

# **VIVENCIA DE ESPACIOS EN GRADO TRANSICION, UN APORTE A LA COMPRESION DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE MAESTRAS EN TRES CIUDADES DE COLOMBIA**

Proceso de producción de conocimiento: Avance de investigación en curso

GT 25: Educación y desigualdad

Gloria Stella Campo Vergara

Jennifer Noguera

Kelly Yubelli Ramos Bravo

## **RESUMEN**

La presente ponencia muestra los avances del trabajo de investigación que se realiza en tres ciudades de Colombia con el fin de aportar a la comprensión de las prácticas pedagógicas en grado transición, a través del reconocimiento de la vivencia del espacio en el aula de clase. Mediante observaciones y entrevistas, se corrobora la diferenciación y semejanzas en las prácticas de enseñanza–aprendizaje y las prácticas pedagógicas que revelan vínculos significativos entre la maestra de grado transición y los niños, a pesar de las condiciones y dotación de los espacios. Lo anterior exige reflexiones y atención concerniente a su práctica pedagógica, desde las políticas y la responsabilidad que asuman las maestras.

Palabras claves: Grado Transición, práctica pedagógica, espacio.

## **Introducción**

A continuación se exponen algunas reflexiones en torno a la práctica pedagógica a partir de la vivencia de los espacios, según como se presente dicha práctica en el aula de grado de transición. Dicho interés surge primero, al encontrarse poca claridad conceptual, dada la manera indiferenciada como en ocasiones se asume su significado con el de otros términos, segundo en la práctica pedagógica del docente inciden mecanismos de control-poder y por último, al ver los retos que deben asumir los docentes en cuanto a la manera de vivenciar los espacios dentro o fuera de la escuela en este primer grado escolar, donde los niños empiezan su proceso de educación formal en Colombia.

Por otro lado, algunos académicos en el afán de conceptualizar y de encontrar, por exigencia de criterios académico-investigativos, una mayor claridad sobre lo que, en sí, significan las prácticas pedagógicas, en qué se diferencian de las prácticas de enseñanza, formativas, educativas, entre otras, se llega a una suerte de esquina que tiende a concentrar y a la vez, sesgar la investigación. A la luz de tantas definiciones, se revela –a tiempo–, la pluralidad de posiciones frente a un término que ha sido abordado por personas de distintas disciplinas, desde distintas miradas, que a su vez, va más allá de planteamientos conceptuales; aunque en ocasiones se detenga en ese binomio de discusión entre teoría y práctica. De igual forma sucede con el concepto espacio que, siendo tan complejo y amplio, en esta investigación se aborda trascendiendo la dimensión de lo físico. Una mirada que se extiende hacia a las relaciones y formas de vivenciarlo para comprenderlo de manera integral.

En este sentido, se podrá encontrar esa comprensión hacia la práctica pedagógica desde la vivencia de los espacios, reconocidos a partir de los relatos tomados mediante observaciones y entrevistas que visibilizan los acontecimientos, en tres instituciones educativas públicas de tres ciudades de Colombia, que corresponde a municipios y departamentos respectivamente: Salado Blanco-Huila, Miranda-Cauca y Cali, Valle del Cauca).

### **1. Lugar del grado Transición en Colombia.**

El grado transición, corresponde al grado obligatorio situado en la escuela, de los tres que considera el nivel preescolar (primero de tres niveles en el sistema educativo), reconocido en el Art. 17 (Ley 115 de 1994:25). Es de resaltar que las investigaciones tanto en Colombia como en Latinoamérica y Europa refieren a los términos “preescolar” o a primera infancia, más no a grado transición o grado cero, como se reconoce en nuestro país. De esta manera, los lineamientos que orientan el acompañamiento al grado transición o también llamado “grado cero” en Colombia, se fundamentan en políticas de primera infancia, bajo el marco legal general de la educación en los niveles preescolar, básica primaria y secundaria, y media.

Es importante referir que la educación en Colombia está influenciada por normativas y lineamientos que se establecen desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a los cuales se hace seguimiento por medio de pruebas estandarizadas y estandarizantes, que buscan medir, por igual, competencias y desempeños de estudiantes y docentes. Aspecto que de una u otra manera influye en las prácticas pedagógicas del docente, en mayor medida por los mecanismos de evaluación del MEN, que por los lineamientos, en los que se plantean desempeños propositivos, contextualizados, bajo marcos conceptuales integradores.

De igual forma, es de aclarar que en el grado transición, no existe una estrategia de evaluación para los procesos docentes. La evaluación a las maestras de transición de la nueva legislación (Decreto 1278 de 2002), se lleva a cabo cuando se concursa para ascender en el escalafón docente, participando voluntariamente de la convocatoria que exige acercarse al conocimiento de normativa y avances pedagógicos. Situación que no es obligatoria para los docentes del régimen anterior, dejando así intermitente el proceso de lo que a bien sea intención, concepción, de cada docente para su quehacer. Esto no pretende considerar la pertinencia o no de la evaluación, es bien sabido que tener conocimientos no garantiza una adecuada orientación al grado escolar, pero si existiese una mirada clara y relevante a este grado, por su valor, seguramente se aportaría a una mejor fundamentación en los niños de transición.

Asimismo, y con respecto al espacio, la normatividad parece eludir y ser poco consecuente a las necesidades de los niños en grado transición, como se menciona a continuación. Por un lado, en la sección primera de la normativa en educación, haciendo referencia a los “logros por conjunto de grados” (Ley 115 de 1994:269-272) se considera para nivel preescolar, las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética y, en los objetivos para este nivel, (Art. 15 Ley 115 de 1994) se mencionan, entre otros, “la ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria”. Siendo este último, el único momento en que se remite a la noción de espacio en cualquiera de sus dimensiones (físico, representacional, significado). De esta manera, aunque no se hace referencia explícita al “espacio”, este se encuentra implícito en la consideración de establecimiento de relaciones con el medio ambiente, la comprensión del mundo físico y la exploración. Por lo tanto, el cumplimiento de dichos logros y objetivos, se hacen posible en la integración con el/los espacio/s donde se presentan los discursos y se facilita de forma particular la experiencia de los participantes.

No obstante los grados de preescolar, cuentan con unos lineamientos curriculares (2012) que se fundamentan en una base de orientación constructivista, pero que se quedan solo como propuesta, lo que no los hace comúnmente visibles en las prácticas pedagógicas observadas en aulas de clase de transición, con un modelo que se mantiene en lo tradicional, homogeneizante y transmisionista, siendo el cómo, lo que varía.

Es oportuno destacar que los niños entre los cuatro (4) y los (5) años, edad en la que ingresan al grado transición, se encuentran en un momento crucial en el desarrollo de su autonomía y desprendimiento de las figuras paternas, especialmente de la madre, o quien haga las veces. De ahí, la relevancia de la presencia del docente en el acompañamiento de los niños, dado que en dicho momento, pasan por una etapa de desarrollo a nivel psicológico, físico y fisiológico, evidente en sus razonamientos, lenguaje y manejo del cuerpo, entre otras; momento crucial para potenciar sus herramientas cognitivas, lenguaje, manejo del cuerpo y demás, que tiende a manifestarse de forma compleja. También es una etapa en la que los niños están más abiertos a las relaciones sociales de forma más espontánea, consciente y enmarcada, especialmente, en situaciones de juego, razón por la que se ha reconocido incluso como derecho (Lester y Rusell, 2011), el acompañar a los niños desde actividades que se enmarquen en este juego, que en la escuela es valuarlo para los procesos de aprendizaje, requiriendo la participación activa de las docentes.

## **2. Visiones sobre las Prácticas pedagógicas.**

Regularmente las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas demuestran, como se ha dicho, “poca” delimitación del término y en consecuencia, la facilidad de encontrarlo sin diferenciación con otros como estrategias de formación o prácticas de enseñanza, educativas, de formación e incluso, como acción pedagógica.

Aun así se podría pensar que, cuando se hace hincapié desde los discursos académicos en la precisión de los términos que acompañan la palabra “práctica”, proporcionan una mayor claridad sobre la “composición” práctica pedagógica. No obstante, tomándolos de manera separada y tal y como lo plantea Vasco (2011:15-33) “No hay acuerdos amplios (...) sobre las diferencias y matices que toman [en este caso] los vocablos «formación» y «educación»”. Por lo tanto, estas tensiones hacen complejo su significado, comprensión y aplicación, pues el solo hecho de acompañar el término “prácticas”, con los ya señalados, parece no otorgar la posibilidad de tener definiciones singulares y por ende, diferentes, para saber desde donde y como abordar las prácticas en cuestión.

Los constructos teóricos sobre pedagogía, podrían ser la clave para comprender, específicamente, la referencia que se hace a práctica pedagógica. En este sentido, Zambrano (2006: 40,41) frente al concepto pedagogía dice:

[lo] hemos considerado como un discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer.

Así las cosas, la práctica pedagógica, dentro de las prácticas del aula de clase, hace referencia a una práctica de mayor profundidad, más trabajada, re-pensada, en torno a reflexiones que permita a los docentes fortalecer su labor diaria y potencializar actividades, momentos y espacios que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de los niños como de él/ella mismo/a, siendo además complementaria a otras prácticas, si es el caso.

Cada definición que se logre encontrar sobre prácticas pedagógicas, puede venir de diferentes puntos de vista, pensadas antes, durante o después de acontecimientos y situaciones de contexto o ideológicas variadas. De allí la desatención y tensiones que se despiertan, a favor o en contra, con los planteamientos existentes, además, dejando de lado el rescatar o relevar la práctica pedagógica que los docentes manejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una vinculación más real, entre los procesos educativos y la vida cotidiana de los sujetos, que a la vez contribuya al reconocimiento y fortalecimiento de su papel, que trascienda el plano educativo valorando la vida misma.

## **2.1 Acercamientos al término Práctica pedagógica.**

La práctica pedagógica es referida por Díaz (s.f.) como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”, una definición enriquecida y cargada de posibilidades. Sin embargo, en el plano real al situarla sobre los docentes, en algunos casos son objeto de críticas por hacer o no hacer bien su labor.

Esta situación se presenta cuando los docentes no están moldeados o no cumplen linealmente con planteamientos teóricos preestablecidos o lo que se ha reconocido como mecanismos de control-poder (normatividad, reglamentos, PEI, exigencia de grados siguientes, estándares, etc.). Además, existen situaciones que conllevan a resolver conflictos o aspectos particulares con los que llegan los niños desde su grupo familiar, social o de contexto (ausencia de padres, situación de discapacidad, sobreprotección, limitación económica, etc.).

Al respecto, un grupo de docentes que participaron en la Expedición pedagógica, reconocieron, según Unda, Martínez y Medina (2001), “su cansancio e insatisfacción [de los docentes] con la mirada simplificadora que se tiene de ellos como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre sus propias prácticas como maestros”. El rol docente, su desempeño, actitudes y aptitudes, se encuentran bajo la observación de quienes tienen que ver con ellos, se podría decir que aun cuando de niños se trata.

Por lo anterior, esta labor debería, sin duda, tomarse por decisión sino también por convicción y disposición sentida, a cuyo cargo está intercambiar valores, principios, estrategias, aprendizajes y demás, no solo limitándose a lo meramente académico, sino sabiendo orientar la inclusión de las dinámicas que se dan en la vida diaria, para los pequeños que tienen a cargo temporalmente y, revalorizando este oficio, el cual en ocasiones no se hace, como se requiere por lo que exige el acompañamiento a los niños de transición.

En esa integración entre las disposiciones académicas, el tener en cuenta situaciones de contexto y saber sortear las particularidades de los niños, Mejía (2012: apuntes de clase) deja muy claro que “las prácticas pedagógicas cobran lugar en diferentes escenarios sociales” que, ligados a la definición, amplía el espectro del lugar visible y no visible como se conciben y desarrollan estas prácticas e incluso, se podría pensar que igualmente se extiende a otros sujetos. En este sentido, Díaz (s.f.) menciona dos tipos de prácticas pedagógicas a tener en cuenta para su distinción, siendo estas primarias y oficiales/escolares:

Las prácticas pedagógicas primarias se ubican en espacios de socialización como es la familia donde los aprendizajes son mediados por modelos, costumbres, normas y muy particulares de la familia. La práctica pedagógica oficial se ubica en otro escenario como es la escuela, la cual tiene dos categorías que son fundamentales para el funcionamiento: el estudiante y el profesor. Esta práctica es más compleja puesto que implica procesos de recontextualización del conocimiento social.

El trascender de la práctica pedagógica, del salón de clase a la familia, es una visión que descentraliza como agente educativo al docente y, que a la luz de las investigaciones y conceptualizaciones, puede generar controversia. Y seguro así sucede, pues en búsqueda de una definición concreta, se termina por opacar aspectos significativos que expanden el universo educativo y que permitiría, tener un mejor acercamiento no solo a lo que significa la práctica pedagógica sino al cómo de la misma.

A partir de las diversas ambigüedades, se tomó en consideración unos aspectos que configuran la práctica pedagógica, a la vez que Klaus (2013: apuntes de clases) señaló los siguientes: el tiempo, el espacio, los medios o recursos, los contenidos, las interacciones, los comportamientos, la disposición. Por lo tanto, para el particular, en esta investigación se aborda tan solo uno de los aspectos mencionados, como es el espacio, específicamente la manera como las docentes lo vivencian en el proceso de enseñanza-aprendizaje para niños de grado transición.

### **3. El espacio, trascendiendo los muros.**

Considerar la dimensión espacio en la presente investigación, surge en el reconocimiento del valor del término en lo que refiere a la práctica, que es nuestro objetivo principal. De esta manera se reconoce que referente al concepto “espacio”, su significado es amplio desde diferentes disciplinas y enfoques, especialmente en la sociología (Bourdieu, P. y Wacquant, L.: 2005), la educación y la pedagogía. En el primer caso con una tendencia a reconocer la noción espacio más allá de lo físico, inclinado a recibir otras nominaciones como ambiente, escenario, sector, ente otros y, en el segundo, a centrarse en la delimitación geográfica, organización espacio-material (Loughlin, C. E y Suina: 1995 ) (Castillo, C. C., Flores Z., M.C., Yubero, F. R. y Muñiz, M. L., 1983), admitiendo o no la transformación del mismo, según sea la vivencia, representación y significación que se tenga, pero también recordando que la cotidianidad de nuestras vidas se desarrolla en múltiples y heterogéneos espacios, por lo que, aquella idea sobre estos tiene una mayor connotación de la comúnmente otorgada.

Para Ruiz (1994:94) “el hombre es un ser espacial, inmerso no solo en lugares físicos, sino psicológicos y sociales”. Desde el vientre, continúa Ruiz (ibíd.), somos seres condicionados por el espacio, que con el tiempo determinan lo afectivo, emocional, motriz, psicológico y sensorial. De ahí la incidencia de los espacios o ambientes en el niño, dado que son estos donde pasa gran parte de su tiempo.

Desde la psicología ambiental, hace décadas se planteó “la relación recíproca entre la conducta de las personas y el ambiente socio-físico tanto natural como construido” (Aragonés & Amérigo, 1998:24; citado por Marambio y Guzmán, 2012:35), haciendo referencia no solo a espacios escolares sino a todos los espacios al que el hombre se expone a diario. Pero en cuanto a fundamentos teóricos de la pedagogía infantil, pensando de qué manera pueden/deben vivenciar los espacios los niños de transición, el punto sería relevar aquellos que van más allá del salón de clase, como los descritos por Froebel (citado por Ruiz 1994:96-97), quien apostó a la construcción de espacios abiertos, armónicos y conectados a la naturaleza, al igual que Repulles (citado por Ruiz 1994:96-97) quien destacó la importancia del patio, jardines y huertos como complemento en el proceso educativo.

Esta significación aporta a nuestro interés investigativo, en la medida que se considera que cada docente, según sean sus representaciones, concepciones e ideologías, así mismo puede ser la manera como organiza el espacio físico y, a la vez propicia o no, espacio de formación integral acorde a las necesidades de los niños. Factor que nos remite a la forma particular de vivenciar el espacio y por tanto, la manera como se da la práctica pedagógica; a lo que Duarte (2003:9) dice:

Es posible pensar la escuela en coherencia con una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realizan en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes y sustanciales

implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. (...) es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

La labor del docente, desde su práctica pedagógica, no ha sido ni se trata de un proceso estático, aislado y uni-funcional, aunque existe un modelo educativo, institucional y normativo, que lo controla. Las actividades externas al salón o a la escuela y las particularidades de vida que cada niño lleva a clase, provocan una serie de reacciones/respuestas de los sujetos involucrados, comportamientos y habilidades que de alguna forma generan un impacto positivo o negativo, entre ellos, de manera consciente o no, invisibilizando la posibilidad de valerse de estrategias pedagógicas que, como el uso de otros espacios, permitan canalizar tales acontecimientos.

Según Duarte (2003), centrando al maestro como actor decisivo en la transformación del salón de clase, menciona:

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

En consecuencia, es evidente que en su práctica pedagógica, el docente no es un sujeto que pasa a un segundo plano, sino que de forma horizontal, junto a los estudiantes y otros actores, tiene un papel determinante, que si bien depende de asuntos externos al aula, también es primordial, el sello y la huella que con su labor quiera dejar no solo al intercambio de aprendizajes y enseñanzas sino también, para su satisfacción personal. El espacio entonces se presta, como esa buena excusa para desestructurar dichas prácticas pedagógicas, que salgan de la linealidad, el convencionalismo e introduzcan a los niños a nuevas formas de vivenciar su propio proceso de formación.

#### **4. Vivencia del espacio: Hallazgos en las tres ciudades.**

A partir de las observaciones realizadas a grados transición de instituciones públicas, en tres ciudades de Colombia, es interesante encontrar cómo los espacios coinciden en tener físicamente condiciones adecuadas de ventilación e iluminación natural, estanterías y materiales de trabajo. Sin embargo, la diferencia se encuentra en las actividades, las relaciones y forma de organización de las mismas. A continuación se presenta un esbozo de estas diferencias en algunas de las dimensiones que hasta el momento han resultado significativas.

Para lograr el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes de las tres ciudades, fue pertinente hacer el reconocimiento de lo que sucedía en cada una de las partes. Para ello se caracterizó su forma particular, según las condiciones del contexto local e institucional, y al ponerlas en relación se encontró que el espacio físico de los salones tiende a ser amplio pero el más pequeño es en donde más actividades lúdicas se realizan. Y todas cuentan con igual distribución de las mesas, que se ubican en el centro del salón para conformar los respectivos grupos por hexagonal conformado, según el número de niños en cada salón.

Igualmente, esta diferenciación más que estar determinada por la dimensión física y material, es por lo vivencial. Lo vivencial entendido como los discursos, las interacciones, las relaciones, los vínculos que dejan entrever cómo la maestra hace parte del mundo de los niños, se une desde ellos y para ellos. Un ejemplo es cuando una maestra de la ciudad C mientras hace la mímica como si fuera una niña haciendo un mandado en la tienda, dice: “mi mamá me escribió en el papel... qué número será este?... ah la profesora me enseñó que este es el dos...mi mamá me pidió dos entonces llevo dos”. Palabras acompañadas con gestos y entonaciones que van más allá de que el niño reconozca la forma del numeral dos. La maestra trasciende la enseñanza al traer situaciones que ubica a los niños el imaginarse en otro espacio-tiempo, en el que seguramente, no se han inscrito porque en ese contexto los niños de 5 años aún no se mandan solos a la tienda, a menos que quede en la misma acera de la casa. Es atribuirles capacidades, otorgarle sentido a lo que se aprende hacerlos dimensionar los espacios – experiencias que pueden vivir.

La similitud entre los espacios de los grupos de las tres ciudades, es que todas cuentan con mobiliario fijo como pupitres hexagonales que se ubican en el centro, cartelera para colgar trabajos y estantería para guardar materiales de trabajo con los niños. Pero qué sucede en estos espacios? Acaso lo mismo? Sí, en cuanto proceso de enseñanza – aprendizaje regidos por unas mismas políticas y lineamientos, pero diferenciados por un contexto social e institucional, y sobre todo, por docentes con formas particulares de desempeñar su práctica pedagógica. Qué pasaría si estas maestras son cambiadas de contexto? Si las intercambiáramos entre estas tres ciudades? Seguramente su forma de relacionarse o vincularse con los niños se mantendría.

Lo anterior se corrobora cuando en C, siendo el espacio de aula más pequeño, en él se recrean toda clase de actividades variadas, en muchas ocasiones bajo una misma temática y que en las pocas observaciones permitieron reconocer: juego de roles, silueta del cuerpo plasmada en pliegos de papel, múltiples usos de hojas de plátano, relajación, juego con fichas, trabajo en los cuadernos, ejercicios de estiramiento, resolución de conflictos, exposición de trabajos a los padres, creación de cuentos, auto y co-evaluación con los niños, entre otras, siendo la mayoría de ellas, en la zona del frente donde se encuentra el tablero, por lo que en ocasiones las sillas y mesas se corrían hacia el fondo.

Una manera de situarse como en el lugar “predilecto”, el rincón en donde se construye y deconstruye la enseñanza y aprendizaje. A lo mejor el “rincón” donde los niños pueden ir y venir entre el seguir a los otros y volver sobre sí e imaginar. Un rincón ofrecido por la docente que los acompaña en el viaje desde el exterior al interior, como dice Bachelard (1997:172) “...el espacio de la inmovilidad convirtiéndolo en el espacio del ser”.

En este sentido, consideramos que si bien las diferencias en la manera de desarrollar la práctica pedagógica cada docente tiene que ser acorde a la diversidad que hay en múltiples factores que van desde los niños que conforman el grupo, el contexto geográfico y social, hasta la dotación material, debería aparecer cierta regularidad en el acompañamiento acorde a las necesidades de los niños, que trasciende los componentes antes mencionados. Así, las semejanzas están situadas en la prevalencia a una relación unilateral de enseñanza aprendizaje.

Aspecto puesto en relación con lo planteado por Cardona (et.al 1997:102), en torno a las maestras que trabajan con primera infancia, bien pueden referir verbalmente a concepciones valorativas de la integralidad y necesidades de los niños, pero que de fondo, sus discurso sobre la concepción de infancia “se fundamenta en un proceso de enseñanza - aprendizaje”. Pero el problema no está en esta consideración, más bien habría que preguntarse qué y cómo se enseña y qué y cómo se espera que aprendan los niños de este grado. Porque en nuestras observaciones podemos corroborar lo encontrado por las autoras, pero precisamente la diferencia está en el cómo, porque las tres abordan las vocales, los números, el inglés, pero la forma dista mucho en las tres.

En este sentido, es evidente que la mayor diferencia en la manera de desempeñarse las maestras de transición, está en la manera como se vinculan con los niños en las actividades. Es notoria la diferenciación entre relaciones enmarcadas en una práctica de enseñanza-aprendizaje, un direccionamiento vertical, y una práctica pedagógica en la que el vínculo que se establece entre la maestra y los niños, hace manifiesto el continuo reflexionar sobre lo que se concibe, se hace y requieren los niños de grado transición, por parte de la maestra.

El hecho de que una maestra de transición diga: “si yo tuviera plata, si yo pudiera, sacaba de mi bolsillo y haría un kiosco, un rincón como de arena, donde se pudiera jugar, tendría más juguetes, haría lo que todos esos teóricos han dicho, de tener un mejor lugar, de jugar más, pero ahí como estamos... qué se puede hacer, sino adaptarse.”

Lo anterior genera una serie de inquietudes a las concepciones que tiene sobre su rol, el jugar, juguetes y el adaptarse, que lógicamente trasciende el acomodarse o resignarse a una situación cuando estamos dotados de múltiples capacidades de crear e imaginar. Pero estas palabras son coherentes con las que continuamente se emiten para evitar que los niños hagan exploraciones espontáneas, usen los espacios de una manera significativa y acorde a sus intereses. Además, qué creatividad, capacidad de imaginar mundos posibles, habitar espacios de forma sentida y significativa se pueden promover en los niños de transición. Un trabajo arduo para lograr que cada vez sean las maestras que se permiten trascender posturas como la que se acaba de mencionar, que se permita vivir los espacios.

## Conclusiones

Cuando la maestra se esmera y dedica tanto a los desempeños que deben alcanzar los niños está centrada en lo que no tiene, en lo que supuestamente no hay en el espacio, es decir, en cumplir con los lineamientos y exigencias institucionales, que en una real concienciación de lo pertinente para la formación de los niños en este grado escolar. En los espacios escolares no hay ¡se crea!, porque aun estando el espacio sino se usa es espacio muerto.

Quedarse en la consideración de lo físico, es decir, organizativa, dotacional y distributiva de los espacios del aula de clase, es limitar y desconocer lo realmente valioso como seres humanos, especialmente cuando nos referimos a los espacios donde los niños permanecen un tiempo significativo en su proceso de inscripción en el mundo social y cultural, desligado de la primera persona y familia.

Es inminente la atención sobre cómo se trasciende de relaciones directivas, al favorecimiento de la creación de vínculos entre la maestra y los niños, fundamentados en el conocimiento como mediador de la formación integral, en donde se potencia el fortalecimiento de sus herramientas cognitivas y la autonomía (acorde a la edad) y auto reflexión de los niños.

## Bibliografía

Bachelard, G. (1997). *Los rincones*, Cap. VI. En *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica (pp. 171-182)

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina Siglo XXI Editores.

Cardona P., K., Plata Vanegas y Vieco Reyes S. (1997). *Descripción de las creencias de los docentes de pre-jardín y jardín, del nivel preescolar del Núcleo 19 acerca de la concepción de infancia. Trabajo de investigación no publicada*. Universidad del Norte. Barranquilla- Colombia.

Castillo, C. C., Flores Z., M.C., Yubero, F. R. y Muñiz, M. L. (1983). *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización*. España: Ediciones Ceac.

Colombia. Estatuto de profesionalización docente. *Decreto 1278 del 19 de junio de 2002*. Recuperado el 30 de junio de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Colombia. Ley General de educación. *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Unión Ltda.

Díaz, M. (1988). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Recuperado el 05 de mayo de 2012. Digitalizado por Red Académica, de en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf).

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, N° 29: 97-113, 2003.

Lester, S. y Rusell, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* 57s.

Loughlin, C. E y Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (Traducción de Solana, G.). España: Ediciones Morata.

Marambio, J. y Guzmán, S. (2004). *La construcción de la escuela como espacio carcelario: Una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre)vivencia (en) de su espacio escolar*. Chile: Universidad de Chile.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Serie Lineamientos curriculares, Preescolar. Recuperado el 5 de abril de 2012, de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)

Ruiz R., J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*. Madrid. Páginas 93-104. Volumen 5 (2).

Unda, M. del P.; Martínez B., A. y Medina, B. M. J. (2001). Mesa: la expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Seminario sobre formación de maestros, Argentina.

Vasco, C. E. (2011). Educación pedagogía y currículo. Colombia: Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía –REDIPE-.

Zambrano L, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), pp. 33-50.