ensucian más que antes. Estas transformaciones están abiertas a futuras mejoras, ya que el patio escolar es un espacio vivo que se alimenta de las ideas, las vivencias y la ilusión de cientos de niñas y niños.

Después de leer la experiencia, ¿qué ambientes exteriores de tu institución crees que se pueden transformar? ¿Cómo recogerías las lecturas e intereses de las niñas y los niños para transformar lo cotidiano en extraordinario? ¿A quién convocarías?

De maestra a maestra:

Los caminos de colores que nos abren las niñas y los niños nos invitan a jugar con la magia de la vida, las flores de la fantasía y el deseo de los sueños.

Sus voces, trazos, caricias, rostros, amores, ideas, múltiples expresiones y lenguajes se convierten en las grandes pistas para tejer mundos posibles. Por ello, es vital construir sentidos desde el aula tejiendo redes que vinculen el territorio, la familia y la comunidad. Allí la creación de ambientes emergentes, naturales y diversos nos invitan a romper estructuras, abrir caminos impredecibles y a posicionar la curiosidad, el arte y la cultura para vivir en esencia la libertad de crear. Pareciera algo complejo, pero no lo es. Es tan sencillo como abrir nuestro corazón al encanto del cosmos, a seguir habitando la pasión del ser maestras recuperando nuestro ser niñas y a unirnos en fuegos de amor al palpitar de nuestros pupilos en un abrazo de luz que invite a arriesgarnos a lo inesperado.

POR: RUTH ALBARRACÍN. MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL. COLEGIO AGUSTÍN FERNÁNDEZ (BOGOTÁ).

Para finalizar este caminar juntos:

Todas las historias, búsquedas e ideas sensibles que se han incluido en esta cartilla se espera que sean una fuente de caminos posibles para seguir construyendo ambientes que inviten a la escucha atenta, el cuidado de la infancia y el deseo perdurable de materializar las ideas grandes y pequeñas que los maestros y las maestras guardan en el armario del pensamiento y el corazón.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. (2006) *Configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana*.

Baudrillard, J. (1968) *El sistema de los objetos*. Éditions Gallimard, París

Brailovsky, D. (2019) *Pedagogía entre paréntesis*. Novedades educativas

Brailovsky, D (2020) *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Novedades educativas

Brailovsky, D (2020) *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Novedades educativas

Colectivo: miradas críticas del territorio desde el feminismo (2017) Mapeando el cuerpo-territorio. *Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. <https://bit.ly/39fQUgm>

Díaz, P. y Salamanca, C. (2021) *El fluir de las oportunidades: bañarte en un nuevo río*. Revista Infancia: educar de 0 a 6 años (190) Asociación Rosa Sensat. <https://bit.ly/3Hl7YhC>

Díez, M. (1998) *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana*. Ediciones La Torre.

Díez, M. (2013) *10 ideas clave de la educación infantil*. Editorial Graó.

Durán, S. y Martín, C. (2015) *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial*. Fundación Universitaria Monserrate.

Ferrada, M. y Celej, Z. (2013) *El idioma secreto*. Editorial Faktoria K de libros.

Gómez, M. (2006) *Atando sentimientos con palabras. Reflexiones y práctica educativa sobre los sentimientos*. Publicaciones MCEP. <https://bit.ly/3MLWXqp>

Instituto Distrital de las Artes (IDARTES). (2015) *Tejedores de vida. Arte en la primera infancia*. IDARTES.

Instituto Distrital de las Artes (IDARTES). (2017) *Arte en primera infancia. Perspectivas de investigación*. IDARTES.

Iturbe, X. (2019) Escuela 3-6. *Los ambientes en el patio de educación infantil*. Revista Rosa Sensat. <https://bit.ly/3mEkb7u>

Lemus, C. (2019) *Implementación del componente pedagógico en el proyecto 1050 "Educación de calidad en el marco de la ruta integral de atenciones"* en el colegio Domingo Faustino Sarmiento [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia.

Maio, M (2021) *Identidad, autonomía, corporeidad y lenguaje*. Colección Pedagogía de la crianza - 0 a 3 años. Grupo Editor Praxis.

Ministerio de Educación Nacional (2017) *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2014) *Documento 20. El sentido de la educación inicial*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2019) *Ambientes para inspirar. Generación de ambientes pedagógicos para la promoción del desarrollo integral en la educación inicial y preescolar*. Bogotá. Colombia.

Paniagua G., Palacios, J. (2005) *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial, España

Petit, M. (2016) *Leer es clave para habitar el mundo*. El Clarín. Revista Ideas.

Petit, M. (2015) *Chozas. Caminar por la plaza*. <https://caminarporlaplaya.wordpress.com/2015/06/26/chozas-michele-petit/>

Reyes, Y. (2014) Entrevista. *Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación de Argentina.* <https://planlectura.educ.ar/?p=966>.

Riera, J.(2005) *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia.* Facultad de Educación. Universidad Isla Baleares.

Rodríguez, I. y Sarlé, P. (2021) *Soltar la mano para avanzar. Revista Educación inicial de 0 a 6 años.* Praxis Grupo Editor.

Secretaría de Educación de Bogotá (SED) (2019) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito.*

Skliar, C. (2020) *Mientras respiramos: en la incertidumbre.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Skliar, C. (2018) *Pedagogías de las diferencias (notas, fragmentos e incertidumbres).* Noveduc libros.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010) La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial].*

Violante, R. (2001) *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial.* Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Violante, R. y Soto, C. (2020) *Pedagogía de la crianza.* Un campo teórico en construcción. Praxis grupo editorial.





INTERACCIONES, AMBIENTES Y ESPACIOS DE CUIDADO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



@Educacionbogota



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66-63
Teléfono 601 324 1000
Bogotá, D.C. – Colombia