

**LA LUDOTECA COMO ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA
INFANCIA**

**MARTA ELENA GONZÁLEZ GIL
OLGA CECILIA VÁZQUEZ JARAMILLO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**SABANETA
2011**

**LA LUDOTECA COMO ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA
INFANCIA**

**MARTA ELENA GONZÁLEZ GIL
OLGA CECILIA VÁZQUEZ JARAMILLO**

Tutora:

Dra. Ofelia Roldán Vargas

**Tesis presentada como requisito para optar al título de
Magister en Educación y Desarrollo Humano**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**SABANETA
2011**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

Con especial aprecio a quienes creyeron en esta apuesta de vida, y estuvieron presentes día a día, iluminando el sendero que nos conduciría a la culminación del anhelado sueño, el mismo que hoy nos llena de orgullo y esperanza.

A mi mamá, esposo e hijo que con su apoyo e interés, me motivaron a terminar el camino emprendido.

Olga

A mi mamá, quien permanece...y acompaña mis pasos en el trasegar de la vida. A Marcela y Alexander, mis hijos, porque mis logros son suyos y míos son sus sueños.

Marta

AGRADECIMIENTOS

A Dios, gracias infinitas por guiar nuestro destino, por darnos la sabiduría necesaria para convertir en posibilidades los obstáculos, y ante todo por ser testigo de la transformación de nuestra existencia.

A la Universidad de Manizales y al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidades que en su visión humanista e incluyente, nos ofrecieron los conocimientos de maestros y maestras idóneos/as, quienes procuraron siempre nuestra cualificación personal y profesional, y fortalecieron nuestras capacidades hasta convertirnos en multiplicadoras de conocimientos.

A los niños, niñas, madres y ludotecarias, quienes hicieron posible esta experiencia cuando nos permitieron irrumpir en la cotidianidad de sus vidas y, atrevidamente, leer sus miradas, gestos y palabras, en un intento por contribuir a la transformación de la realidad.

Un reconocimiento especial a Ofelia Roldán, tutora y forjadora de este sueño, quien generosamente puso a nuestra disposición sus conocimientos y tuvo la sabiduría necesaria para ser imprescindible en cada una de las etapas de este proceso, pero a la vez para procurar el fortalecimiento de nuestra autonomía.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	8
CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA	11
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS	20
1.3. OBJETIVOS	21
1.4. JUSTIFICACIÓN	21
CAPÍTULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA	24
2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	24
2.2. CONSTITUCIÓN DE SENTIDO DESDE LA PERSPECTIVA HERMENEÚTICA	26
2.3. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	29
2.4. CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES.....	33
2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS	33
2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	34
2.6.1. Grupos focales	34
2.6.2. Entrevistas en profundidad.....	35
2.6.3. Relatos de experiencias en contextos de talleres lúdicos	36
CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS	44
3.1 CONCEPCIONES DE LUDOTECA.....	44
3.1.1 La ludoteca, espacio compensatorio en situaciones de vulnerabilidad social	44
3.1.2 La ludoteca, escenario que potencia el juego como estrategia de aprendizaje	52
3.1.3 La Ludoteca, escenario favorable a la interiorización de normas.....	57
3.2 LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN LA LUDOTECA. POSIBILIDADES Y OPACIDADES RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	65
3.2.1 Conservación de la vigilancia como idea fundacional de las instituciones infantiles	65
3.2.2 Encuentros mediados por la prescripción adulta que coartan la participación infantil.....	71
CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL	83
4.1 FOMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN ESPACIOS MEDIADOS POR LA EXPERIENCIA LÚDICA.....	83

4.2. POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL A PARTIR DE RELACIONES CONSTRUCTIVAS ENTRE LUDOTECA Y FAMILIA.....	89
BIBLIOGRAFÍA	93
LISTADO DE ANEXOS.....	102
ANEXO N° 1 GRUPO FOCAL.....	102
ANEXO N° 2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....	102
ANEXO N° 3 TALLERES LÚDICOS	103
ANEXO N° 4 CONSENTIMIENTO INFORMADO	106

PRESENTACIÓN

Este trabajo investigativo es concebido como una aproximación comprensiva a la forma en que se vivencia la participación en la primera infancia, y al reconocimiento de factores que resultan facilitadores u obstaculizadores de la misma, en el escenario particular de una ludoteca pública; todo esto, en el marco de la lectura de experiencias conjuntas de niños/as y adultos que confluyen en ese espacio común, lo que implica comprender que “La vida se despliega en medio de una pluralidad de sentidos” (Rivero 2006, p. 74), y en esa dinámica colectiva se tejen relaciones que permiten resignificar la realidad.

Para llevar a cabo este proceso, fue necesario explorar al máximo nuestras habilidades comunicativas básicas y tomar distancia de algunas preconcepciones y prejuicios, con el fin de realizar interpretaciones más ajustadas al fenómeno de estudio, aprovechando la observación, la selección, la percepción y el análisis de datos, y de esta manera ser coherentes con las relaciones establecidas entre ellos, para develar el sentido de las concepciones y prácticas que se generan en la ludoteca.

Con la intención de facilitar al lector la comprensión de esta experiencia, el informe de investigación se presenta organizado en cuatro capítulos: el problema, la sustentación metodológica, los hallazgos y la discusión final. Es de aclarar que todos ellos han sido esenciales en la construcción de sentido y configuran el texto social producido como consecuencia del ejercicio investigativo.

En el Capítulo Uno, titulado El Problema, se hace una descripción detallada de las concepciones de niñez emergidas en distintos momentos históricos y de la manera en que este concepto se ha ido transformando hasta lograr un reconocimiento de la primera infancia como un momento importante en la experiencia vital de los seres humanos. Igualmente se presentan los avances en la creación de políticas de atención para los/las niños/as en los ámbitos Mundial, Nacional, Departamental y Municipal, y se hace referencia a importantes trabajos

investigativos relacionados con la participación en primera infancia, desarrollados por organismos nacionales e internacionales a partir del año 2000. Así mismo, se incluyen en este capítulo las preguntas orientadoras que dieron origen a los objetivos de la investigación y se hace una breve exposición de los motivos o razones que hacen pertinente y relevante este trabajo.

En el Capítulo Dos se presenta la sustentación metodológica de la investigación, aludiendo a la construcción de sentido que posibilita el ejercicio hermenéutico en el marco de la investigación cualitativa, en la que se articula el lenguaje como medio y método de acceso a la subjetividad del otro, a través de la interpretación de experiencias vitales generadas en espacios pluralistas. Seguidamente se hace una descripción del contexto de la investigación, se exponen los criterios de inclusión de los participantes, se explicitan las consideraciones éticas, y se explica cada uno de los instrumentos utilizados en la construcción de los datos y la ruta seguida para su análisis.

El Capítulo Tres corresponde a los Hallazgos, y es más bien una lectura de la realidad que da cuenta de las concepciones que tienen los actores y actoras sobre ludoteca, y de las tendencias generadas a partir de ellas: la ludoteca como espacio compensatorio en situaciones de vulnerabilidad social, la ludoteca como escenario que potencia el juego como estrategia de aprendizaje, y la ludoteca como escenario favorable a la interiorización de normas.

Igualmente en este capítulo se ponen de relieve las relaciones que se evidencian entre los sujetos, en las prácticas de vida cotidianas, las cuales permitieron la orientación hacia tres tendencias bien diferenciadas: la conservación de la vigilancia como idea fundacional de las instituciones infantiles, los encuentros mediados por la prescripción adulta que coartan la participación infantil, y la programación episódica y estática que rutiniza los procesos y mengua el interés infantil.

En el Capítulo Cuatro correspondiente a la Discusión Final, se exponen algunas reflexiones en torno al objeto de estudio, teniendo como base cada una de las etapas del proceso y las interrelaciones que las caracterizaron; además, se recogen las conclusiones y recomendaciones después de haber logrado un acercamiento comprensivo al escenario de la ludoteca, y haber interpretado las expresiones individuales articuladas en una dinámica colectiva, lo que dio lugar a la constitución de hallazgos significativos, que hoy hacen posible la traducción del texto social. Finalmente se hace una detallada exposición de las fuentes bibliográficas, lo mismo que los anexos relacionados con las técnicas e instrumentos utilizados y el formato de consentimiento informado presentado a los protagonistas de esta investigación.

CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Históricamente la niñez se ha concebido desde la perspectiva de los/as adultos/as en los que habrán de transformarse los niños y las niñas. Éstos han sido percibidos como seres incompletos en espera de ser valorados a partir del desarrollo de su capacidad productiva. En relación con esta situación, en el Primer Congreso internacional de Pedagogía e Infancia (2006, p.19), se planteó que “las relaciones que una sociedad establece con sus niños y sus niñas dependen de las concepciones que ésta ha construido con respecto a la infancia”, en tal sentido podría pensarse que esas formas particulares de concebir la infancia han contribuido, en alguna medida, a que se generen situaciones violentas contra los/las niños/as, manifestadas a través de acciones como el infanticidio, el rechazo, el aborto, el exilio y el abandono, prácticas que han caracterizado la historia de la infancia.

Por mucho tiempo, en estas circunstancias, la infancia apareció como una categoría invisible, un paso sin huella en el devenir histórico, porque los/las niños/as sólo eran reconocidos/as cuando desarrollaban habilidades de desplazamiento y adaptación a su entorno, lo cual les permitía participar en actividades de supervivencia para sí mismos y para su grupo familiar. Esta categoría ha sido configurada a través de un proceso histórico, cuyo origen se remonta a los siglos II y III, cuando el cristianismo impone la nueva moral, y con ella el modelo de familia sustentado en el matrimonio como forma de unión predominante, y aunque este tipo de relaciones resultó conveniente para ellos/as, durante la Edad Media no se concedió mayor importancia a este grupo poblacional.

A partir del siglo XIV comienza un leve reconocimiento de la infancia como un período vital con características individuales propias de edades específicas, sin

embargo es hasta comienzos del siglo XIX que se inicia su construcción social en estrecha relación con el surgimiento de la escuela moderna, una visión educativa innovadora propuesta por el pedagogo Francisco Ferrer en 1901, quien daría las bases para desplazar conceptual y metodológicamente la pedagogía tradicional; a partir de la incursión de sus ideas en el ámbito educativo se da la transformación del “cuerpo de los niños de objetos morales a cuerpos productivos” (Scharagrodsky, 2008, p. 52); ideas que se argumentan desde el mismo autor cuando alude a que la pedagogía de finales del siglo XIX era considerada una forma de guiar al niño en el marco de unos fines educativos morales, y que a partir de la primera mitad del siglo XX sería pensada como la ciencia social que tiene su base en la ética.

Esta nueva mirada a la educación, según Scharagrodsky (2008, p. 53), motivó la construcción de un nuevo estatuto alrededor del concepto de infancia, y desde ese momento “La infancia ya no hace referencia a los niños de la escuela, a los niños quietos y fijos dentro de las aulas, ni siquiera es un período de la vida y mucho menos un débil desarrollo corporal”, en este sentido, la infancia pasa a ser interés de las ciencias humanas y es concebida como una “representación verbal, lingüística, social, mental y corporal, que puede coincidir con un período de vida, con un estado corporal, con un desarrollo de las fuerzas y con un sentido de espiritualidad” (p. 53), lo que no significa que pueda ser definida como una etapa de la vida como venía sucediendo.

Desde esta perspectiva, la infancia es pensada en el mismo plano de la afectividad, una articulación que se vio materializada en acciones favorables hacia los niños y las niñas, entre las que pueden mencionarse, el cuidado, la protección, y la reflexión sobre su estado de vulnerabilidad, acciones que se consolidan después de la segunda década del siglo XX, cuando se dan los primeros avances hacia la concepción de infancia desde una mirada holística e integradora.

Esta manera de pensar la infancia desencadenó un rechazo general hacia todo

tipo de acción que atentara contra los/las niños/as, lo que llevó a determinar responsabilidades para el Estado, la sociedad, la escuela y la familia, respecto de ellos/as; de esta manera empieza a vislumbrarse un interés mundial por su bienestar y se crean políticas especiales que buscan promover su desarrollo integral, mediante la atención de sus necesidades, en el plano económico, político, social y cultural; es así como la infancia se piensa en etapas diferenciadas, con el fin de atender de manera eficaz las demandas específicas de cada una de ellas.

Así se delimita la etapa inicial o primera infancia, comprendida entre los cero y los seis años de edad. En este punto es necesario aclarar que aún no existe una convención teórica que la defina como categoría, porque como dice Samot (2007, p. 427) “las definiciones de primera infancia varían en los diferentes países y regiones, según las tradiciones locales [...]” es decir, la primera infancia puede ser definida al interior de culturas específicas, de acuerdo con sus características contextuales; sin embargo, en lo que sí existe consenso es en el reconocimiento de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos sociales que cumplen un papel activo en la sociedad.

La situación de la primera infancia se ha convertido en una preocupación mundial que termina sensibilizando respecto a la importancia de los primeros seis años de vida en el desarrollo integral de las personas, afirmación que encuentra eco en las palabras de Bruer (2000 p. 81) cuando cita la legislación del estado de Rhode Island en la que se expresa: “Las últimas investigaciones en los campos de las neurociencias y del desarrollo inicial del cerebro destacan la importancia fundamental de los primeros años de vida y sus efectos de por vida en el desarrollo de los niños”. Desde esta mirada, se alude a una etapa crucial en la que se constituyen los cimientos fundamentales de la identidad y se consolida la base afectiva que contribuirá con el despliegue de las posibilidades humanas, a través de un proceso social y cultural enmarcado en todo aquello que define y materializa la cultura de cada contexto específico.

Es importante tener una mirada general sobre lo que ha sido la primera infancia en occidente. Para este abordaje, es necesario comenzar por lo expuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño, primer tratado internacional de derechos humanos, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. La citada convención dispone de un elemento único en el que combina una serie de acuerdos y compromisos universales referentes a la infancia, para la cual plantea una nueva definición basada en los derechos humanos; así culmina un proceso de reconocimiento de los derechos de la infancia que se revistió de importancia a partir de finales del siglo XX.

Frente a lo expuesto surge un consenso que compromete a los diferentes gobiernos a establecer políticas públicas en torno a metas comunes, siendo las principales, la participación, el respeto por la diferencia, la equidad y la calidad en los servicios a la primera infancia. Al respecto se encuentra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobada por la Unicef y la Unesco en 1990, y la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del niño (1990), en la que se analiza el compromiso para cumplir con la Convención de los Derechos del Niño, la forma de mejorar las oportunidades de educación, y las posibilidades que tienen los niños y niñas en circunstancias especiales.

En los años posteriores y con el apoyo de la OEA se han ratificado políticas públicas en pro de la atención a la primera infancia en cada uno de los países; es el caso de la Declaración de Santiago, en Santiago de Chile (1993) en la que se ratifica la prioridad de la educación inicial, la Declaración de Cartagena de Indias y propuesta regional para la elaboración de líneas de acción en favor de las familias de América latina y el Caribe (1993), el Compromiso de Nariño (1994) que confirma los acuerdos suscritos en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, la Reunión hemisférica de Ministros de Educación en el marco de la Segunda Cumbre de las Américas (1998) en Mérida México, en la que se plantean políticas en favor del desarrollo infantil y programas para la infancia, y

se reitera la educación como factor decisivo para el desarrollo político, social, económico y cultural de los pueblos.

Esta movilización mundial por la infancia se refleja en cada uno de los países y se materializa en la creación de políticas y programas para la atención de los niños y niñas, situación que ha generado avances en materia de reconocimiento y garantías de derechos, que sin ser suficientes, han contribuido con la atención de algunas de las demandas de este grupo poblacional.

Sin embargo, muchas de las políticas planteadas por los organismos gubernamentales, no siempre son aplicadas de manera efectiva, por tanto no se hace evidente la coherencia entre las propuestas políticas y los cambios que deberían generarse en la calidad de vida de los/las niños/as, principalmente, en aquellos sectores expuestos a condiciones de vulnerabilidad. En contraste con esta situación se pueden nombrar dos programas de atención a la primera infancia, que mayor impacto han tenido en Latinoamérica, ellos son: “Chile crece contigo” y “Educa a tu hijo” en Cuba; estas propuestas se han convertido en testimonio a seguir para los demás países de Latinoamericanos.

Igualmente en Colombia, se han creado diversas políticas públicas de atención a la primera infancia, con propósitos explícitos de promover sus derechos y de brindar las condiciones necesarias para su desarrollo integral; es así, como se incorporan los derechos de los/las niños/as en la Constitución Nacional de 1991 (artículo 44); desde allí se generan propuestas gubernamentales en respuesta a la temática de oportunidades efectivas para el desarrollo integral desde los primeros años. Esta legislación cuenta con el aval de acuerdos internacionales relacionados con las adecuaciones jurídicas necesarias para el cumplimiento de sus derechos.

El interés por la primera infancia en Colombia empieza a generalizarse a partir del año 2002, más específicamente con la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia (2006, p. 3), liderada por “un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, el

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE–, Save the Children y UNICEF”, organizaciones fundamentadas en la Constitución colombiana como carta que orienta el quehacer político y garantiza los derechos ciudadanos.

Como apoyo a esta legislación se inicia el Programa para la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia (2005-2015), estructurado en 7 comisiones o mesas de trabajo: *Mapeo de investigaciones*, Expedición por la primera infancia, Formación del talento humano, Lectura en la primera infancia, Comunicación y movilización, Gestión y Desarrollo Local, Sistema de seguimiento y evaluación (p. 3-4); todas ellas ocupadas en tareas específicas, aportantes a la creación de las políticas públicas para la primera infancia en Colombia.

El *Mapeo* es una compilación de trabajos investigativos que evidencian “la realización de un inventario nacional no exhaustivo de investigaciones, evaluaciones o estudios adelantados por Universidades, centros de investigación y el ICBF” (p.11), a partir de las cuales es posible el reconocimiento de fortalezas y debilidades en los programas existentes, que a su vez han sido el punto de partida para la estructuración de programas de atención a la primera infancia.

La comisión ha contado con la participación de organizaciones y universidades que han generado la documentación de la producción investigativa sobre primera infancia en el país. El informe de mapeo da cuenta de la información que reportaron 12 universidades, en las que se realizaron 230 investigaciones en primera infancia y derechos, y 129 en categoría de garantes de derechos de la primera infancia; se encontró que el 46% de los estudios reportados se realizó respecto al derecho de supervivencia, seguido del 38% de investigaciones sobre el desarrollo, el 11% referido a la protección y el 4% a la participación (p. 18). Este último porcentaje es una prueba fehaciente de la necesidad de incrementar estudios relacionados con el ejercicio de la

participación en primera infancia.

No obstante, importantes organismos nacionales e internacionales han sido gestores de diversos trabajos investigativos relacionados con esta temática particular, por ejemplo Save de Children (Suecia) para Latinoamérica y el Caribe tiene varias publicaciones, entre ellas, un estudio que concluyó con “la elaboración de un marco conceptual referido a la promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia” (2008, p.7), en el que se enfatiza la manera como los/las niños/as pueden participar en las estrategias directas de prevención de todas las formas de violencia, y cómo pueden involucrarse en este diseño, a aquellos/as que han padecido algún tipo de violencia, sin que por ello sean estigmatizados (p. 9).

Otra publicación reciente de esta misma organización en convenio con la Fundación Bernard Van Leer, es la referida a las *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe*, con el que se identificaron “las prácticas familiares que promueven la participación de los niños, con base en el diálogo y en la escucha entre adultos y niños, así como aquellas que inhiben o imposibilitan tal participación” (2008, p. 7). Igualmente, la Save the Children, Aldeas Infantiles SOS Paraguay y la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, vienen apoyando, por más de 15 años, los procesos de participación de niños, niñas y adolescentes.

El interés por la infancia es manifestado también por la UNICEF, en publicaciones como *Estado Mundial de la Infancia*, realizada en 2009 para conmemorar los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, y en la que se exponen los avances que se han tenido en materia de infancia, y se expresa que “La participación fomenta la capacidad de adaptación de los niños, niñas y adolescentes y puede ayudarles a convertirse en agentes del cambio y a resistirse a las circunstancias que origina situaciones de abuso contra ellos”(p.35).

Los trabajos referenciados son un reflejo del interés de la sociedad, en los procesos de participación de los/las niños/as, un ejercicio que les permite interactuar en asuntos comunes, desarrollar la capacidad de iniciativa, pero ante todo ser reconocidos como sujetos sociales con deberes y derechos.

Sin embargo, en Colombia la participación de los/las niños/as en las instancias familiares, escolares, corporativas e institucionales, aunque está contemplada en uno de los ejes de derecho de la Constitución Política, en la práctica es incipiente, así lo muestra la Comisión de mapeo en investigaciones referentes a los procesos de socialización de los/las niños/as, a la ciudadanía participativa, al reconocimiento por parte del adulto y a la identificación de habilidades para el liderazgo infantil en las comunidades. Estos estudios evidencian además, que la concepción de niño y niña como sujetos de derecho es débil y en consecuencia se limita su reconocimiento como actores sociales.

En coherencia con los planteamientos nacionales se expide en el Departamento de Antioquia, la Ordenanza N° 27 de 2003, por medio de la cual se fijan los compromisos de diferentes instituciones con la política pública para el desarrollo integral de los niños/as. Esta legislación es derogada con la Ordenanza N° 25 de 2009 en la que se establecen políticas públicas para la protección integral de la infancia y la adolescencia en el Departamento de Antioquia, y se hace referencia a que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (p.3).

Consecuente con estos planteamientos, en el Municipio de Medellín, los avances legislativos se han dado con relación a la Política Pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia, política que fue adoptada mediante el Acuerdo Municipal N° 84 de 2006 y posteriormente reglamentada en el Decreto N° 1526 de 2007, en el cual se conciben como ejes de derecho aquellos establecidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, además, el Consejo de Medellín estipula, entre las

condiciones que deben darse para la plena garantía de los derechos de la infancia y la adolescencia, la creación de “un Consejo de Políticas de Infancia, encargado de establecer y evaluar las directrices de la Política de atención a la infancia y la adolescencia” (Acuerdo N° 84 de 2006 p. 2) y la creación del “Comité Técnico Interinstitucional para la elaboración, implementación y evaluación de la Política Pública de Protección y Atención integral a la infancia y adolescencia en el municipio de Medellín” (p.4).

El Plan de Desarrollo de Medellín aprobado en el 2008 y con vigencia hasta el 2011, presenta entre otras, una línea estratégica denominada Desarrollo y bienestar para toda la población, en la que se incluye la atención a la primera infancia, orientada desde el programa “Buen Comienzo”; una propuesta adscrita a la Secretaría de Educación por medio del Acuerdo Municipal N° 14 de 2004 del Concejo de Medellín, y posteriormente reglamentada con el Decreto 2851 del 27 de noviembre de 2006. Su objetivo básico está encaminado a promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y las niñas, desde la gestación hasta los 6 años, mediante el cumplimiento de sus derechos constitucionales. Para el desarrollo del Programa en la ciudad se diseñan e implementan diversos proyectos entre los cuales se destaca el de “Ludotecas para Medellín”, cuya finalidad es fomentar espacios lúdicos para lograr aprendizajes tempranos de calidad.

A través de las ludotecas, la Administración Municipal hace explícita la intención de promover el derecho de los/las niños/as a la participación y el acceso a la educación, el deporte y la recreación en igualdad de oportunidades. De acuerdo con el Plan de gobierno, este proyecto brinda a los niños espacios de aprendizaje a través de la lúdica y el juego, por tanto está orientado al fortalecimiento de la interacción social, al aprovechamiento del tiempo libre y al disfrute del espacio público, por medio del desarrollo de actividades que permitan dar respuesta a las demandas de cada contexto específico.

Siguiendo los planteamientos anteriores las “Ludotecas para Medellín” como parte del programa de gobierno municipal, se constituyen en una de las estrategias en las que se concretiza la sensibilidad, la movilidad y el compromiso con la promoción del desarrollo de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida. Desde esta perspectiva, se instauran en los sectores más vulnerables de la ciudad con el propósito de orientar acciones para la integración, el sano esparcimiento, la formación ciudadana, la convivencia, el aprovechamiento del tiempo libre y el espacio público por medio de las prácticas recreativas. En estas circunstancias se estaría aludiendo a espacios de encuentro en los que, a partir de la mediación lúdica, se estimule la participación como una forma de aportar a la construcción de relaciones intersubjetivas potenciadoras del desarrollo individual y colectivo. De ahí que, después de varios años de funcionamiento de las ludotecas como una apuesta de ciudad por el desarrollo de los niños y las niñas, sea oportuno y pertinente hacer las preguntas que se expresan a continuación.

1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan la participación de los niños y niñas en las ludotecas?

¿Qué significa la ludoteca para los niños, las niñas y sus adultos acompañantes?

¿Qué posibilidades ofrece la ludoteca para la construcción de solidaridades y espacios de confianza?

¿Qué correspondencia hay entre el ambiente educativo de las ludotecas y los principios de equidad y convivencia que las fundamentan?

¿Cómo aportan las ludotecas al desarrollo de las habilidades sociales de los niños y las niñas que las frecuentan?

1.3. OBJETIVOS

Develar las concepciones de ludoteca que se han construido en el barrio Las Flores de la ciudad de Medellín.

Aproximarse comprensivamente a los factores que favorecen u obstaculizan la participación de los niños y niñas en la ludoteca.

Interpretar las prácticas cotidianas de la ludoteca y su aporte al ejercicio de la participación de niños y niñas.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Este estudio ha sido pensado desde la importancia que revisten los primeros años para la vida futura de los niños y las niñas, y además porque en esta etapa se forman las bases de su desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Se trata de un período decisivo para el desarrollo de la inteligencia, la conformación de la personalidad y las estructuras psicosociales; en ella se crean los cimientos fundamentales de la identidad y la base afectiva que contribuirá con su desarrollo y el despliegue de sus potencialidades humanas, mediante un proceso enmarcado en todo aquello que define y materializa la cultura de su grupo social. Además, porque las intervenciones en la primera infancia ofrecen mayores retornos sociales, que otras etapas posteriores de la vida de los seres humanos.

En relación con las anteriores afirmaciones, la Convención de los Derechos del Niño introduce una nueva concepción social de la infancia, en la que los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, así mismo, en el artículo 12 se nombra la participación como el derecho que tienen los niños y las niñas a “expresar su opinión en los asuntos que los afectan y a que se les tenga en cuenta”, es

decir, se contempla la participación como un derecho fundamental que posibilita las condiciones para su formación, asumidos desde su dignidad como personas.

Esta investigación se hace pertinente en la medida en que evidencia la contribución de la ludoteca, en la formación y vivencia de la participación de los niños y niñas en contextos no formales, y brinda elementos para la elaboración de proyectos encaminados a la promoción de la participación y de la recreación, como aspectos esenciales del desarrollo integral en la primera infancia.

Es de particular interés el resultado de este estudio para el Municipio de Medellín y también para ONGs que trabajen con población infantil, porque el conocimiento que desde allí se produzca puede orientar el diseño de nuevas políticas públicas en primera infancia, aportar a la reconfiguración de estrategias de desarrollo de este grupo poblacional en espacios institucionalizados y a la vez convertirse en un compendio de elementos que faciliten la refundamentación de “ludoteca” como espacio de participación. Sin dejar de mencionar la reflexión generada en cuanto a la necesidad de crear espacios propicios para el debate y el análisis de circunstancias problemáticas, de optimizar esfuerzos para dotar de mayor coherencia las acciones emprendidas, y de retomar la significación de la participación en la primera infancia.

Es oportuno mencionar que esta investigación permite visibilizar los factores que favorecen la participación en primera infancia en el escenario de la ludoteca y la forma en que incide en el fortalecimiento de las condiciones necesarias para el desarrollo de la autonomía. De igual modo, esta aproximación comprensiva a experiencias de interacción de niños, niñas y adultos/as, develan los factores inhibidores del ejercicio de la participación y las causas que generan estos modos de ser y actuar en el mundo, y en este sentido el estudio se convierte en un tópico generador de propuestas

alternativas, adecuadas a las características de la primera infancia en este contexto particular.

Finalmente, se espera que de un ejercicio investigativo de esta naturaleza, a partir del cual se hace interpretación de hechos sociales en contextos de interacción cotidiana como es la ludoteca, se recojan las concepciones de los propios actores y se dé cuenta de sus sentimientos, convicciones y emociones, interpretadas y reconstruidas por otros/as, acciones que aportarán significativamente a la transformación de la realidad que empieza por comprenderse.

CAPÍTULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual los valores median o influyen en su construcción; lo que hace necesario meterse en la realidad objeto de análisis para poderla comprender tanto en su lógica interna como en su especificidad.

Carlos Sandoval

La investigación cualitativa está orientada a la identificación del significado sociocultural de un fenómeno en una comunidad específica, hace referencia a la lectura de realidades y está vinculada con las prácticas, los contextos y los actores sociales. Desde esta mirada se aborda este ejercicio investigativo, que requiere de interpretaciones y lecturas sobre las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del ejercicio de la participación de niños y niñas en la ludoteca, un escenario comunitario de la ciudad de Medellín.

Este abordaje tiene que ver con la primacía de la intersubjetividad sobre la visión positivista, en la que sólo se valora la certeza y la objetividad en la aceptación de verdades absolutas. En este sentido, Torres citado por Pulido (2007, P. 25) ha denominado enfoques cualitativos de investigación social a todos aquellos que se ocupan de “[...] describir determinados contextos y situaciones de la realidad social”, y en el marco de su definición se hace posible la interpretación de las expresiones de los actores/as desde sus creencias, experiencias y opiniones.

Dado lo anterior y de conformidad con el enfoque hermenéutico, el investigador cualitativo procura comprender el sentido que el individuo otorga a sus actuaciones, empleando las posibilidades que brinda el lenguaje en su diversidad de formas comunicacionales. En este orden de ideas, Pulido (2007, P. 25) define la investigación cualitativa como “un proceso mediante el cual se comprende e interpreta un hecho, acontecimiento o fenómeno social a partir de las perspectivas de los actores dentro del contexto individual o colectivo de cada situación, mediante la participación en sus vidas”, un ejercicio en el que se posicionan las palabras, los símbolos y las señales como unidades lingüísticas factibles de ser interpretadas en el camino hacia la configuración de las experiencias humanas.

Este enfoque de investigación se presenta como una opción para acceder al sentido de las experiencias humanas, en las que el lenguaje es empleado como mediador y a la vez como objeto, al permitir dar cuenta de manera comprensiva de tales experiencias, si se considera, de acuerdo a Luna (2009, p. 2) que “[...] la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano”; el lenguaje actúa como fuente para llegar al entendimiento porque se manifiesta en palabras, actitudes y gestos, y en todo aquello que hace posible la acción comunicativa.

Consecuente con la tarea emprendida de aproximarse a las experiencias de niños, niñas y adultos/as, en busca de signos y símbolos que iluminen la ruta investigativa, se asumen los propósitos de la investigación cualitativa, que exigen del investigador el desarrollo de habilidades comunicativas que lo faculten para comprender, interpretar, describir y explicar acciones individuales y colectivas del diario vivir, porque “El laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana” (Morse 2003, p. 4), y las interacciones que tienen lugar en ella, se convierten en un texto abierto al interlocutor.

Esta manera de aproximarse a las conductas humanas, evidencia el carácter flexible de la investigación cualitativa, en la medida en que permite la emergencia de datos durante el proceso investigativo, y asume una realidad dinámica, anclada en una dimensión histórica específica, condicionada por factores culturales y contextuales, que demandan interpretaciones individuales sobre los modos de pensar, actuar y sentir de los actores participantes.

La investigación cualitativa admite la utilización de una variedad de técnicas e instrumentos para la construcción de los datos, de las cuales se han utilizado para este estudio, las entrevistas en profundidad, los grupos focales, y los relatos de experiencias en contextos de talleres lúdicos; de tal suerte que con ellas ha sido posible lograr la vinculación de los/las participantes, y se ha develado un mundo de sentido que viene a enriquecer las interpretaciones y lecturas que sobre él se han gestado.

2.2. CONSTITUCIÓN DE SENTIDO DESDE LA PERSPECTIVA HERMENEÚTICA

La hermenéutica no es solamente el método de interpretación de los textos, sino el método de interpretación de la realidad.

Gadamer

En un intento por trascender las experiencias humanas, mediante la interpretación de la manera en que son orientados los niños y niñas, para el ejercicio de la participación desde la primera infancia, y aproximarse comprensivamente a su vivencia, por medio de las diversas formas y manifestaciones del lenguaje, se inscribe este ejercicio investigativo en la perspectiva hermenéutica ontológica de Gadamer, que según Garagalza (2002, p. 15) da cuenta de “[...] esa búsqueda infinita de la comprensión o del sentido que es un componente esencial de la finitud humana”, y valora la comprensión

de las acciones sociales a partir de la interpretación de los hechos, teniendo en cuenta su ubicación y orientación en un contexto determinado.

La interpretación de acuerdo con Gadamer (1977, p. 378) “[...] no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión”, es decir, la comprensión abre posibilidades para la construcción de sentidos a partir de las acciones, gestos y palabras, entretejidas en un escenario común, en el que se acepta al interlocutor como intérprete de las manifestaciones presentes.

En el proceso hermenéutico intervienen aspectos subjetivos, que una vez inmersos en el juego simbólico, pueden interferir en la lectura de los hechos sociales, situación que compromete al investigador/a a encontrar “[...] la salida de las propias posiciones preconcebidas” (Gadamer 1977, p. 334), lo que no implica olvidar las opiniones previas, sino abrirse a la opinión del otro, dejarse decir algo por él, no cerrarse en las propias convicciones, e intuir el sentido de las acciones de los sujetos.

Pretender construir sentidos en el entramado simbólico de las ideas y expresiones de niños, niñas y adultos remite necesariamente a la exploración profunda de la capacidad reflexiva, para poder encontrar en lo simple puntos de partida y de llegada, porque según Rivero (2006, p. 54) “del ejercicio incansable de la simbolización proviene el sentido y gracias a la falta de uno absoluto hasta las sombras leves y frágiles de un árbol tienen sentido”. De acuerdo con estas ideas, la construcción del sentido del texto social requiere tanto de las expresiones evidentes como de aquella simbología que otorga significado a partir de la inferencia.

Cada historia de vida revelada en el lenguaje es un texto que se pone ante la mirada del investigador/a para ser examinado y re-creado, y son esas mismas experiencias las que se convierten en acciones transformantes al aportar los

elementos suficientes para su propia interpretación. El ambiente dialógico exige una apertura al reconocimiento de las expresiones del otro; como plantea la teoría hermenéutica, hay que mantenerse “atento a la cosa” y no dejarse llevar por las constantes desviaciones a que se ve sometido un intérprete de realidades.

En estas circunstancias es importante considerar de nuevo a Garagalza (2002, p. 17) cuando expresa que “comprender un enunciado no es captar sólo lo que dice, la opinión del autor o su referente, sino también lo que quiere decir, esa voluntad oculta en lo dicho a la que se accede a través de lo que quiere decirme [...]”, de lo que se trata entonces es de desdoblarse en el acto comunicativo, sumergirse en él y descubrir las particularidades que lo conforman, para así entender lo expresado, porque de acuerdo con la hermenéutica la tarea se cumple sólo cuando se ha realizado un “desciframiento correcto” de los hechos.

Hacer referencia al desciframiento correcto de un discurso o una acción dialéctica, no significa para la hermenéutica una tarea acabada, por cuanto el sentido de tales expresiones se organiza y reorganiza tantas veces como intérpretes haya. De acuerdo con Rivero (2006, p. 69) “Nuestra condición hermenéutica no sólo descansa en la valoración, invención y significación constante, sino en la posibilidad de escuchar y aceptar nuevos modos de valoración y de significación” o como expresa Garagalza (2002, p. 27) “El sentido [...] acontece en la interpretación, se re-crea o re-genera, entre el texto y el intérprete [...]”. Estas citas dejan entrever el surgimiento de tejidos dialógicos dotadores de sentido, cada vez que se pone en juego la comprensión de quien interpreta los hechos.

Es importante considerar que la contribución de la hermenéutica para llevar a cabo este ejercicio investigativo, no sólo subyace en sus aportes teóricos, sino que además orienta la tarea del investigador al verse abocado a desarrollar en profundidad su capacidad interpretativa, porque su objetivo según Gadamer

(1977, p. 365) no es “desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende”, y en consecuencia, es posible acercarse a las formas particulares de ver el mundo, que tienen los niños, las niñas y los adultos cuando persiguen intereses individuales en un espacio común.

2.3. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

El trabajo investigativo acerca de las ludotecas, como escenario de participación en la primera infancia fue desarrollado en el marco del Programa Buen Comienzo, una estrategia de atención que surge después de evidenciar la problemática de la niñez y determinar que en la ciudad de Medellín, “el 73,8% de los niños y niñas menores de 6 años, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad” (DANE 2007).

La alianza Buen comienzo comprende cinco proyectos transversales que se desarrollan con apoyo de ONGs, el ICBF, el Inder, el Tecnológico de Antioquia, COMFENALCO, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y la Universidad de Antioquia. Los ejes gestados al interior del programa están orientados a las siguientes líneas de atención:

- Educando desde el Preescolar
- Complemento alimentario y educación Nutricional
- Promoción y Prevención de la Salud: Festivales Saludables
- Formación de agentes educativos
- Ludotecas para Medellín

El proyecto “Ludotecas para Medellín”, es una alternativa que convoca diferentes actores y sugiere espacios intencionalmente diseñados para posibilitar la dimensión lúdica, y contribuir al ejercicio de la participación como un derecho ineludible de los niños y niñas. Este espacio comunitario se ha

venido configurando como un escenario de convergencia social, enmarcado en la perspectiva de derecho, en la que todo ciudadano debe gozar de las mismas oportunidades, sin que sea discriminado bajo ninguna condición.

El contexto particular que aquí nos ocupa, está direccionado a una ludoteca comunitaria de Medellín, ubicada en el barrio Las Flores, un sector en el que predominan los estratos socio-económicos uno y dos, y en el que la mayoría de los hogares está conformado por madres cabeza de familia y por hombres solos con grupo familiar a cargo; con una economía basada en su mayoría en empleos informales, se presenta inestabilidad permanente y se compromete a muchos de los menores a permanecer solos en sus casas y a ingresar tempranamente al mundo laboral.

El barrio Las Flores, lo mismo que La Aurora La Huerta y La Cascada, es parte de un complejo urbanístico de viviendas de interés social, financiado por el Gobierno Nacional y la Alcaldía de Medellín; entidades que se han ocupado de la reubicación de las familias antes residentes en el Cerro Moravia. Esta ciudadela denominada Nuevo Occidente está ubicada en el sector de Pajarito, corregimiento San Cristóbal, el cual limita geográficamente con: El Yolombo, La Ilusión, El Picacho, la zona urbana de Medellín y Pedregal alto.

Muchas de las familias que residen en este sector son provenientes de la población desplazada por la violencia, que llegaron al “Morro”-como le dicen algunos- en busca de la satisfacción de sus necesidades básicas; En su antiguo sector eran ellos mismos quienes construían sus viviendas, para lo cual empleaban materiales precarios que conseguían fácilmente sin tener que pagar por ellos.

En estas condiciones la nostalgia aún embarga a muchos de los residentes, quienes exteriorizan sus sentires y pesares ante tal situación. Así lo expresa Carlos Manuel Loaiza, en una publicación de la Agencia de Prensa IPC el Martes 17 de Marzo de 2009, bajo el título: “Ciudadela Nuevo Occidente:

albergue de sueños y dificultades”, un testimonio que ante la falta de datos estadísticos concretos, se convierte en el reflejo de las condiciones en que viven los niños y niñas del sector.

[...] poco más de un año de su traslado a la Ciudadela, Carlos ha perdido el entusiasmo de un “cambio radical en su vida”. Los problemas de adaptación al nuevo entorno y el “incumplimiento en los procesos de acompañamiento”, lo tienen sumido en un profundo pesimismo.

Yo vendo dulces en el centro de Medellín y como Moravia es tan cerca de todo, pues caminaba o hacía otros trabajitos ahí cerca de la casa. Pero aquí, tan lejos de todo, con tantos problemas para moverme, no me estoy ganando ni para comer. No he pagado la cuenta de servicios públicos, estoy casi aguantando hambre”, cuenta Carlos.

Su situación es similar a la de su vecina Marta Pérez, también reasentada del sector El Oasis. Ella advierte que los procesos de acompañamiento prometidos a la hora del traslado no han sido suficientes y no han funcionado.

“Las capacitaciones que ofrecieron no surtieron mucho efecto. La gente tenía más fuentes de trabajo en Moravia. Aquí, las posibilidades de acceder a ‘capitales semillas’ a través del Presupuesto Participativo, para montar negocios, beneficia a un grupo muy pequeño. Aquí falta mucho proyecto para generar empleo”, dice Marta.

Lo anterior, dice la mujer, ha derivado en una situación de pobreza que tiene a decenas de familias en una crisis social bastante delicada: “Hay gente desconectada por montones. Pero

eso no es lo más triste: aquí en Pajarito hay varias, pero varias familias que se van caminando hasta Moravia a rebuscarse la comida allá, porque si se quedan aquí, pues aguantan mucha hambre”.

A esto se suman los constantes problemas de convivencia que aquejan a buena parte de los bloques de La Aurora. “Tenemos muchos problemas de convivencia. El manejo de las zonas comunes ha sido un lío. Nos dieron un manual de convivencia cuando nos trasladaron a los apartamentos, pero existe una pequeña dificultad que no tuvo en cuenta el Macroproyecto: hay gente que no sabe leer y los que saben, simplemente no les gusta”, señala Marta.

Ante estas circunstancias es importante aclarar que el traslado de las familias se llevó a cabo de forma masiva, Durante la “Intervención integral del barrio Moravia y su área de influencia” (2006) cuando sus viviendas fueron demolidas y los terrenos marcados con banderines en señal de pertenencia al Estado. Desde ese momento se inició para ellos una nueva concepción de hogar que han ido reconfigurando desde entonces.

La precaria situación que se vivencia en los hogares hace que las necesidades básicas de la población no sean satisfechas, máxime si se tiene en cuenta que en su situación actual deben asumir unas obligaciones económicas no habituales en sus anteriores modos de vida; esto en el sentido en que cada familia tiene la responsabilidad de cubrir unos costos mensuales relacionados con el pago del apartamento y los servicios públicos, a lo que se suma la inversión en el transporte requerido para el desplazamiento hacia el centro de la ciudad.

El sector carece de espacios suficientes para el desarrollo de actividades lúdico-recreativas, y en su lugar se utilizan las calles y andenes como

escenarios deportivos. En este sentido, la ludoteca se convierte en el único espacio que promueve este tipo de actividades, y está constituida por una amplia estructura, ubicada en la parte alta del sector, que ofrece a los/las niños/as espacios distribuidos adecuadamente y acondicionados con una variedad de materiales e implementos que son utilizados por ellos/as en la dinámica cotidiana de este escenario social y comunitario.

2.4. CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

Los actores que posibilitaron la información para esta investigación fueron quince niños/as que con su participación y espontaneidad aportaron elementos fundamentales para la interpretación y análisis de su realidad; nueve madres de familia que estuvieron dispuestas a hacer aportes voluntariamente con respecto a los intereses y expectativas sobre la ludoteca, y siete ludotecarias que trabajan de manera permanente en el escenario comunitario. Para la inclusión de los participantes en esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Niños y niñas entre cinco y seis años que asisten de manera regular a la ludoteca.
- Madres de familia que acompañan a los niños y niñas de manera frecuente a la ludoteca.
- Ludotecarias.

2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS

El proceso de construcción de los datos ha tenido como eje central la regla hermenéutica que supone “comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1977, p. 360); bajo esta premisa ha sido posible develar el sentido de las expresiones humanas en un escenario particular, y se han determinado las condiciones que facilitan u obstaculizan la

vivencia de la participación en primera infancia. Esta forma de abordar las experiencias cotidianas ha requerido la generación de ambientes de confianza y la flexibilidad del pensamiento para llegar al otro siguiendo sus propias palabras y acciones, y en consecuencia lograr que se despliegue su ser y su actuar, a través de expresiones espontáneas que pudieran ser interpretadas, argumentadas y configuradas para su resignificación.

En la parte inicial del proceso hubo un acercamiento con la coordinadora del proyecto “Ludotecas para Medellín” y el asesor pedagógico del INDER, a quienes se les hizo la solicitud formal para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta investigativa; esta petición estuvo acompañada de un texto escrito que contenía los objetivos, la justificación y una descripción detallada de los instrumentos que serían utilizados para la construcción de los datos. Con su aval se procedió a establecer contacto con las ludotecarias encargadas, con el fin de dar a conocer los rasgos generales de la propuesta, y concertar fechas y espacios para llevar a cabo las entrevistas en profundidad, los grupos focales y el relato de experiencias en contextos de talleres lúdicos.

2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las características y el enfoque hermenéutico de esta investigación, permitieron identificar como unidades de análisis, las prácticas y las concepciones, que sobre las ludotecas tienen los/las actores/as, en búsqueda de los factores inhibidores y facilitadores de la participación en primera infancia, cuestión que orientó el proceso de recolección de los datos por medio de los siguientes instrumentos y técnicas.

2.6.1. Grupos focales

*Hay una constelación de sujetos que están
constantemente desde lo cotidiano a lo*

macrohistórico, a través de sus proyectos y de sus utopías, de sus memorias y de sus prácticas incidiendo en lo que aquí vamos a llamar la construcción de la historia.

Zemelman

Esta técnica de investigación permite organizar grupos de discusión frente a una temática específica y obtener “respuestas a fondo sobre lo que piensan y sienten las personas de un grupo de forma libre y espontánea, guiados por un facilitador o moderador” (Balcázar 2005, p. 129). A través de su implementación fue posible recolectar información proveniente de las madres de los niños y niñas que asisten a la ludoteca y en tal sentido tener una aproximación comprensiva a sus concepciones.

Considerando que las madres juegan un papel importante, y son quienes motivan la asistencia de sus hijos a estos espacios, se realizaron con ellas dos grupos focales, antecedidos por diálogos informales con la finalidad de generar ambientes de confianza; posteriormente las acciones fueron orientadas por medio de preguntas abiertas, a través de las cuales cada participante expresó sus ideas de manera espontánea y se detectaron algunas concepciones comunes al grupo.

Coherente con las acciones implementadas, Balcázar (2005, p. 130) argumenta que “una de las características esenciales de los grupos focales es la participación dirigida y consciente, las conclusiones producto de la interacción y la elaboración de acuerdos entre los participantes”. En este sentido, la interacción entre las participantes dio lugar a la emergencia de datos que permitieron ser interpretados y dotados de sentido. (Anexo N°1)

2.6.2. Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, para acceder a las creencias de un contexto determinado y en el lenguaje propio de los informantes. Según Canales (2006, p. 219) “la entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”.

En esta investigación la entrevista en profundidad, permitió acceder a las concepciones, sentimientos y significados que tienen para las ludotecarias las vivencias cotidianas en este espacio. Se interpretaron tanto las expresiones verbales como las de tipo corporal (gestos, ademanes, miradas, postura corporal), dando lugar a la comprensión de las acciones que las motivan a actuar de una manera particular en diferentes situaciones y contextos. Se realizaron entrevistas individuales en las que se dio un diálogo intersubjetivo que permitió reconocer en cada una de ellas su actitud de sujeto activo en las experiencias de vida que fluyen en estos escenarios. (Anexo N°2)

2.6.3. Relatos de experiencias en contextos de talleres lúdicos

En particular el taller [...] se puede definir como un lugar donde se aprende haciendo, es además un instrumento para la socialización; en él se aprende a pensar y actuar en equipo.
Galeano

La estrategia de talleres lúdicos con niños y niñas en primera infancia se convierte en una importante herramienta investigativa que permite hacer interpretaciones de sus vivencias. Este instrumento de recolección de información genera un proceso activo en el que afloran las interacciones

sociales mediante la implementación de actividades lúdicas y recreativas como las rondas, los juegos de roles y la narración de cuentos, siendo todas, situaciones estimulantes para el desarrollo de habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas.

Los talleres lúdicos se tornaron en una estrategia de recolección de información, en cuanto permitieron un acercamiento a la realidad de los niños y niñas, por medio de actividades vivenciales, en las que se pudo conocer e interpretar su forma de interactuar, relacionarse y participar; al respecto dice García (2002. p.469) “Los sujetos tienen encuentros por las relaciones que se establecen entre sí y con su medio, es ahí donde se reconocen como sujetos de acción, de lenguaje, de cognición, de emoción y de historia”, es en el espacio del juego y de la cotidianidad, que los niños y niñas pueden crear y recrear su mundo, y los adultos pueden hacer lecturas de estas realidades.

Es importante señalar que el arte y la lúdica favorecen la creación infantil, la sensibilidad y la reflexión, y contribuyen con el desarrollo de la autonomía en la medida en que los/las niños/as construyen sus propias reglas aún sin la presencia del adulto. En esta investigación se implementaron talleres que propiciaron la participación, la cooperación, la creatividad, el desarrollo de la lúdica y la libre expresión de los/las participantes.

De acuerdo con Mir, Corominas y Gómez (1997, p.33) es a través del juego que se “produce un desarrollo cognitivo, que es a su vez, una herramienta importante para la integración social y que educa valores que nosotros creemos fundamentales” en tal sentido el juego favorece la creación infantil, la sensibilidad y la reflexión, y aporta al desarrollo de la autonomía en la medida en que los/las niños/as proponen las reglas como condiciones que serán asumidas por ellos mismos en el momento de participar en las actividades.

El desarrollo de los talleres permitió el relato de experiencias frente al trabajo cooperativo, la relación con el espacio y la identificación de las diferentes

formas de expresión y participación de los niños y niñas dentro de un grupo. En estas circunstancias fue posible la interpretación de sus modos de ser y actuar en diversas actividades, y sus expresiones fueron leídas de manera individual y grupal, lo que dio lugar a la comprensión de sus vivencias dentro de la ludoteca. (Anexo N°3)

2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Llevar a cabo un proceso de investigación como éste, cuyo tema fundamental está referido al contexto de las ludotecas como escenarios de participación de la primera infancia, es una situación que implica manejar la información de manera respetuosa y coherente desde criterios de responsabilidad social y ética.

Estamos conscientes de la necesidad de establecer relaciones de cooperación a nivel social y personal, entre las investigadoras y el medio en el que se actúa; relaciones que se convierten en el punto más sensible del proceso, porque es la consideración del otro, como sujeto social que aporta, pero que además tiene derechos y responsabilidades, con la posibilidad de aplicar a la construcción del conocimiento y no como simples depositarios de información. Utilizamos el consentimiento informado como una de las estrategias más usadas en la investigación de las ciencias sociales.

Entendemos por consentimiento informado, el compromiso conjunto que se establece en el espacio comunicativo con el propósito de informar acerca de los objetivos, de la forma de aplicación de los instrumentos y del análisis de los hallazgos. Igualmente, es importante salvaguardar la identidad de todos los participantes, por esta razón, en el trabajo investigativo no se presentan los nombres reales de personas e instituciones.

De igual manera, es pertinente informar a los participantes sobre el curso que tome la investigación y acerca de las formas en que será divulgada la información generada, sea a través de conferencias, publicaciones, reportes de investigación u otros medios. (Anexo N°4)

2.8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para ser consecuentes con la hermenéutica, el análisis de la información ha hecho posible la aproximación al significado de la lógica social que se desarrolla en el escenario comunitario donde interactúan los/las actores/as. Durante el proceso fue necesario entender la dinámica institucional como un todo coherente que no admite reducciones ni divisiones, para evitar la fragmentación del sentido de todo aquello que en ella acontece, o como una unidad dialógica que puede ser configurada y reconfigurada a partir de la interpretación de los datos emergidos de las mismas vivencias.

Lo anterior en el sentido en que “Dilthey exige que el todo más esencial [...] el de las relaciones vivenciales, domine el análisis de modo que ese todo unitario fije los criterios con los que se descubrirán y analizarán los diversos componentes” (López 1990, p. 68); es decir, cada particularidad no puede ser separada para examinarse individualmente, porque se llegaría a una información sesgada por el condicionamiento externo al que ha sido sometida al ser desarticulada.

Siguiendo estos parámetros, se inició el análisis de los datos desde que se obtuvieron las primeras informaciones a través de las técnicas mencionadas; a partir de un acercamiento profundo a los textos obtenidos se determinaron particularidades siempre ancladas en el contexto general, lo mismo que similitudes y diferencias entre cada una de las unidades lingüísticas, además se tuvo especial cuidado de no omitir detalle alguno por simple que éste pareciera.

Atendiendo a la manera en que “La investigación cualitativa estructura su trabajo analítico, en torno a categorías [...]” (Galeano 2004, p. 38), a partir del ejercicio anterior se consolidaron dos categorías centrales: Concepciones de ludoteca como escenario de participación en la primera infancia y Las prácticas cotidianas en la ludoteca: posibilidades y opacidades respecto a la participación

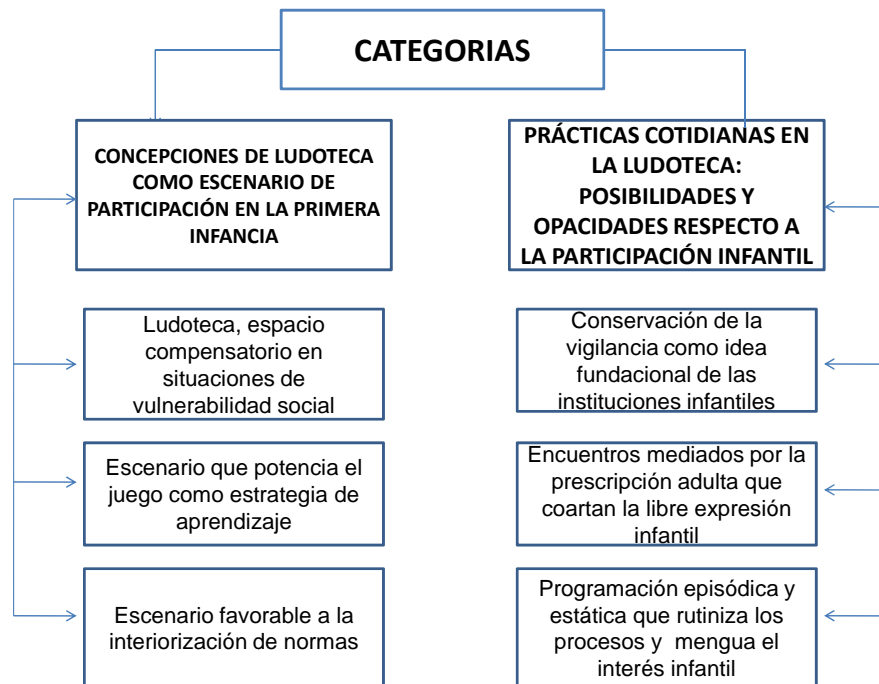
infantil. Una vez determinadas las categorías se procedió a la codificación de la información, que de acuerdo con la autora, es un proceso que permite relacionar los datos, reducirlos y compararlos, para poder llegar a conclusiones argumentadas y sustentables sobre la información generada durante el proceso investigativo.

Coherente con las anteriores ideas, Coffey y Atkinson (1996, p. 8) aducen que “para algunos autores, el análisis se refiere principalmente a las tareas de codificar, de elaborar índices, de agrupar, de recuperar datos o de cualquier otra forma de manipulación de los mismos”; en este sentido el proceso de categorización estuvo sustentado en la codificación abierta que de acuerdo con los autores -quienes siguen el modelo de Strauss- permite expandir los datos y agotar su potencial analítico.

Consecuente con la codificación abierta se realizó el proceso de codificación axial, en cuanto las unidades de significación que habían sido determinadas fueron organizadas en torno a categorías, con el fin de lograr explicaciones claras sobre los datos emergentes. Para Strauss y Corbin (2002, p. 134) la “Codificación axial es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial”, porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría [...]”. Este proceso permite determinar las dimensiones de los fenómenos, sus consecuencias y las relaciones que puedan establecerse con otros fenómenos.

La categorización de la información o determinación de los “campos de argumentación temática” como lo nombra Galeano, marcó la ruta a seguir y permitió la emergencia de diversas tendencias, que se dotaron de sentido mediante la interpretación de las experiencias de los actores y actoras, y posteriormente de las investigadoras, sin desconocer los aportes teóricos de los autores citados a lo largo del texto. Para resumir el análisis de la información se presenta el siguiente esquema, en el que se ilustra la manera

en que las tendencias encontraron anclaje en cada una de las categorías generadas en la investigación.



CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS

3.1 CONCEPCIONES DE LUDOTECA

3.1.1 La ludoteca, espacio compensatorio en situaciones de vulnerabilidad social

*La infancia es todo ya, ahora o nunca, es la
sed de aprender, es existir porque
rápidamente se comprende que vivir es
aprender en cada nuevo instante.*

Dinello

La vulnerabilidad en este contexto podría definirse como la precariedad en las condiciones de vida de las personas, exteriorizada en factores de riesgo que constituyen amenazas latentes y visibles de la integridad humana, aquellas circunstancias desfavorables que ocasionan desigualdad y desatan sentimientos de impotencia en las personas, ante la imposibilidad o la presencia permanente de obstáculos que impiden el acceso a mecanismos de desarrollo individual y comunitario.

La vulnerabilidad social no es ajena a ningún grupo poblacional en las distintas sociedades, puede presentarse de múltiples formas y afecta principalmente a los niños y niñas en primera infancia. Al respecto Sanmartín (1999, p. 165) expresa que “Los niños están en situación de riesgo, porque son pequeños, son dependientes, no pueden escoger a las personas con las que se relacionan”, es decir, las condiciones particulares de indefensión de los niños y niñas, contrastan con una sociedad que atropella sus derechos y minimiza sus posibilidades de desarrollo.

La creencia de que la atención a la primera infancia contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas y, por lo tanto, de la sociedad es una premisa generalizada en los últimos tiempos, más aún si a esto se suma la expresión de Myers (1992, p. 12) cuando afirma que “una persona bien desarrollada física, intelectual, social y emocionalmente estará en mejores condiciones de contribuir económicamente con su familia, con la comunidad y con el país. Y en la mayoría de los países del mundo esa contribución económica comienza a una edad temprana”.

En este sentido, las agendas gubernamentales se proyectan a la comunidad a través de propuestas que actúan como mecanismos de atención a la primera infancia, siendo una de ellas, el proyecto de ludotecas, creado con el fin de potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas; sin embargo, ante la carencia permanente de recursos en el sector este espacio no es percibido como potenciador, más bien es asumido como una compensación a sus condiciones de vulnerabilidad. Esta situación se evidencia claramente en las palabras de las madres de los usuarios de la ludoteca, quienes expresan los motivos por los cuales envían allí a sus hijos:

Lo mando para que se divierta porque aquí hay espacios y juegos que en la casa no tiene, además para alejarlo del televisor, y otra cosa es que yo trabajo todo el día y no hay más lugares donde pueda dejarlo. (“Emilia”, grupo focal, noviembre de 2009)

Yo lo mando a la ludoteca, porque la cancha siempre está ocupada con los muchachos grandes del barrio uno no puede llevarlos allá. (“Liliana”, grupo focal, noviembre de 2009)

Como apoyo a las ideas de las madres, se presentan los textos de las ludotecarias, en los cuales se pone de relieve la necesidad inminente de dotar el sector con espacios suficientes y efectivos para la recreación y el esparcimiento de los niños y niñas:

Pues aparte de la ludoteca, ellos tienen muy poco donde divertirse, de vez en cuando alguno viene bien bañado el domingo y nos dice que sus padres lo van a llevar a piscina al corregimiento de San Cristóbal. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

En estas condiciones los padres y madres encuentran en la ludoteca satisfactores para aquellas necesidades que ellos por cuenta propia no pueden proveer a sus hijos, debido a su inestable situación económica y a las carencias que obstaculizan el mejoramiento de su calidad de vida. Un hecho lamentable si se tienen en cuenta las condiciones necesarias para el desarrollo integral del niño, entre las que cobra importancia no sólo el acceso a diferentes juegos y juguetes, sino también a los espacios lúdico-recreativos. Esta situación es reconocida también por la ludotecaria cuando pone de manifiesto sus conocimientos acerca de los medios empleados por los padres y madres para acceder a recursos económicos.

La mayoría de los empleos de las familias se reduce a oficios domésticos, venta de minutos de celular, ventas puerta a puerta y empleos en las cocinas de los restaurantes; hay algunas madres que son secretarías pero casi ninguna tiene empleo fijo. Los niños permanecen solos en sus casas o son dejados al cuidado de algún vecino, aunque permanecen en la calle casi todo el día. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

Estas expresiones confirman la idea de que las necesidades de los niños/as no alcanzan a ser cubiertas en su totalidad, máxime si se tiene en cuenta que “Las necesidades básicas del desarrollo trascienden el marco de la protección, la alimentación y el cuidado de la salud para incluir la necesidad de afecto, interacción y estímulo, la seguridad que ofrecen la consistencia, la previsibilidad y el juego que permite la exploración y el descubrimiento” (Myers 1992, p.51). Al establecer relaciones entre las palabras del autor y la situación

económica de las familias, surge la carencia con las privaciones que desata y con sus consecuencias que afectan principalmente a los/las niños/as.

Desde otra mirada, los textos permiten “leer” la sustitución de la orientación familiar por la información en los medios de comunicación a los que se tiene acceso, hechos que resultan preocupantes ante la falta de un acompañamiento eficaz que facilite a los/las niño/as la comprensión de las diferentes realidades que allí se manifiestan; ante estas circunstancias las relaciones que se establecen entre ellos/as y las ludotecarias, cobran un efecto compensador a la soledad de sus hogares y a los vacíos afectivos que les genera la ausencia permanente de los padres, lo que da lugar a la creación de vínculos afectivos especiales con personas externas a su familia como se expresa en esta cita:

De las cosas más gratificantes en esta ludoteca, ha sido poder estar trabajando con esos niños que buscan amor y afecto, pero sobre todo que ellos sepan que en mi encuentran una persona que los quiere y los ayuda. Son niños que buscan atención, compañía y quien los quiera, y nosotros les brindamos todo eso a partir del juego. (“Camila”, entrevista personal, mayo de 2009)

Estas expresiones evidencian un reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran los niños y niñas, una situación sensibilizadora a tal punto, que traspasa el cumplimiento de las funciones específicas de las ludotecarias, y las transfiere al plano personal en un intento por suplir sus carencias afectivas. En palabras de Sacristán (2001- A p. 115) los lazos afectivos “son el primer impulso gracias al cual nos sentimos reconocidos como personas, lo que nos lleva hacia los demás, a estar y vivir con ellos, a quererlos y respetarlos, a cooperar, a compartir y a hacer cosas por ellos”. De acuerdo con las palabras del autor, la experiencia de vida de los/las niños/as desata en las ludotecarias sentimientos de cooperación que se expresan en acciones como ésta:

Los niños de este sector son muy vulnerables porque están privados de muchas cosas, por ejemplo nosotras a veces con nuestros propios recursos ponemos platica entre todas y por grupos –como son tantos- les hacemos un algo o una media mañana para que consuman acá. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

En estas circunstancias emerge la solidaridad, entendida como “la voluntad de adherirnos a la causa de otros, de asumir los intereses y las necesidades de otros como propias” (Villar y García 2004, P. 118), o como un “principio que puede inspirar y guiar la acción” (Arendt, 2001, p. 98). En tal sentido se manifiesta como un rasgo inscrito en la naturaleza misma del género humano, y como la piedra angular de la conducta moral que refleja la responsabilidad asumida por una persona, frente a las necesidades de otra.

La forma en que se manifiesta el debilitamiento social y la escasez económica se constituye, en este caso, en un factor determinante de las condiciones de vida de los/las niños/as, situación que lleva a los sujetos a expresar su solidaridad y a desplegar toda su humanidad en la relación con el otro, y es en esta comunicación interpersonal que emergen sentimientos como el afecto y la cooperación. Pero la precariedad económica no es la única manifestación de las carencias de los niños y niñas, porque además en sus expresiones refieren la limitación de sus espacios físicos y la poca variedad de actividades que es posible desarrollar en ellos:

La diversión que yo tengo aparte de la ludoteca es saltar lazo, salto todo el día hasta que me canso. (“Juliana”, taller lúdico, septiembre de 2009)

Pues lo que yo hago todos los días es más que todo, levantarme, cepillarme, bañarme comer algo y pá la calle todo el día, menos cuando voy a estudiar, porque llego, almuerzo y salgo a jugar hasta que me voy a acostar o hasta que llegue mi mamá de trabajar. (“Jonathan”, taller lúdico, septiembre de 2009)

En estos textos llama especialmente la atención, el tiempo de permanencia de los niños en la calle y su exposición continua a diferentes tipos de riesgo, circunstancias que dan lugar a que la ludoteca se convierta en un escenario que brinda seguridad a la integralidad físico-social de los/las niños/las, en cuanto es un espacio que permanece con las puertas cerradas y el ingreso de personas es controlado permanentemente. Las ludotecarias identifican la situación de inseguridad que se vive en el sector debido a la conformación de grupos que actúan al margen de la ley y la forma en que esto puede afectar a los niños y niñas:

El candado cumple varias funciones por ejemplo para evitar de pronto que se entre alguno, con tanta violencia uno no sabe; o por ejemplo cuando entra el grupo de niños pequeñitos de cuatro años, el candado nos ayuda para que no se salgan y podamos tenerlos aquí protegidos. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

La violencia está incrementada en este sector porque hay dos bandos contrarios, por ejemplo los de aquí de Las Flores no pueden pasar a los edificios de la Cascada ni ellos pueden venir acá porque hay enfrentamientos y mire que la ludoteca está ubicada en el centro, y eso que no han traído a los de la Sierra que vienen para los edificios de aquí en seguida, ahí sí se va a empeorar esto. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

La manera explícita en que se perfila la violencia en estas expresiones es un claro reflejo de la dinámica social que afecta a la niñez del sector, una situación ajena a sus deseos en cuanto ellos no tienen posibilidad alguna de tomar decisiones frente al espacio que quisieran ocupar, y sus mismas condiciones los acercan a las personas con que deben compartir su mundo, Según Sanmartín (1999, p. 164) “los niños no escogen a sus familias, ni a sus vecinos, ni sus escuelas, todo ello los pone involuntariamente en contacto con delincuentes de alto riesgo y, por tanto, en grave peligro de ser victimizados”.

No obstante, la violencia física no es la única característica de este sector, los/las niños/as son atropellados de distintas maneras, como se muestra en esta cita.

Yo creo que la violencia entre bandas no es la única que se ve, los niños son atropellados de distintas maneras, por ejemplo muchos de ellos hacen el papel de padres, la mamá los deja al cuidado de los hermanos pequeños y ellos no disfrutan su niñez, algunos se tienen que retirar del colegio por estar pendientes de los otros, porque si les pasa algo a los más pequeños la mamá los castiga a ellos. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

Los textos evidencian el desconocimiento de los derechos de los niños y niñas en dos sentidos, de un lado el derecho a la educación, la diversión y el esparcimiento; y desde otra mirada, el derecho a ser protegidos y acompañados por sus padres en su proceso de desarrollo. De acuerdo con Myers (1993, p. 15). “La presión cada vez mayor que reciben las mujeres para realizar un trabajo remunerado [...] impone cargas adicionales que afectan el cuidado del niño y crean la necesidad de buscar nuevas formas de atención”. Siguiendo al autor las evidencias presentadas no son más que el reflejo de las necesidades económicas que obligan a las madres a ausentarse de sus hogares, a pesar de las consecuencias que esta situación puede acarrear.

En estas condiciones, la ludoteca representa un espacio que compensa en alguna medida la ausencia de satisfactores para las necesidades de los/las niños/as y adultos. Para las madres se convierte en el lugar que brinda seguridad a sus hijos y los aleja de la soledad, ocasionada en este caso por las precarias condiciones socio-económicas que las obliga a permanecer fuera de sus hogares. Para los/as niños/as la ludoteca cumple una doble función, por un lado representa el único espacio físico del sector dotado de juegos y juguetes que aportan elementos esenciales para su desarrollo integral, y de otro lado

compensa, en alguna medida, su necesidad de afecto, compañía, seguridad y protección.

3.1.2 La ludoteca, escenario que potencia el juego como estrategia de aprendizaje

*El juego, como actividad corpóreo espiritual,
es libre y crea bajo unas determinadas
normas y dentro de un marco
espaciotemporal delimitado, un ámbito de
posibilidades de acción y de interacción con el
fin de alcanzar el gozo que proporciona el
obrar, independientemente del éxito obtenido.*

López

El juego podría definirse como una actividad lúdica que permite múltiples aprendizajes, fundamentados en el interés por todo aquello que se dice, se siente y se vive. Es innegable su acople como pieza fundamental en el rompecabezas que conforma el desarrollo humano, porque la dimensión lúdica se manifiesta en experiencias de vida, cimentadas en el goce, la canalización de emociones, el acceso a los códigos sociales, el despliegue de la libertad, y ante todo, en la construcción de cultura y conocimiento.

El juego es generador de placer, una característica que lo hace interesante para todos y todas, sin importar edad, raza o género; según Decroly & Monchamp (1983, p. 25) “[...] parece claro que hay juegos cuyo fin es consciente y en los que la consecución de este fin es causa de placer [...]” En estas circunstancias, el juego se convierte en una actividad necesaria para el sujeto, le facilita los procesos de socialización y le permite encontrarse consigo mismo, pensarse en un contexto imaginario, y facultarse para pronosticar posibles desenlaces a situaciones vivenciadas. Estas apreciaciones se manifiestan en las concepciones que tienen las ludotecarias sobre el juego.

Para mí Jugar es divertirse, pasar bueno, es decir, disfrutar de lo que se hace. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

A ver, es que no crea, parece muy fácil la pregunta, pero a mi parece que el juego es muy difícil de definir, es como expresarse, sí, los niños expresan cosas cuando juegan. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

En estos textos se evidencia el juego como una estrategia que genera placer y permite externalizar sentimientos y emociones, una manera de sentirse satisfecho consigo mismo y con otros, de alejarse de todo aquello que incomoda y entrar en una dimensión en la que se “pasa bueno”; entendido esto como el aprovechamiento de cada situación de la vida, al abandonarse en el deleite que provoca el hecho de sumergirse en un mundo construido con base en los propios sueños y deseos. Estas ideas no distan mucho de las palabras de los niños y niñas cuando hacen referencia al juego.

Jugar es pasar bueno, disfrazarse para que no lo reconozcan a uno, porque podemos escoger el disfraz que queremos pero hay que volverlo a poner donde va. (“Federico”, taller lúdico, agosto de 2009)

El juego es como meterse a la piscina de pelotas y al gimnasio con los amiguitos y jugar, y también saltar lazo y ponerse los disfraces. (“Valeria”, taller lúdico, septiembre de 2009)

Los juegos preferidos por los niños/as de acuerdo con las palabras de las ludotecarias, y los comentarios y actitudes de ellos mismos, son los juegos de roles, una forma de expresión que les resulta atractiva, quizás porque les permite manifestar conductas y experiencias, difíciles de explicar utilizando las palabras. Según Huizinga (1972, p. 21) “El juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” el jugar a ser alguien, es la forma que ellos/as eligen para ingresar en el mundo de los adultos e intentar comprenderlo, y canalizar sus sentimientos y emociones, a partir de la experimentación que les posibilita el juego de roles

Lo que más les gusta a los niños son los juegos de roles, porque siempre que entran llegan a colocarse los disfraces. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

La preferencia de los niños y niñas por los juegos de roles da cuenta de la aceptación de otros modos de ser y hacer fuera de sí mismos y de su entorno, porque reproducen vivencias que han sido observadas en su cotidianidad, y se da una forma de representación de otros estilos de vida diferentes al propio; en palabras de Decroly & Monchamp (1983, p. 26), el niño “[...] comienza a asociar todas las experiencias que ya ha adquirido para combinar juegos más inteligentes copiados de los actos de los mayores: jugar a las muñecas, a papás y mamás, a las tiendas, a las bodas, al coche, al tren, a hacer comiditas, al entierro [...]”. Cuando el autor alude a los “juegos más inteligentes”, sus palabras permiten ser interpretadas como un reconocimiento al juego por el papel que representa en la adquisición de conocimientos, y en el desarrollo de habilidades cognitivas; estas ideas son compartidas por algunas ludotecarias quienes lo expresan en el siguiente texto:

Yo creo que los niños aprenden por medio de juegos al reunirse unos con otros, porque el hecho de compartir el espacio y los juguetes hace que interactúen y se entiendan entre ellos; por ejemplo a mí me llamó mucho la atención una niña de nueve años que no conocía las figuras geométricas y en un juego compartido fue reconociéndolas poco a poco (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

A ver, a mí me parece que los niños aprenden por imitación, viéndolo a uno, porque van copiando lo que uno hace. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

Palabras como éstas inducen a pensar en el juego como una herramienta mediadora en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades sociales, en cuanto se convierte en un medio canalizador de emociones que

conduce a la incorporación de comportamientos autoregulados; además a través del juego los/las niños/as pueden llegar a reflexionar frente a sus propias vivencias “porque el juego fomenta el desarrollo de las estructuras intelectuales” Mir, Corominas y Gómez (1997, p.33), lo cual se refleja en su aceptación de la existencia del otro y en la creación de los vínculos necesarios para ser parte del mundo social.

Igualmente se aprecia la necesidad de una formación integral, para los agentes que orientan los procesos de los niños y niñas, en tanto llegan a convertirse en modelos a imitar. En este sentido, Decroly & Monchamp (1983, p. 26) consideran que “si se favorecen las condiciones del medio ambiente y los estímulos representados por la actividad de los adultos inteligentes y conscientes de su papel, se ve cómo el niño, para jugar, tiene fines cada vez más conscientes y remotos que exigen esfuerzos más perseverantes e intensos”; estas ideas encuentran anclaje en las siguientes expresiones.

La ludoteca es un espacio donde los niños intercambian conocimientos a partir de la socialización que se da cuando interactúan en los diferentes juegos, es un lugar adecuado para que los niños disfruten por medio de diferentes juguetes. (“Andrea” entrevista personal, mayo de 2009)

Para mí una ludoteca es un espacio lúdico recreativo para todos los niños, un lugar donde vienen a aprender, a jugar y a aprovechar el tiempo libre, ya que es un lugar lleno de juguetes para ellos. (“Camila”, entrevista personal, mayo de 2009)

Es un espacio físico de encuentro y gozo, lleno de novedosos juegos para disfrutar, donde se ofrece ternura amor y respeto a todos los usuarios. (“Mónica”, entrevista personal, mayo de 2009)

Los textos evidencian el reconocimiento por parte de las ludotecarias de algunos términos significativos para el desarrollo infantil, como es la ternura, el

amor y el respeto, sentimientos necesarios en la construcción de las relaciones interpersonales. Igualmente se nombra la ludoteca como el espacio físico que permite acceder al placer y al conocimiento. Para Roldán (2008, p. 17) el espacio físico “[...] puede ser construido, reconstruido y recreado para la satisfacción de necesidades inherentes a la vida y como tal puede tomar diversas formas dependiendo de los requerimientos y condiciones culturales de quienes lo habitan [...]”. Es de aclarar que frente a las funciones de la ludoteca, existen concepciones diferentes entre las ludotecarias como se observa a continuación.

A mí me parece que hay que desmontar la idea de los padres de familia que comparan e igualan la ludoteca con un preescolar, y quieren que se enseñe como en esos centros educativos. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

Las diferentes concepciones evidenciadas en los textos permiten intuir la falta de claridad en las funciones que cumple la ludoteca, en lo referente a las necesidades de la comunidad. Igualmente se percibe el afán de los padres para que sus hijos obtengan logros académicos en cada uno de los lugares que frecuentan. En consecuencia Carmen y Liliana, madres de usuarios de la ludoteca, consideran que es importante que sus hijos asistan a ella en el sentido en que:

Aprenden muchas cosas que les pueden servir más adelante, invierten bien el tiempo y no cogen malas costumbres. (“Amparo”, grupo focal, noviembre de 2009)

Hacen actividades muy divertidas, por ejemplo hicieron con ellos el árbol de navidad y otras cosas. (“Berta”, grupo focal, noviembre de 2009)

Aparece aquí una concepción moratoria de la infancia cuando la madre da por hecho, que aquello que los niños y niñas viven en el presente debe sentar las

bases para su futuro y ser fructífero en su vida posterior, ante lo cual parece no importar lo significativo que pueda ser para ellos y ellas, su presente, su goce momentáneo, sus aprendizajes a corto y mediano plazo. Según Vigotsky (1979, p. 151) “[...] se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad”. De la misma manera, el juego es concebido por las madres como un elemento preventivo de los desaciertos sociales, quizás porque reconocen en él un medio efectivo para canalizar conductas y emociones.

3.1.3 La Ludoteca, escenario favorable a la interiorización de normas

*Aprender leyes y valores a través del proceso de socialización es condición humana básica, dar por buenas las leyes aprendidas es tarea de cada persona, que no las tendrá por tales si no convencen a su razón y a sus sentimientos.
Adela Cortina*

Hacer referencia a la norma remite necesariamente a la sociedad, entendida como la organización de personas que interactúan entre sí, tejiendo un entramado de relaciones mediante las cuales definen los rasgos propios de una cultura. Cortina (1998, p. 25) considera que “[...] la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella”, para esto se hace necesario una cohesión social que esté motivada por la libertad y la participación espontánea de los ciudadanos, mediada por el ejercicio de la virtud moral y la civilidad.

La interiorización de normas tiene su origen en el entorno familiar, como marco de la socialización primaria, desde allí se proyecta a la vida institucional que actúa como eje articulador del individuo en la sociedad, y lo prepara para asumir los comportamientos propios de un grupo social. Al respecto Mercedes

Delgadillo en el documento N°2 del currículo de preescolar ([MEN] 1987, p.19), expresa que “antes de nacer un niño ya existe una sociedad que tiene sus formas de relación, sus símbolos, posiciones, sentimientos y roles, que son diferentes para cada subgrupo en que está dividida la sociedad”. Uno de los subgrupos a los que alude la autora es la familia, y es a través de ella que el individuo recibe el legado cultural, aprende conocimientos específicos y desarrolla las habilidades necesarias para su participación en la vida institucional y comunitaria.

La imposición de la norma sigue siendo el principal propósito de las instituciones, quizás como consecuencia del legado histórico de los objetivos educativos, situación a la que no escapan las ludotecas, máxime si quienes orientan los procesos en ella, consideran que el respeto y la atención se logran con la interiorización de la norma desde su transmisión externa. El poco efecto que causa en los niños el manejo imperativo de la norma se ilustra en la expresión de una ludotecaria frente a la mayor dificultad encontrada en su desempeño diario:

La mayor dificultad que he encontrado en la ludoteca ha sido poder estandarizar algunas normas, como por ejemplo a qué edad se le permite a un niño entrar a cierto tipo de juego. Esto ha sido un problema porque es como cohibirle un espacio con los demás. (“Lucia”, entrevista personal, mayo de 2009)

Estas vivencias proyectan unas normas poco significativas, por no estar concebidas desde el acuerdo sino elaboradas con anterioridad al ingreso de los niños y niñas a la institución, lo cual invalida sus efectos; la interiorización de normas en la ludoteca se basa en las relaciones verticales que según Delgadillo ([MEN] 1987, p. 19) se dan “porque unos determinan lo que otros deben hacer. Estos últimos “deben” sencillamente interiorizar las normas que se les dan, sin hacer intervenir su propia razón en el análisis de lo que se les plantea”; situación que genera condiciones de exclusión para quienes no

encajan en los parámetros establecidos y que obliga a ceñirse a unas conductas que actúan en contra de su autonomía. En este sentido emerge la sombra imperativa en la ludoteca al indagar sobre las formas que permiten mantener el orden al interior del lugar.

El orden se logra con la repetición constante de la norma, de que el espacio es de todos y para beneficio de todos, además se colocan carteles y avisos sobre lo que debe o no hacerse. (“Lucia”, entrevista personal, mayo de 2009)

Es necesario que se interiorice la norma desde que los niños inician en la ludoteca. (“Andrea”, entrevista personal, mayo de 2009)

En estas circunstancias la norma actúa como condicionante de la utilización de espacios y juguetes, y como medida obstaculizadora de la participación libre en las diferentes actividades. Quienes ingresan a la ludoteca deben acogerse a las pautas y horarios preestablecidos como garantía de acceso a uno de los pocos lugares en los que pueden recrearse y aprender, lo cual tiende a tergiversar el carácter público de la ludoteca; entendiendo lo público no como entidades preestablecidas, sino como espacios “...que se constituyen por medio de prácticas discursivas, de usos e imaginarios compartidos por los actores sociales...” (Braig y Huffschmid, 2009, p.14). Es claro que estas ideas navegan en la utopía al confrontarlas con las vivencias reales, en las cuales los adultos toman decisiones que afectan a otros sin tener en cuenta sus convicciones, por ejemplo las ludotecarias entienden lo público como:

Todo aquello que es administrado por el gobierno, donde pueden estar todas las personas, donde todo es gratis o más barato, por ejemplo en los colegios públicos se paga un costo mucho menor que en los privados, pero lo público tiene restricciones porque la ludoteca es pública y es infantil, aquí no pueden entrar los grandes. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

Estas ideas anulan el verdadero sentido de lo público y lo reducen a lo puramente gubernamental, la gratuidad, y los bajos costos, desmontando de cierta manera la idea de ludoteca como un escenario *público* en el que se dan encuentros permanentes de sujetos y se materializa el entre-nos, desatando la tipificación de las relaciones sociales, que resultan impositivas para los niños y niñas, si se analizan expresiones en las cuales el incumplimiento de normas impuestas es generador de sanciones sin, antes, haber reflexionado.

A mí me sacaron por jugar brusco y porque peleaba, y me dejaron entrar otra vez porque le pedí perdón a la profesora. (“Jonathan”, taller lúdico, Agosto de 2009)

Las profes dicen que dejemos todo limpio porque de lo contrario no podemos volver a recortar figuras. (“Lucas”, taller lúdico, agosto de 2009)

Cada rato dicen que me colaboren para recoger los juguetes o no los puedo volver a coger. (“Juan Pablo”, taller lúdico, agosto de 2009)

La sumisión plasmada aquí pone en evidencia las arbitrariedades que se cometen con los/las niños/as, en la medida en que la normatividad está dada desde la prescripción adulta y no como construcción interna del sujeto. Freinet (1996, p. 123) critica severamente la labor de los agentes educativos cuando dice que “La verdad es que nuestros maestros y sus servidores jamás han tenido interés en que descubramos las claras leyes de la vida, viven de la oscuridad y el error”. El mismo autor expone que el problema de la disciplina no debe plantearse, porque ésta surge cuando el trabajo es organizado de manera entusiasta y depende del interés y motivación que las actividades despierten en el otro. En ausencia de estas condiciones se presentan situaciones como las siguientes:

Hay una niña muy problemática que golpea a todos los niños en cualquier descuido, lo que hacemos es que nos la llevamos para arriba más alejada de los otros, la aislamos y estamos pendientes de ella. (“Vannesa”, entrevista personal, mayo de 2009)

En este caso no se percibe ningún tipo de reflexión que le permita a la niña un reconocimiento real de los efectos de su conducta en sí misma y en los otros, lo cual no garantiza la comprensión del sentido de los códigos sociales, en cuanto no hubo una construcción colectiva que generara nuevos acuerdos sobre la norma infringida, más bien se optó por una actitud indiferente, un tanto incomprensible para una niña de 5 años. En vista de estas irregularidades las propuestas desarrolladas en el contexto de ludoteca no son garantes del respeto por los derechos de los niños y niñas, desafueros a los cuales se adiciona la concepción de las madres de familia frente a la práctica de la norma en la vida institucional:

Yo creo que la manera en que se dan las normas en la ludoteca es la correcta, los niños no pueden hacer lo que quieran porque los castigan, y así no pelean ni acaban con las cosas. (“Isabel”, grupo focal, noviembre de 2009)

Es cierto que la norma es necesaria en los procesos de convivencia, sin embargo estos textos demuestran una valoración acrítica de la institucionalidad por parte de las madres de los/las niños/as, a quienes se les asigna la norma como una tarea más que deben cumplir, es decir, estas expresiones ponen en evidencia la aceptación de los métodos normativos empleados por las ludotecarias, y una concepción compartida de la imposición de la norma como único medio para fijar comportamientos predeterminados en los otros, sin que éstas surjan a partir de experiencias acordadas conjuntamente.

Esta restricción de la autonomía disiente de la idea de ludoteca como escenario favorecedor de la participación en primera infancia porque como expresa

Dewey (1995, p.82) “Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales”. En contraste con las ideas del autor, en las experiencias de ludoteca surgen factores que obstaculizan el ejercicio de la participación, percibidos en las palabras de una de las madres:

Las normas son necesarias porque en el barrio hay demasiados niños y es muy difícil mantener el orden. (“Carmen”, grupo focal, noviembre de 2009)

La manera resignada de aceptar la norma como sinónimo de orden y buena conducta pone de relieve un conformismo que no permite ver más allá de lo simple, ante el desconocimiento de los mínimos de justicia, definidos por Cortina (1998, p. 28) como “aquellos valores que todos comparten [...] a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar”. En este texto, la autora hace alusión al sentido moral de la justicia, un principio necesario en la composición esencial de toda sociedad, en la que todos los sujetos pertenecientes a una comunidad comparten valores en medio del carácter pluralista que les exige buscar puntos de encuentro; sin embargo frente a estas consideraciones lo que se percibe es la falta de consenso en la conformación de la normatividad.

La formación para la participación requiere de ambientes democráticos en los cuales se fortalecen las dimensiones humanas desde la primera infancia, etapa en la que no sólo se establecen las bases del desarrollo, sino que además se estructura la personalidad, se fortalece la inteligencia, se crean los cimientos fundamentales de la identidad y se despliegan las potencialidades humanas mediante un proceso enmarcado en todo aquello que define y materializa la cultura de un grupo social. En estas condiciones se reclama para los niños y niñas una orientación integral por parte de agentes educativos idóneos, no sólo

capacitados en temas académicos, sino también en la generación de ambientes democráticos para evitar circunstancias como las siguientes.

Las normas son necesarias porque nadie puede vivir sin ellas, pero hay unas profesoras muy secas con los niños y con uno, eran mejores las que habían antes, en este momento sólo hay dos con las que yo la voy bien. (“Liliana”, grupo focal, noviembre de 2009)

Este texto pone en evidencia unas relaciones difusas entre los agentes educativos y los usuarios de la ludoteca, una barrera que no permite la interacción porque al parecer está cimentada en la subordinación; por consiguiente, las relaciones funcionan desde dos ángulos opuestos, en primer lugar la posición de quienes se sienten en la cúspide de la pirámide, y en segundo lugar aquellos que se encuentran en la base y sin posibilidad de ascender dada su condición de vulnerados que les genera desconfianza y miedo, por tanto su libertad de expresión y actuación se ven coartadas.

Según Bárcena (1997, p. 165) “Será buena persona o buen ciudadano aquel cuyas creencias, convicciones o actuaciones no atenten contra el sentido común y sean razonables – y, por tanto no las impone abusivamente a otros – y aquel cuyas razones o actuaciones están inspiradas en razones o motivos morales [...]”. Es evidente que las ideas de Bárcena no encuentran anclaje en algunas prácticas de ludoteca, porque las conductas son transferidas desde un sujeto que se asume con derechos para hacer y pensar la norma, hacia otro que no les encuentra significado por no haber sido partícipe de esa construcción, y en consecuencia, se tejen relaciones entre pares como las que expresa la ludotecaria frente a las vivencias de los niños y niñas al interior del lugar.

Las relaciones entre los niños algunas veces son bruscas, se les dificulta compartir ciertos espacios y acatar las normas. (“Lucía”, entrevista personal, mayo de 2009)

Esto no es más que la respuesta a la construcción de las relaciones sociales a través de vivencias que impiden a los sujetos sentirse parte de la comunidad y con libertad para actuar y participar en ella. En palabras de Cortina (1998, p.41) “la persona es miembro de una familia, de una comunidad vecinal, de una iglesia, de asociaciones en las que ingresa voluntariamente, y en estos casos establece vínculos con los miembros de esos grupos, que son esenciales para su identidad personal”; de acuerdo con las ideas de la autora, y con las evidencias obtenidas, la interacción que se da en la ludoteca favorece poco la construcción de la identidad al no ser garante de los procesos de individuación y socialización de niños y niñas.

La socialización se comprende desde la relación que se establece con los otros, sean pares, maestros, padres o adultos significativos, una red social que influye en el sujeto para que construya su competencia política y se asuma como un sujeto político, capaz de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con su entorno.

Coherente con las ideas anteriores, se entiende la socialización política como una construcción interna del sujeto, que interfiere directamente con la movilización de su pensamiento y la estimulación para la consecución de objetivos individuales y colectivos, procesos que dan lugar a la afluencia de intereses comunes gestados en medio de las relaciones que se establecen con los otros.

Las experiencias dinamizadas con la presencia de los otros posibilitan en los/las niños/as su constitución como sujetos políticos, un proceso que les permite interiorizar principios morales y éticos, conducentes a la aceptación de la singularidad y la diferencia, como condiciones para cohabitar el mundo. Por lo tanto el sentido de la política está inmerso en los procesos cotidianos mediatizados por la democracia, un ejercicio que diluye las jerarquías y desafía las barreras sociales entre los seres humanos, al promover la participación como medio efectivo para ser parte activa de la sociedad.

En tal sentido, no basta entonces con influir los círculos familiares, es necesario afectar la comunidad en general, entendiéndose de acuerdo con Ortiz y Ramírez (2003, p.11) que la comunidad es “un proceso en permanente construcción, más que un espacio físico es un espacio de sentido, un proceso dinámico con posibilidad de afectarse cotidianamente a partir del interjuego de los intereses individuales y colectivos”. Se requiere que el trabajo cotidiano de la ludoteca apunte a que los niños y niñas sean participes reales de la vida comunitaria, para lo cual, es necesario que se vinculen otras instituciones sociales, igualmente responsables de su bienestar.

3.2 LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN LA LUDOTECA. POSIBILIDADES Y OPACIDADES RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

3.2.1 Conservación de la vigilancia como idea fundacional de las instituciones infantiles

*No estamos ni sobre las gradas ni sobre la
escena, sino en la máquina panóptica,
dominados por sus efectos de poder que
prolongamos nosotros mismos, ya que somos
uno de sus engranajes.*

Foucault

Resulta paradójico que, en un momento coyuntural en que la atención a la primera infancia es una prioridad en la mayoría de las sociedades, vigilar siga siendo uno de los objetivos principales en las instituciones infantiles, que son vistas no como espacios formadores, sino como lugares de convergencia de una gran cantidad de sujetos que deben permanecer bajo estricto control. El desplazamiento de la función socio-pedagógica hace que se conserve la idea fundacional de la escuela que terminó centrándose en la vigilancia permanente

como función prioritaria. La disposición para la vigilancia y el control en los centros infantiles podría compararse con lo que Foucault (1976 p. 201) denomina un panóptico, el cual describe como:

Un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados [...] en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado [...]

Esta forma de acompañamiento de los niños y niñas en primera infancia, hace que se cree en ellos una condición de dependencia que requiere de aprobación permanente y de vigilancia constante del más mínimo movimiento, por parte de los actores que acompañan los procesos formativos, como se muestra en el comentario de uno de los niños.

Ellas están pendientes de uno, nos prestan juguetes y nos ponen cuidado para que no hagamos daños. ("Daniel", taller lúdico, septiembre de 2009)

El término panóptico según Foucault significa "visualizarlo todo", es decir, se trata de disponer los espacios físicos de tal manera que pocas personas puedan controlar y vigilar a muchas. Según el autor, el diseño arquitectónico del panóptico fue pensado principalmente para instituciones de sujeción como la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital y otras semejantes. Es entonces cuando aparece la figura del guardián, del capataz, del supervisor, del médico y del maestro, como poseedores del poder, para vigilar, controlar y castigar, a quienes no cumplan con las normas establecidas.

En este orden de ideas, las instituciones se convierten en medio y método para controlar el comportamiento humano, a partir de pautas establecidas que

actúan como canalizadores en una dirección determinada. Analizando la situación actual de instituciones que atienden a niños y niñas en primera infancia, no se evidencia aún una transformación real en las prácticas habituales, pese a que esta problemática se ha convertido en un punto importante de las agendas gubernamentales en el ámbito mundial, y que la academia no ha escatimado esfuerzos al aportar sus investigaciones y formar profesionales para la intervención de este grupo específico. El siguiente texto da cuenta de la actitud vigilante de las ludotecarias:

Nosotras siempre estamos pendientes de todo lo que hacen los niños e intervenimos en el momento en que sea necesario. (“Andrea”, entrevista personal, mayo de 2009)

Esta expresión es más que una evidencia del poder controlador que tienen los agentes educativos en la ludoteca, permanecen atentos a cualquier mirada o movimiento, para actuar en el momento preciso en que la norma sea transgredida. Sin embargo no pueden desconocerse las orientaciones desde las políticas públicas con propósitos explícitos de promover los derechos de los/las niños/as y de brindar las condiciones necesarias para su desarrollo integral; aunque por lo visto, esto se ha quedado en buenas intenciones alojadas en el papel, y la infancia aún es mirada desde la perspectiva adulto-céntrica, en la que los adultos ejercen el control de toda situación y toman decisiones afectantes para la vida de los/las niños/as, sin antes informarles y sin tener en cuenta sus opiniones. Irónicamente ese poder controlador es aceptado y apoyado por las madres de los usuarios de la ludoteca:

Ellos están muy seguros aquí porque las profesoras siempre les están poniendo cuidado, todo el tiempo los vigilan y los dirigen en las actividades. (“Inés”, grupo focal, noviembre de 2009)

Con estas reflexiones no se pretende justificar comportamientos, más bien se está intentando llamar la atención sobre la forma en que han sido interiorizados

los procesos de socialización de los niños/as, en los cuales las instituciones están directamente implicadas. Al respecto Morrison (2005, p. 381) expresa: “[...] queremos que los niños controlen su propio comportamiento, cuando su lugar de control es externo, los niños son controlados por otros; siempre se les está diciendo lo que tienen que hacer y cómo comportarse”. Bajo estos parámetros se percibe nuevamente la necesidad de formar sujetos autónomos que hagan una elaboración interna de las conductas sociales y acepten sus responsabilidades.

Cuando las normas son introyectadas por convicción, las represiones emergen del interior del sujeto, y es éste mismo quien reflexiona sus modos de actuar y los orienta de acuerdo con sus propias consideraciones. El siguiente texto de uno de los niños participantes, expresa comportamientos regulados desde el exterior y bajo presión por temor al castigo:

Las profesoras son muy bravas porque cuando hacemos daños nos castigan. (“Juan Pablo”, taller lúdico, octubre de 2009)

Manejarse mal es meterse en la piscina de pelotas sin permiso, las profesoras se enojan mucho cuando me meto y me dicen que no me van a dejar entrar cuando me toque el turno. (“Juliana”, taller lúdico, octubre de 2009)

Una acción que para una niña de cinco años, está dentro de los parámetros normales, es catalogada en este contexto como una conducta indebida y un desafío a las normas institucionales; clara evidencia de censura desde la concepción adulta, de las actuaciones normales de los niños, quienes ante la incomprensión de los motivos por los cuales se les niega momentos y espacios de placer y disfrute en el momento deseado, optan por aceptar las orientaciones externas como los únicos lineamientos válidos que deben ser cumplidos para garantizar su permanencia en la ludoteca.

Estas vivencias se instauran en los niños y niñas como actitudes de vida y obstaculizan el desarrollo de valores que les permitirían regular sus propias vivencias y construir autónomamente formas de vida concretas. La manera casi natural del niño, al aceptar y prever lo que vendrá hace que las palabras de Freinet (1996, p. 209) cobren sentido, cuando afirma que “Los pedagogos ven primero en los niños al enemigo que los dominará si ellos no lo dominan. Y como a todos nos han formado con esta prueba de fuerza, la suponemos natural e inevitable”. El mismo autor aclara que cuando se aplica la prueba de fuerza con los niños, la batalla se habrá perdido de antemano porque se salva la autoridad, pero se gana el servilismo y la obediencia.

La forma de sometimiento arraizada en el miedo al castigo trae consecuencias adversas para el desarrollo del auto-concepto, un elemento clave en la construcción de ciudadanía; situación que podría compararse con la relación metafórica que hace Freinet (1996, p. 154) cuando expresa: “Dicen que nuestras ovejas son tontas y las hacemos tontas cuando en plena montaña las obligamos amenazándolas con el látigo y los perros, a seguir pasivamente, por el sendero tortuoso [...]”. Esta cita ilustra el sometimiento de los/las niños/as, y su inactividad en el proceso de construcción subjetiva de las normas sociales; un proceso que en este caso, es definido por los adultos a partir de la relación autoridad-obediencia, mediante la cual se “domestica” a los niños para lograr la subordinación y el cumplimiento de las expectativas adultas. Este encauzamiento por caminos predeterminados minimiza al otro, hasta el punto de poder dominarlo sin el mayor esfuerzo, así se desconozca el concepto de autoridad y la manera de ejercerla.

Aparte de la vigilancia, otro aspecto que llama la atención en la ludoteca es el encierro del espacio físico como signo visible de la institucionalización, y que aparece aquí como forma de exclusión en dos sentidos; el primero para quienes están adentro, porque se está coartando su libertad no sólo física, sino también de sus ideas y opiniones, y el segundo para quienes están afuera, porque se les ha negado el acceso a un espacio que ha sido pensado para ser

común a todos. En este sentido es que Foucault (1976, p. 202) se refiere a los dos efectos coactivos del poder “El gran encierro de una parte; el buen encauzamiento de la conducta de otra”. Por consiguiente se asume el encierro como mecanismo de selección, y a la vez como un medio para imponer al niño y a la niña, los modos de actuar y pensar desde los deseos del adulto.

Sin embargo el encierro también aparece en la ludoteca, como sinónimo de seguridad física, debido a los eventos violentos que se viven en el sector en forma permanente. Por esta razón las madres de los usuarios consideran que éstos deben permanecer encerrados y bajo vigilancia de las ludotecarias para evitar cualquier situación en la que puedan verse afectados. Frente al encierro físico las madres consideran:

Yo creo que los niños están seguros porque la puerta siempre está con candado y ellas son pendientes de todos. (“Margarita”, grupo focal, noviembre de 2009)

Ellos aquí están mucho más seguros que en la calle y hasta que en la casa porque a veces se forman unas balaceras tremendas. Además si uno los deja salir se ponen a jugar balón y quiebran los vidrios de los apartamentos y a uno es a la que le toca pagar. (“Carmen”, grupo focal, noviembre de 2009)

Esta manera de asumir el encierro no es más que una consecuencia de las situaciones de vulnerabilidad a que se ve sometida gran parte de la sociedad, y que en suma recae sobre los/las niños/as en primera infancia, quienes deben optar por permanecer solos en sus hogares o aprender conductas obligadas que les permita su inclusión en determinados espacios. Igualmente llama la atención, la concepción que tienen las madres sobre el encierro, al percibirlo como garante de buen comportamiento, lo que estaría invalidando la función formadora de la ludoteca, en la medida en que entra en duda la formación en la

responsabilidad y el respeto cuando se teme que la libertad se convierta en oportunidad para ejecutar acciones indebidas y ocasionar daños intencionados.

En el marco del pensamiento Foucaultiano, aún se percibe vigente el condicionamiento a espacios de encierro en la cotidianidad de la familia, la escuela, el mundo laboral, ...cada uno con limitantes y conductas regladas; lo cual no significa que sea el encierro físico, el principal opresor, es más bien, la denigrante limitación del pensamiento con prácticas antipedagógicas que, en vez de desarrollar en los niños y niñas hábitos para la vida cotidiana, tienden a obstaculizar su libre desarrollo y a truncar sus ideas, buscando su acople en los intereses institucionales.

3.2.2 Encuentros mediados por la prescripción adulta que coartan la participación infantil

Necesitamos ser vistos, observados, estar y sentirnos presentes ante los demás, ser reconocidos de múltiples maneras, no ser indiferentes ante la mirada del otro.

Sacristán

La primera infancia a través de la historia ha sido invisibilizada y no ha tenido un reconocimiento como una etapa crucial para el desarrollo integral de los/las niños/as y aún en la actualidad no se hace efectiva su participación porque es el adulto quien toma las decisiones, desconociendo la importancia de generar espacios y experiencias propicias para la construcción de su autonomía. De acuerdo con Lansdown (2005 A, p. 16) “Los niños pequeños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles o en diferentes grados. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal”, condiciones que exigen

escenarios y ambientes adecuados para que los/las niños/as puedan crecer, interactuar y desarrollarse plenamente.

La curiosidad es una señal inequívoca del deseo de aprender y descubrir, manifestada principalmente por los niños y niñas, porque se despierta su interés hacia todo aquello que hace parte de su realidad; a esa avidez por componer y descomponer su mundo es a lo que alude Lansdown (2005 A, p. 1) cuando expresa que los niños son “Agentes activos que influyen el mundo que les rodea e interactúan en él”, una forma de reconocer su voz y su voto en los espacios de interacción.

Referente a lo anterior, la misma autora expresa que “Los niños necesitan oportunidades de participar en procesos democráticos” (2005 A, p.13) y en este mismo sentido, Sara Victoria Alvarado, en el Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia, dice que “los niños y niñas pueden participar activamente en los procesos de toma de decisiones que determinan su vida y sus maneras particulares de estar en el mundo” (2009, p. 150). Igualmente, hace referencia a la participación como el sustrato para la formación de la subjetividad política de los/las niños/as, lo que significa que sus raíces están en las oportunidades que tienen para participar en los ambientes que les son propios, y que se requiere de un acercamiento de los agentes educativos a su contexto socio-cultural, a su entorno, y al tipo de relaciones que establecen con quienes comparten su tiempo y su espacio.

La situación mencionada implica comprender la subjetividad política desde los procesos participativos en los que se permite la actuación real de niños y niñas. En este punto es crucial el apoyo de los adultos en el condicionamiento de los espacios para que ellos/as alcancen sus desempeños, interactúen activamente en su entorno, lo modifiquen y lo adapten de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Sin embargo, las prácticas reales distan mucho de estas ideas, la curiosidad de los/las niños/as es apagada abruptamente en tanto las propuestas surgen del interés adulto y por tanto opacan la autonomía infantil, y con ella, la capacidad de actuar frente a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos, situación que se percibe en las palabras de las ludotecarias cuando hacen referencia a la exclusión de los niños en la planificación de las actividades programadas en el espacio comunitario.

El Inder brinda los lineamientos generales y nosotras nos acogemos a ellos en la programación de actividades. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

En la ludoteca se sigue el plan anual que está diseñado por el equipo de trabajo, en él se encuentran todas las actividades a realizar en cada uno de los componentes. (“Catalina”, entrevista personal, mayo de 2009)

Las actividades que se desarrollan con los niños en la ludoteca las proponemos nosotras, pero por ejemplo si un niño trajera alguna actividad, se puede hacer; pero eso no pasa aquí ellos nunca proponen nada, ¿cierto? Jamás han traído una propuesta de juego ni de nada, y mucho menos los más pequeños. (“Paula”, entrevista personal, mayo de 2009)

Las evidencias reflejan que “las capacidades de los niños son subestimadas” (Lansdown 2005 A p. 7) y en su lugar surge la prescripción adulta como la forma más usual en la planeación y el desarrollo de actividades. Novara (2003, p. 33) censura esta situación y reconoce que “Bajo estas prácticas [...] se esconde un modelo social orientado siempre en un sentido autoritario, regulado por prescripciones sólidas y por jerarquías muy vinculantes [...]” desfases que se presentan a pesar de los avances teóricos, en cuanto al diseño de propuestas alternativas que permiten partir de los intereses de quienes están en un proceso de aprendizaje y en la construcción de su identidad.

Las actividades no sólo son diseñadas por las ludotecarias sino que además su desarrollo es orientado por ellas, sin proporcionar al niño y a la niña situaciones motivantes que les permitan expresarse mediante el juego, el movimiento o el lenguaje mismo; tristemente parece ser que la invalidación de sus ideas los ha invadido de tal manera que esa anulación se ha transferido a su cultura, y perciben como una situación natural el hecho de que otros elijan por ellos/as. Sin embargo, esa sensación de frustración parece emerger en forma de rebeldía y en actitudes renuentes frente a las actividades que les son planteadas, como se muestra en este texto.

Algunos veces se han negado a participar en actividades quizás por miedo a sus padres...por ejemplo esta semana hicimos una mascarilla para refrescarles la piel y una niña no se dejó echar la crema porque la mamá le pegaba, ella se quedó mirando a los otros niños mientras realizaban la actividad. ("Paula", entrevista personal, mayo de 2009)

En este texto se percibe una justificación de las acciones propias al responsabilizar a la familia de la situación presentada, sin establecer una relación dialógica que permita tener claridad en cuanto a las causas reales de la actitud de la niña. Desde otra instancia se puede interpretar la forma imperativa en que los padres seleccionan el tipo de actividades en que sus hijos pueden participar, sin tener en cuenta sus necesidades e intereses.

Esta situación es nombrada por Sacristán (2001 B, p. 217) como falta de información en las familias "[...] o información errónea sobre la educación actual [...] de ahí sus incomprendimientos, recelos e incluso rechazo, ante la introducción de nuevos planteamientos y actividades", lo que viene a afectar directamente a los niños/as, al no reconocerlos como "...expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas" (Lansdown 2005 A, p. 1), todo esto por la falta de información de los adultos sobre la forma como los pequeños viven su realidad, y más aún,

sobre la manera de potenciar sus capacidades para que actúen con libertad en su contexto socio-cultural.

En estas condiciones, los niños y las niñas son señalados como seres privados de capacidades y poco dueños de sus decisiones, ante la falta de coincidencia de sus expectativas con las que el adulto ha puesto en ellos/as; en tal sentido, son vistos como seres débiles, mutilados mentalmente e incapaces de pensar por sí mismos, no se validan sus ideas ante la falta de una edad cronológica que las sustente, sin tomar en cuenta que “no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite para la participación” (Lansdown 2005 A, p. 1). Esta imagen desdibujada que se tiene del/la niño/a se proyecta de nuevo en las expresiones de las madres respecto a la forma en que las actividades son desarrolladas.

Las actividades me parecen buenas porque los niños aprenden mucho, ellas las programan por horas para no juntar los niños de distintas edades. (“Margarita”, grupo focal, noviembre de 2009)

Las actividades son muy buenas y son por días, hay días de recetas, de manualidades, ellos aprenden mucho. (“Emilia”, grupo focal, noviembre de 2009)

En estos textos se exalta el aprendizaje, mas no como una meta de los niños, sino como el objetivo primordial de los padres, dejando clara una sobrevaloración de la técnica, independiente de la motivación con que se accede a ella. Una vez más es el adulto quien decide lo que es bueno o malo, y de esta manera contribuye con el detrimento de la participación en la primera infancia, o como dice Dewey (1995, p. 70) ignoran “[...] la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas”. En estas circunstancias, no hay un reconocimiento de los/las niños/as como sujetos con derecho a decidir, participar e interactuar en distintas situaciones.

Puede afirmarse sin lugar a dudas que la participación fluye cuando se generan ambientes favorables, y se estimula la imaginación y la creatividad, contrario a las vivencias cotidianas en la ludoteca, en el sentido en que las capacidades y habilidades de los niños y niñas no se externalizan plenamente; su participación está siendo coartada al ser subvalorados y presentados como seres sin iniciativa, incapaces de opinar y disentir; no obstante esta situación hace que los adultos sean vistos como seres dadivosos, que se ocupan de ellos. En estas circunstancias no puede hablarse de participación y de libre expresión dentro de la ludoteca, en cuanto no se da “un proceso de construcción y aprendizaje mutuo, adulto-niño, el cual inicia cuando aprendemos a escucharlos y respetarlos” (Roldán 2009, p. 133), se da más bien el desarrollo de un conjunto de actividades diseñadas en solitario, sin tener en cuenta los deseos e intereses de quienes actuarán en ellas.

3.2.3 Programación episódica y estática que rutiniza los procesos y mengua el interés infantil

Las experiencias de interacción con niños y niñas en primera infancia demuestran que su capacidad imaginativa es el principal insumo para el desarrollo de la creatividad, más aún si se les facilitan prácticas que movilicen procesos de construcción interna con el fin de promover sus habilidades creadoras. Como dice Pertegatto citado por Novara (2003, p. 31) “La creatividad en realidad es propia de todos aquellos que no son complacientes, sino que crecen de una manera genuina, consiguiendo una forma personal de auto-expresión”. No obstante muchos agentes educativos prefieren enfrascar a los/las niños/as en actividades rutinarias que opacan su interés frente a actividades que por ser episódicas y estáticas no contemplan la participación de todos.

En este sentido Sacristán y Pérez (1992, p. 76) expresan que “[...] cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprevisibles”, sin

embargo en la ludoteca no se percibe esa comunicación fluida que permita incluir al otro en procesos vivos de participación, en cuanto se tiene una programación episódica que anula los momentos mágicos de la expectativa y da lugar a una actitud receptiva que no admite la expresión espontánea de sentimientos y pensamientos, diluyendo de esta manera la motivación y con ella los deseos de aprender y de realizar propuestas surgidas desde el interés de los/las niños/as. Estas ideas se sustentan en las palabras de Lucía y Catalina, quienes acompañan los procesos formativos en la ludoteca.

Hay un cronograma anual, donde mes a mes se tienen las actividades que se van a realizar sobre un tema, por ejemplo durante un mes se trabaja en torno a la ciudad y al hogar y se realizan actividades lúdicas en todos los componentes de acuerdo con la temática. (“Lucía”, entrevista personal, mayo de 2009)

Los programas de la ludoteca se desarrollan siguiendo el plan anual que está diseñado por el equipo de trabajo, en él se encuentran todas las actividades a realizar en cada uno de los componentes. (“Catalina”, entrevista personal, mayo de 2009)

Esta forma rígida de seguir un plan de actividades prediseñado, es a lo que Sacristán y Pérez (1992, p. 77) se refieren cuando afirman que el profesor tiene como preocupación fundamental “seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos”. En estas circunstancias, se ofrece a los/las niños/as unos lineamientos preestablecidos como única oferta, lo cual no permite poner a prueba su criterio de selección y mucho menos la recreación de su historia personal, a la cual alude Giroux (1992, p. 191) cuando expresa la importancia de las experiencias de vida en los procesos formativos “[...] estas historias están incrustadas con intereses de clase, género y raza y dan forma a sus necesidades y conductas [...]”; no obstante, en las prácticas de ludoteca no hay lugar para los intereses y deseos de quienes deberían ser el centro de los procesos, como se observa en estas citas:

Los horarios los organizamos nosotras, no los consultamos con nadie porque tenemos que separarlos por edades. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

Nosotras nos organizamos en grupo y planeamos entre todas las actividades para así tener un mejor control de ellas, las actividades se distribuyen por edades y cada grupo tiene un turno específico. (“Camila”, entrevista personal, mayo de 2009)

Estos textos ponen en evidencia el tradicionalismo que sigue dominando las instituciones infantiles, en el que cumple un papel esencial el adulto como único dueño de la razón, por tanto es bien visto que los/las niños/as sean separados por edades, bajo la premisa de que el aprendizaje está ligado a niveles cronológicos; lo cual indica además el desconocimiento de pedagogías alternativas, que permitan la interacción social y el aprovechamiento de las potencialidades de unos para lograr avances significativos en otros. Desde otra mirada se observa la escasez de posibilidades que se tienen al no contar con espacios adecuados suficientes que permitan la libre expresión y el desarrollo de la creatividad; ideas que subyacen en el siguiente texto en el que se refleja la situación de hacinamiento que podría provocar el hecho de contar con la presencia de los/las niños/as del sector en un mismo momento:

Bueno el candado cumple varias funciones por ejemplo nos sirve para el control de horarios porque en primer lugar son demasiados niños y en segundo lugar porque si se deja entrar a todos al mismo tiempo, los grandes pueden golpear a los más pequeños. (“Vanessa”, entrevista personal, mayo de 2009)

En este sentido podría percibirse el control de horarios como sinónimo de seguridad, sin embargo, esto no sería más que la aceptación de la precariedad como una situación natural inherente a la vida, desconociendo de esta manera los derechos que tienen los niños y niñas a gozar de condiciones óptimas de

desarrollo, a pesar de que su inconformismo es puesto en evidencia en sus expresiones infantiles y en las percepciones de una de las madres:

Pues a mí me gustaría venir todos los días, por la mañana y por la tarde, pero no dejan, porque somos muchos y no cabemos, además las profes no nos pueden atender al mismo tiempo. (“Mateo”, taller lúdico, septiembre de 2009)

Yo quisiera venir todos los días pero eso no se puede porque los juegos no alcanzan para todos los niños, nos tenemos que repartir, entonces yo vengo sólo dos días en la semana. (“Julián”, taller lúdico, septiembre de 2009)

Los horarios no me parecen tan buenos porque ya sólo dejan entrar los niños en la tarde, en la mañana ya no atienden y se tienen que quedar en la casa, muchas veces solos. (“Ana”, grupo focal, noviembre de 2009)

De otro lado se observa un conformismo generalizado de las madres frente a las actividades que se desarrollan en la ludoteca, lo que podría atribuirse a la falta de posibilidades, y a la vez al reconocimiento de los agentes educativos como los únicos facultados para establecer y organizar la programación de las actividades. Siguiendo a Giroux (1992, p. 245) “la mayoría de los estudiantes ejercen poco poder en la definición de las experiencias educativas en las cuales ellos se encuentran inmersos”. El conformismo mencionado se evidencia en expresiones de algunas de las madres.

Las actividades son muy buenas y son por días, hay días de recetas, de manualidades, mejor dicho los niños aprenden muchas cosas cuando participan en los programas de la ludoteca. (“Ana”, grupo focal, noviembre de 2009)

Las actividades son muy divertidas puesto que a los niños les gusta venir, por ejemplo este año hicieron con ellos el árbol de navidad empleando materiales reciclables, las muchachas les explicaban a los niños paso por paso y todos hicieron el trabajo. (“Carmen”, grupo focal, noviembre de 2009)

Una vez más se observa la falta de iniciativa de los/las niños/as, a quienes se les da un recetario que deben seguir paso a paso, y en el que no tienen cabida sus puntos de vista, porque no se propician espacios democráticos para que ellos/as puedan expresar libremente sus opiniones y pensamientos. Según Giroux (1992, p. 91) “La crítica debe llegar a ser herramienta pedagógica vital, no sólo porque irrumpe en las mistificaciones y distorsiones que “silenciosamente” trabajan detrás de las etiquetas y rutinas de las prácticas escolares, sino también porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición”; sin embargo en este caso, el silencio de los/las niños/as podría interpretarse como rechazo a las prácticas propuestas o como incapacidad de argumentar críticamente debido a las orientaciones recibidas.

Las citas anteriores dan cuenta de la intencionalidad de las ludotecarias de cumplir estrictamente con lo programado, de hecho cuando las actividades son orientadas por otros, ellas no abandonan su rol de cuidadoras, da la impresión de que su atención está centrada en la preservación del orden, para que los niños escuchen, sigan instrucciones y mantengan limpios los espacios. Al respecto Lacueva (1997, p. 9) critica el manejo de los espacios en las aulas y expresa que en ellas “el espacio está dispuesto como para que todos estén haciendo lo mismo bajo la dirección del docente”. Estas ideas pueden constatarse en uno de los talleres realizados en el trabajo de campo del cual se extraen las siguientes observaciones:

Durante la presentación, las ludotecarias se ubicaron cerca a los/las niños/as en el papel de acompañantes, y algunas de ellas en actitud

indiferente continuaron recortando material para otras actividades, pero sin perderlos de vista.

Los niños se mostraron motivados y alegres para participar en las actividades propuestas, son receptivos, quizás por su costumbre a seguir instrucciones, como se evidencia en la expresión de una ludotecaria, cuando ordena a los participantes que permanezcan sentados durante la actividad.

Estas prácticas coartan la libre expresión y creatividad de los niños, ante el desconocimiento de que un ambiente estimulante, potencia en ellos la capacidad imaginativa y contribuye a la resolución de conflictos, al desarrollo de la autonomía y a la toma de decisiones; además se convierte en un aprendizaje para la pasividad. Para contrastar estas ideas se cita a Giroux (1992, p. 192) cuando hace referencia a la forma de orientar los procesos formativos de los estudiantes y en la que “Sus propias experiencias y necesidades tienen que problematizarse para poder ofrecer las bases que permitan explorar la interacción entre sus propias vidas y las restricciones y posibilidades de la sociedad amplia”. Pese a ello, en la ludoteca no se observa una conexión entre las experiencias de vida de los niños y las actividades programadas por las ludotecarias.

Otro aspecto que se evidencia, es cómo un espacio dedicado a la lúdica y a la recreación sigue cumpliendo las funciones de la escuela tradicional, en la que cada objeto es dispuesto con anterioridad para cumplir un objetivo de enseñanza; desconociendo de esta manera que “La experiencia de participar en actividades compartidas, tanto con los adultos como con sus iguales cuando se presume que existe la capacidad de llevar a término con éxito una tarea, estimula el desarrollo del niño” (Lansdown 2005 A, p. 16), pese a ello las actividades están organizadas de tal manera que no permiten la intervención de los/las niños/as en su planificación.

Es cierto que los horarios son fundamentales, y su cumplimiento aporta a la adquisición de los hábitos necesarios para lograr la autorregulación de comportamientos en los distintos momentos de la vida cotidiana, pero no puede desconocerse que los horarios poco flexibles provocan en los/las niños/as desmotivación y desinterés por las actividades. De acuerdo con Lacueva (1997, p. 19) “No tendrá oportunidad el estudiante en sus años escolares de aprender a organizarse junto con otros, de aprender a planificar, a tomar una decisión, a asignarse actividades en el tiempo, a escoger labores, a plantear intereses”, lo cual pone de manifiesto la anulación de posibilidades como resultado de programaciones episódicas y estáticas.

CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL

4.1 FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN ESPACIOS MEDIADOS POR LA EXPERIENCIA LÚDICA

La participación con otros en tareas comunes es parte de la transformación del ser humano en un ser social, al satisfacer un importante deseo de relacionarse con otros, y ayudar a los individuos a descubrir la fuerza potencial de la colaboración.

Myers

Resulta pertinente abordar esta reflexión desde el texto de Myers, del que se infiere el ingreso del sujeto al orden social mediado por la presencia del otro, quien se convierte en su punto de referencia para reconocerse a sí mismo como uno y a la vez como otro, esto, en el sentido en que son las acciones conjuntas las que permiten la transformación del sujeto en un ser social cuya identidad ha sido fraguada en la pluralidad. Estas ideas son el punto de partida para concebir un origen común a la identidad y a la pluralidad por estar arraigadas en los encuentros intersubjetivos protagonizados, en este caso, por niños/as en primera infancia participantes de experiencias colectivas a través de las cuales se reconoce el papel que representa el otro en la vida de los seres humanos.

Ser partícipes de esta experiencia, en el rol de investigadoras, nos permite hablar con certeza sobre las posibilidades que ofrece la ludoteca, un lugar de encuentro que, por su función social, convoca a los diferentes miembros de una comunidad y crea lugares de sentido en los que la interacción es el insumo básico para relacionar vivencias, a través de un proceso colectivo en el que emergen los rasgos individuales de cada persona en una confrontación

permanente con el otro, lo que indica que la “identidad humana se crea en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con los demás” (Taylor, Gutmann, Wolf y Rockefeller (2009 p. 18), se trata de un espacio de interacción en el que surgen factores relacionados con el afecto, la constitución de la autonomía y el encauzamiento de los sentimientos y de las emociones.

El desarrollo de las habilidades sociales en los/las niños/as parte de la experiencia lúdica y se hace posible “a partir de una motivación intrínseca y extrínseca, que incide en la actitud y disposición para expresar emociones placenteras y displacenteras” (Galeano y Cardona 2006, p. 46). Todo indica que la ludoteca es un escenario interactivo favorable a la construcción de la norma que permite trascender la convicción tradicionalista con la que se otorga licencia a los adultos para imponer conductas y comportamientos; en su lugar promueve el protagonismo de los/las niños/as para que comprendan las razones que los/las llevan a actuar de determinada manera, y además comprendan las consecuencias de sus acciones en sí mismos y en los otros.

Con el marco de referencia anterior, podría afirmarse que todo grupo social organizado bajo intereses particulares, genera unas condiciones esenciales para el ejercicio de la participación, más aún, si los/las niños/as lideran sus propias actuaciones; en palabras de Zárate (2007, p. 208) la participación “implica necesariamente la idea de colectivo en los procesos decisionales”, o como dice Skliar (2005, p. 114) en la irrupción del otro “[...] sucede lo plural, lo múltiple, la diseminación, la pérdida de fronteras[...]” y es precisamente la pluralidad la que permite elaborar un tejido social para que el/la niño/a construya su competencia política y se asuma como un sujeto político que se reconoce, reconoce a otros y es reconocido por ellos.

En estas condiciones, es innegable que el ejercicio de la participación faculta a los/las niños/as para que proyecten su imagen sobre el mundo y desarrollen las habilidades necesarias para sortear los retos que éste les presenta. El hecho

de “estar juntos”, de disfrutar del mismo espacio, desencadena procesos a través de los cuales ellos/as van creando y constituyendo su realidad y “al mismo tiempo que se van constituyendo como sujetos [...] van desplegando su subjetividad, como condición individual que los diferencia de los demás, que le da carácter propio a sus biografías [...]” (Alvarado 2008, p. 5), lo que implica la reflexión de la dinámica social en el día a día, en la cotidianidad, porque finalmente allí germina la contradicción, la adhesión y la oposición como situaciones de sentido propias de aquellas experiencias que marcan significativamente la existencia.

De acuerdo con Alvarado (2008, p. 6) “La configuración de la subjetividad política en niños y niñas encuentra una de sus condiciones y oportunidades en los procesos participativos”. En tal sentido se presenta la ludoteca como un espacio favorable a su constitución, al reconocer que este escenario social es propicio para el ejercicio de la participación real y efectiva de los/las niños/as en las situaciones que los afecta, y como tal los prepara para la comprensión de aquellos códigos y normas requeridos en la sociedad. “Lo anterior implica el reconocimiento de la subjetividad del niño y de la niña, como expresión y expansión de su ciudadanía plena” (Alvarado 2008, p. 2), ciudadanía que se configura en el “nosotros” y es en este punto que cobran sentido las opiniones, las críticas, las propuestas y los errores, pero ante todo, la capacidad de escucha y el respeto por las ideas del otro, en fin, todo aquello que hace parte de las experiencias colectivas.

Lo anteriormente expuesto deja entrever que la configuración de la subjetividad política se gesta en ambientes democráticos en los que se valora y se escucha a los/las niños/as, y se les reconoce y respeta lo que son capaces de hacer y de lograr; sólo así serán “protagonistas activos en su propio desarrollo y protección” (Lansdown 2005 B, p.14); esta sería la contribución a la consolidación de verdaderos procesos de socialización política, y además el resultado de la estimulación de su desarrollo mediante la participación en la construcción de su realidad. Bien lo dice Alvarado (2008, p. 2):

El proceso de socialización política deberá entonces encaminarse a formar subjetividades activas, con pensamiento propio y legitimidad en su voz y en su expresión, reconociendo la ciudadanía plena de los niños y las niñas, quienes como sujetos de derechos, no pueden ser vistos como “menores”, “vulnerables” que necesitan protección, sino como sujetos autónomos en la definición de lo que quieren en sus pequeñas decisiones, seres en desarrollo, capaces de soñar y decidir, capaces de ir descentrando su punto de vista, niños y niñas con “poder”, capaces y con posibilidad de definir las maneras prácticas de organizar sus micro-espacios en el preescolar, en la casa, en el centro comunitario.

Frente a estas consideraciones, se percibe la socialización política como un proceso que se consolida desde el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de sí mismo y de los otros, generado al interior de experiencias mediadas por el diálogo y la negociación entre los actores, sean éstos, niños, niñas y adultos como en este caso particular. Cuando se toma en cuenta a los/las niños/as, es más factible que reconozcan sus derechos y deberes, y que puedan medir los efectos de sus acciones, porque como dice Lansdown (2005 A, p. 1) “En una filosofía que respete el derecho del niño a ser escuchado y a que se tomen en serio sus opiniones, ocupa naturalmente una posición central el empeño en garantizar que se considere y valore ya mismo a los niños como personas”.

En este orden de ideas podría afirmarse, sin lugar a dudas, que el ejercicio de la participación y con él la construcción de subjetividades, se fortalece dentro de la ludoteca a partir de la mediación lúdica, por tanto, en función del juego es posible constituir modos de vivir y convivir. El juego no sólo convoca sujetos, sino que además se constituye en una herramienta fundamental de aprendizaje, en la medida en que logra el despliegue del pensamiento a través de la ruta de acceso a la construcción de conocimientos. La participación en el juego exige el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan comprender

reglas, organizar ideas y determinar tiempos y espacios, lo que desencadena la ampliación de los esquemas cognitivos.

Por ejemplo los juegos de competencia, a los que se refiere Huizinga (1972, p. 137), cuando expresa que “[...] se compite en valor o en resistencia, en habilidad artística o en conocimiento [...]” generan ambientes de aprendizaje que se van transformando al poner a prueba la inteligencia y enfrentarse a situaciones de complejidad cognitiva. En este sentido la dimensión lúdica se convierte en el eje motivador que impulsa a los/las niños/as a desarrollar su autonomía y a tomar decisiones relacionadas con su vida. De igual manera, el juego posibilita la construcción y deconstrucción de nociones y conceptos preelaborados sin necesidad de una transmisión externa, porque, en este caso, los/las niños/as son protagonistas de su proceso de aprendizaje y su motivación está fundamentada en el placer que produce la experiencia lúdica.

Resulta oportuno aclarar que la función del juego no se limita a lo expresado en los párrafos precedentes, porque además, es un elemento favorecedor del lenguaje en todas sus formas: receptiva, expresiva y simbólica; aspectos que enaltecen una vez más la función socializadora de la ludoteca por cuanto allí se presenta un intercambio permanente de signos y símbolos que vienen a enriquecer las habilidades comunicativas, con el juego como elemento adicional. De acuerdo con Luna (2008, P. 4), lo lingüístico y lo comunicativo conforman “la puerta de acceso a la construcción del mundo simbólico en el que tanto la palabra como el silencio, la acción como la omisión, se convierten en portadores de significado”, y ese mundo simbólico fusiona las múltiples imágenes de la realidad mediadas por el uso de la palabra.

A manera de síntesis, nos permitimos presentar las ludotecas como “[...] escenarios en los que el juego, los juguetes y las diversas expresiones lúdicas hacen parte de la vida cotidiana, y las experiencias de los niños se han ido consolidando, como propuestas educativas no tradicionales y fomentadoras de aprendizajes basados en la lúdica” (Galeano y Cardona 2006, p.5). Frente a

estas consideraciones y a la luz de la experiencia vivida, es posible concebir las ludotecas como espacios potenciales para acceder a conocimientos, construir normas sociales, practicar la autonomía y ejercer la participación desde la primera infancia a partir de la mediación lúdica.

4.2. POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL A PARTIR DE RELACIONES CONSTRUCTIVAS ENTRE LUDOTECA Y FAMILIA

Cada uno de nosotros somos una construcción social hecha con los “materiales” que ofrece la cultura; así nos convertimos en miembros de una sociedad. Formamos inevitablemente parte del tejido social complejo que nos conecta a los demás y a la vez nos diferencia.

Sacristán

Tal como lo expresa Sacristán (2001 A, p. 20) “la participación en las redes sociales constituye la arquitectura que nos sostiene, nos adhiere a un mundo concreto [...]” en el cual construimos nuestras identidades, nos relacionamos, al que transformamos y por el que somos transformados, sea cual fuere el escenario particular de actuación; aunque no puede negarse que esto tiene mayor impacto cuando se trata de la primera infancia y de la influencia del entorno familiar en el proceso de socialización primaria.

Las relaciones sociales que se establecen inicialmente al interior de la familia, son la base para las futuras relaciones de los/las niños/as con sus pares y otros miembros de la comunidad. En este sentido la ludoteca representa una oportunidad para que unos y otros experimenten acercamientos mediados por la lúdica, en la que juego y recreación se articulan propiciando ambientes que permiten compartir experiencias en el contexto comunitario. Es claro que la efectividad de estas relaciones depende en gran medida de los vínculos que se instauren entre la ludoteca y las familias, de tal manera que puedan aportar conjuntamente al logro de los objetivos esperados desde procesos educativos basados en criterios unificados.

Es apenas lógico entender que desde la ludoteca, concebida como segunda instancia socializadora, deben ser lideradas las propuestas y estrategias para que la formación de los/las niños/as tenga continuidad en ambos escenarios, sin desconocer las dificultades que surgen al intentar introducir cambios significativos en las prácticas vitales humanas que llevan a costas “la carga histórica de significados y valores superpuestos que están o han estado vigentes en algún momento” (Sacristán, 2001 A p.11). De acuerdo con esta afirmación, es necesario vincular directamente a los padres y a las madres en la cotidianidad de la ludoteca con el fin de posibilitar su acceso a elementos conceptuales y procedimentales que permitan fortalecer el acompañamiento en el espacio familiar.

De investigaciones como ésta se infiere la necesidad de pensar en el cambio de paradigma respecto al ejercicio de la autoridad y a las relaciones interpersonales, tanto en los espacios institucionalizados, caso la ludoteca, como los escenarios familiares, porque pese a lo cambiante de las sociedades contemporáneas lo que tradicionalmente se ha impuesto sigue vigente. Es a la tradición inmanente que se refiere Delgadillo ([MEN] 1987, p. 21) cuando expresa que en el grupo familiar “[...] se transmite la forma vertical de relación de toda la sociedad así como sus ideas, sentimientos y acciones”, y es precisamente este aspecto el que debe intervenir, de tal modo que los niños y niñas sean partícipes de los procesos construidos grupalmente para que se generen relaciones sociales en el marco de la cordialidad y el respeto.

En este sentido, la interacción no está limitada al cumplimiento de normas preestablecidas sino que procura la apropiación de significaciones como parte constitutiva del sujeto, y propende por desmontar la idea de que “el grupo familiar se asocia con las instituciones formativas para asegurar que el niño asuma las normas, ideas y políticas públicas nacionales” (Delgadillo, [MEN] 1987, p. 22). En su lugar se puede aprovechar esa asociación para fortalecer el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas, y promover su “participación activa en la vida hogareña, escolar y comunitaria” (Lansdown

2005 B, p. 40), de tal suerte que sus efectos mejoren los procesos de convivencia en la dinámica familiar, y el desarrollo de la capacidad para atender a sus necesidades personales sin dejar de verse reflejados en las necesidades de los otros.

Frente a estas consideraciones, carece de sentido el diseño de estrategias en solitario, así estén pensadas para impactar determinado grupo social, como en este caso los niños y niñas del sector Las Flores, por cuanto no se trata de homogeneizar comunidades de acuerdo con el número correspondiente a sus estratos socioeconómicos, sino de tomar como base un diagnóstico claro que dé cuenta de las necesidades y oportunidades reales de cada contexto, y con base en él plantear propuestas coherentes con las prácticas vitales. En este punto resulta pertinente evocar de nuevo a Lansdown, quien enfatiza en la necesidad de lograr consensos por medio de la negociación y el intercambio de ideas, sin que esto signifique la opacidad de la autoridad de uno o de otro; sólo así se propiciarían ambientes adecuados para los/las niños/as a través de:

La introducción de una cultura que eche sus raíces en la convicción de que los niños tienen el derecho de verse involucrados, poseen la competencia necesaria para dar una contribución válida y valiosa, pueden brindar una aportación de importancia excepcional, basada en su experiencia, y desempeñarse como agentes activos que influyen el mundo que les rodea. (Lansdown 2005 A, p. 21)

Dadas las condiciones que anteceden, es indudable la influencia significativa que tiene la familia y la comunidad en el desarrollo de los/las niños/as, lo mismo que las relaciones que se establecen entre padres, madres, ludotecarios/os y otras personas que habitan sus entornos inmediatos. En esta medida la ludoteca es un escenario potencial para convocar a las familias y a través de ellas trascender los muros físicos y proyectarse a la comunidad para la implementación de diversas actividades enfocadas a mejorar las relaciones

sociales entre sus integrantes, lo que indudablemente se verá reflejado en el mejoramiento de la calidad de vida en la primera infancia. Todo indica que:

La recreación, el juego y el arte son en la ludoteca las estrategias más palpables para favorecer los procesos grupales que allí se generan; es a partir de éstas que se hace posible realizar una orientación clara y coherente a sus poblaciones beneficiarias; por eso es tan importante partir del contexto, es decir de las necesidades y expectativas de su población. (Galeano y Cardona 2006, p.58)

De acuerdo con estas ideas es oportuno que desde la ludoteca se planteen actividades tendientes a beneficiar no sólo a los/las niños/as, sino también a jóvenes y adultos; esto con el ánimo de crear una conciencia social respecto a la importancia del juego y la actividad lúdica como estrategias potenciadoras del desarrollo y la sana convivencia de todos los miembros de la comunidad.

Finalmente, atendiendo a las observaciones precedentes, es posible afirmar que la ludoteca es un espacio privilegiado para la formación de la familia como grupo potenciador de la participación infantil, una tarea que aunque parece difícil por la tendencia a la ampliación de la brecha generacional, producto de “la movilidad, la flexibilidad, la multiplicidad, la heterogeneidad y la permanente negociación de sentidos” (Barbero citado por Muñoz, 2008, p. 21), tiene posibilidades de ser desarrollada, si se tiene en cuenta que en las últimas décadas se vienen explorando posibilidades como la ludoteca, una apuesta que debe ser mucho más reflexionada y estructurada si se quiere lograr un impacto significativo en la construcción de redes sociales que contribuyan con el desarrollo infantil integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alianza por una Política Pública de Infancia y Adolescencia (2003). *El desafío de la década*. Bogotá, Colombia: Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo.
- Alvarado, S.V. (2008). *Socialización política de los niños y las niñas en edad preescolar, formación de valores y procesos de participación infantil*. Ponencia Monterrey.
- Alvarado, S. & Botero, P. (2009). *Socialización política y construcción de subjetividades: módulo 2*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, Barcelona.
- Balcázar et al. P. (2005). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Editorial Paidós. España.
- Braig, M. & Huffschmid, A. (2009). *Los poderes de lo público: Debates, espacios y acores en América Latina*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert
- Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: Lom.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: alianza editorial.
- Decroly, O & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Estado Mundial de la Infancia. (2009). Edición Especial. *Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Nueva York: Brodock Press.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. Argentina Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa, una pedagogía moderna de sentido común, las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata SL.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método II*. España: Sígueme. Pendiente revisar año
- Galeano, A. & Cardona, J. (2006). *Ludoteca: más allá del juego*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Eafit.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea*. Barcelona, España: Anthropos.
- García Ch, B.E. et al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Siglo XXI editores.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Buenos aires: Emecé editores.

Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del Niño*. Venezuela: Editorial laboratorio educativo.

Lansdown, G. (2005 - A). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, No. 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Lansdown, G. (2005 - B). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: UNICEF: Save de Children. Centro de investigaciones Innocenti.

López, A. (1990). *“Comprensión” e “interpretación” en las ciencias del espíritu*: W. Dilthey. España: Secretariado de publicaciones de la universidad de Murcia.

Luna, M. (2008). *Comunicación y lenguaje: módulo 4*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.

Luna, M. (2009). *Análisis Cualitativo: módulo 4*. Medellín: Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.

Memorias I Congreso Internacional de pedagogía e Infancia. *Vitamina para el desarrollo educativo en Colombia*. Universidad de la Sabana. Bogotá, D. C., 26 y 27 de Octubre de 2006.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1987). Currículo de Preescolar Documento N° 2: *Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2010). *Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado* (Cali, Colombia. Del 1 al 7 de noviembre de 2009). Cali, Colombia: MEN / ICBF.
- Mir, V. Corominas, D. & Gómez MT. (1997). *Juegos de fantasía en los parques infantiles: para niños y niñas a partir de los dos años*. Madrid: Narcea
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*, 9ª edición, España: Pearson Educación, S.A.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, G. (2008). *Socialización y cultura: módulo 2*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Myers, R. (1992). *Publicación científica*. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven: Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Santa Fe de Bogotá: Publicación científica N° 545.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del "Saber Escuchar": hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea. S. A. de ediciones.
- Ortiz, B. & Ramírez, L. (2005). *Prevención temprana de la agresión y competencias ciudadanas*. Medellín, Colombia: Proyecto Prevención temprana de la agresión, Alcaldía de Medellín.

- Pulido, R. et al. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teorías, proceso, técnicas*. Medellín, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rivero, P. (2006). *Cuestiones hermenéuticas de Nietzsche a Gadamer*. México: Itaca.
- Roldán, V. et al. (2009). *Niñez y juventud latinoamericanas: experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: Proyecto Editorial de la Fundación CINDE. Medellín: Herber.
- Roldán, V. (2008). *Ambientes Educativos*. Módulo 2. Medellín, Colombia: Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- Sacristán, J. (2001- A). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. España: Morata
- Sacristán, J. (2001 - B). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Samot, W. (2007). *Derechos humanos*: Editorial Lulu.com
- Sanmartín J. (1999). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel S.A.
- Scharagrodsky, P (2008). *Gobernar es ejercitar*: Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Buenos Aires. Argentina: Prometeo

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Unesco (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), del 20 de noviembre de 1959.
- Unesco (2008). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París, Francia.
- Taylor, Ch. et al. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento*. Ensayo de Charles Taylor. Fondo de cultura económica de México.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Villar, A. & García, M. (2004). *Pensar la solidaridad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Zárate, R. et al. (2007) *Ciudadanía, territorio y desarrollo endógeno: resistencias y mediaciones de las políticas locales en las encrucijadas del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

CIBERGRAFÍA

Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? * Disponible en:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> Carlos Skliar

Buen Comienzo. Programa de la Alcaldía de Medellín. (2004)
http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/l_gestion/ladiferenciabc1.js
p

Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años Bogotá, diciembre de 2006 en: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

Convención sobre los derechos del niño (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

Consejo de Medellín. Acuerdo Municipal N° 84 de 2006 Política Pública de Infancia y Adolescencia Por el cual se adopta una política pública de Protección y Atención integral a la infancia y la adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín. En: https://www.contratos.gov.co/archivospuc1/2011/DA/205001001/11-11-479089/DA_PROCESO_11-11-479089_205001001_2458804.pdf

Constitución Política de Colombia en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Declaración Mundial sobre educación para todos
"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien,
Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Disponible en:
<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño
1990 en: http://www.iin.oea.org/compromisos_Cumbre_Mundial.pdf

http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?option=com_content&view=article&id=204:ciudadela-nuevo-occidente-albergue-de-suenos-y-dificultades&catid=78:general&Itemid=176

http://www.umanizalesedu.co/revista_cinde Alvarado, S. & Carreño, M.T. (2007).
“La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia”.
Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y juventud, 5,
Colombia.

II Cumbre de las Américas: Reunión Hemisférica de Ministros de Educación
Mérida, México, 26 y 27 de febrero de 1998 en:
<http://www.oei.es/oeivirt/rie16a10.htm>

II Cumbre de las Américas: Santiago de Chile, Chile, 18 al 19 de abril de 1998 en:
http://www.summit-americas.org/ii_summit_sp.html

Intervención integral del barrio Moravia y su área de influencia. (2006) en:
http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/i_gestion/moravialogros.jsp

Ordenanza N° 25 de 2009
<http://www.asambleadeantioquia.gov.co/downloads/ordenanzas/2009/ordenanza-25-2009.pdf>

Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al
2015. Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación
hasta los seis años. Con el apoyo de la Consultoría de Sandra Juliana
Plata. Julio de 2006.

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Sumario Boletín
31 Santiago, Chile, Agosto 1993 En:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000952/095252s.pdf>

Save de Children Suecia. Promoción de la participación protagónica y significativa
de los niños y adolescentes expuestos a la violencia. 2008. En:
http://www.scslat.org/web/uploads/publicaciones/archivos/publicacion_A544E.pdf

Save de Children y la Fundación Bernard Van Leer. Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe. Rio de Janeiro. 2008. En:<http://www.promundo.org.br/wp-content/uploads/2010/04/praticas-familiares-e-participacao-infantil-espanhol.pdf>

Save de Children. El Ejercicio del poder Compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Lima. Perú. En:

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO N° 1 GRUPO FOCAL

Preguntas que orientaron el conversatorio generado al interior del grupo focal, conformado por nueve madres de los/las niños/as asistentes a la ludoteca y las investigadoras.

- ¿Cuáles son las principales razones por las cuales envía a su hijo/a a la ludoteca?
- ¿Qué opinión tiene usted acerca de las actividades que se desarrollan con los niños /as dentro de la ludoteca?
- ¿Cuál es su opinión sobre los horarios y normas establecidas para el ingreso de los niños/as?
- ¿Considera que su hijo/a está seguro dentro de los espacios de la ludoteca y por qué?
- ¿Qué beneficios recibe su hijo/a al participar de las actividades programadas por las ludotecarias?

ANEXO N° 2 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Entrevistas realizadas a las ludotecarias con el fin de conocer sus experiencias y expresiones frente a los procesos de participación y socialización que viven los niños/as en la ludoteca.

- ¿Para usted qué es una ludoteca?
- ¿Cómo se organizan y planean las actividades en la ludoteca?
- ¿Cuáles han sido las experiencias más gratificantes en la ludoteca?
- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en la ludoteca?
- ¿Cómo puede describir a los niños que asisten a la ludoteca?
- ¿Cómo se logra el orden que hay siempre en la ludoteca?
- ¿Cómo se logra que los niños cumplan la norma?
- ¿Cuáles son las pautas para el uso de la ludoteca?
- Describa la relación que se establece entre los niños, cuando comparten las actividades en la ludoteca.
- Describa la relación que se establece entre las ludotecarias y los niños.

ANEXO N° 3 TALLERES LÚDICOS

• LOS PAYASOS

Objetivo: observar las actitudes y el papel que asumen los niños dentro de un grupo.

Materiales: papel periódico, papel silueta de diferente color, papel seda, revistas, marcadores, tijeras, colbón y maquillaje.

Desarrollo de la actividad: Se cuenta una historia sobre el mercado de payasos y la necesidad de construir uno para ofrecerlo al dueño de una industria de juguetes. Se ofrece al grupo la posibilidad de construir el payaso con especificaciones precisas como las siguientes: debe ser el producto de un trabajo grupal, medir un metro de altura, tener tenga cabello naranjado, ojos negros, nariz

roja, boca morada, vestido de colores y zapatos grandes, más otra característica según el gusto de cada grupo.

Al finalizar se tendrá en cuenta: el liderazgo, la toma de decisiones, la participación y/o la pasividad. Después de la exposición de los payasos se posibilita el diálogo con los/as niños/as para que expresen su sentir frente a la actividad.

- **TÍTERES**

Objetivo: observar cómo se vivencia el trabajo cooperativo entre los niños y las niñas.

Materiales: bolsas de papel Craft, papel globo de colores, lana y colbón.

Desarrollo de la actividad: Se narra una historia relacionada con escenas familiares, Se conforman grupos y se les sugiere que elaboren individualmente un títere que represente un personaje de la historia narrada. Cada grupo recibe los materiales de trabajo para la elaboración del títere, luego deben construir una historia a partir de los personajes elaborados.

Al finalizar se tendrá en cuenta: la forma en que se establecen las relaciones entre los integrantes de los grupos, la participación, el rol que asume cada niño/a, la interacción grupal, los aportes individuales que cada uno hace al grupo.

- **EL MAPA DE MI CIUDAD**

Objetivo: identificar las características de la ciudad que habitan a partir de diferentes representaciones.

Materiales: recortes de revistas con imágenes de la ciudad, tijeras, colbón y papel craft.

Desarrollo de la actividad: Se posibilita un diálogo directo con los/las niños/as para indagar sobre su conocimiento previo acerca del entorno inmediato y de la ciudad (El barrio, la escuela, la ludoteca, la iglesia, el salón comunal, la tienda, el parque, entre otros), luego se organizan en grupos y se les entrega imágenes de diferentes sitios de la ciudad, además de un pliego de papel craft y otros materiales, para que elaboren un collage que será expuesto como mural; construirán, además, una historia sobre la ciudad a partir del collage. La actividad estará ambientada con la Canción *Medellín crece contigo*

Al finalizar se tendrá en cuenta: el imaginario que tienen los niños y las niñas sobre el barrio y la ciudad, las formas de comunicación y los roles asumidos.

- **MOLDEANDO MI FOTOGRAFÍA**

Objetivo: identificar las diferentes formas de expresión de los niños.

Materiales: arcilla

Desarrollo de la actividad: Se explica a los/las niños/as que participarán en una misión secreta para lo cual deben seleccionar un líder que hará las veces de guía del grupo en una misión secreta. Los demás integrantes tendrán los ojos vendados y deberán escuchar atentamente las instrucciones de su líder para cumplir la misión. Se inducirá al líder para que oriente la actividad hacia la sensibilización y el reconocimiento del cuerpo. Cada uno/a moldeará su cuerpo con arcilla y exhibirá el trabajo en una exposición artística, mostrando aquellas características que los hacen iguales, pero también diferentes de los otros.

Al finalizar se tendrá en cuenta: criterios de los/las niños/as para seleccionar el líder, el respeto por el otro, actitud de escucha, reconocimiento de sí mismo y reconocimiento de los otros.

- **JUEGO DE ROLES**

Objetivo: observar las actitudes que asumen los niños /as en la representación de diferentes roles.

Materiales: disfraces

Desarrollo de la actividad: Se ambientará con una ronda infantil y luego se invitará a los niños para que se disfracen de acuerdo al personaje que deseen representar. Inicialmente se harán representaciones libres, pero luego se sugiere a los niños/as que representen algunos personajes del hogar y de la ludoteca, que les resulten significativos.

Al finalizar se tendrá en cuenta: el rol asumido por cada niño, las propuestas de juego libre, las expresiones a partir de cada representación.

ANEXO N° 4 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia

Investigadoras: Marta Elena González Gil y Olga Cecilia Vásquez Jaramillo

Nombre del/la Entrevistado/a: _____

Yo, _____ mayor de edad con
cédula No _____ de _____ y con domicilio en _____

DECLARO:

Que las señoras Marta Elena González Gil y Olga Cecilia Vásquez Jaramillo (Investigadoras), me han invitado a participar como entrevistado/a, en un estudio que busca aproximarse comprensivamente a los factores que favorecen u obstaculizan la participación de los niños y niñas en la ludoteca.

Que las investigadoras me han proporcionado la siguiente información:

- Las entrevistas serán individuales, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte narrar las vivencias dentro de la ludoteca.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá como tal y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis expresiones.
- Que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe, de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo: _____

Ciudad y fecha: _____

Formato tomado con ajustes de la tesis de María Teresa Luna: La intimidad y la experiencia en lo público, con la que optó al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (2006)