

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
SECRETARIA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE**

**TESIS**

Las intervenciones docentes en el juego dramático.  
Sentidos construidos por maestras de Educación Inicial  
de Jardines públicos de la ciudad de Bariloche.

**AUTORA: Lic. Silvia Ivana Lyn Evans**

**DIRECTORA: Dra. María Soledad López**

1. Introducción .....	5
1.1 Interés personal e implicación en la temática .....	8
1.2 Problema y preguntas de investigación .....	10
1.3 Objetivos .....	11
2. Enfoque teórico- conceptual.....	11
2.1 Juego y enseñanza: vicisitudes de una relación .....	12
2.2 El juego dramático.....	18
2.3 Intervenciones docentes.....	22
2.4 El juego dramático grupal propuesto por la docente como dispositivo didáctico .....	25
2.5 Construir sentidos desde y acerca de las prácticas .....	29
2.6 La socialización profesional: formación continua y colectiva.....	31
2.7 La coformación como una institución formadora de las prácticas .....	33
2.7.1 Marcos que regulan e instituyen prácticas.....	34
2.7.2 De maestras guías a docentes coformadoras .....	35
2.7.3 Condiciones y contextos para este trabajo: espacio, tiempo, reconocimiento .....	37
3. Estado del arte.....	40
3.1 Recorrido por investigaciones sobre el tema .....	40
4. Contexto histórico, pedagógico y político en el que se llevó a cabo la investigación .....	43
4.1 Dimensión histórica .....	45
4.1.1 En la Patagonia, la escuela pública, ausente sin aviso.....	47
4.1.2 Educación para la primera infancia en la provincia de Río Negro.....	48
4.1.3 Acerca de la formación docente: historias de luchas y demandas.....	49
4.1.4 La formación docente para el Nivel Inicial en la provincia de Río Negro .....	50

4. 2 Dimensión político- pedagógica.....	52
4. 3 Dimensión curricular: acciones de formación permanente.....	56
4. 4 Dimensión pedagógica organizacional .....	59
5. Enfoque metodológico .....	62
5.1 La perspectiva hermenéutica interpretativa: leer el mundo, construir preguntas.....	64
5.2 Procesos de validación: cristalización.....	66
5.3 Diseño metodológico: selección de los casos, etapas e instrumentos en el proceso de investigación.....	67
5. 4 Instrumentos.....	69
5.4.1 Entrevistas de grupo focal.....	69
5.4.2 Análisis de documentos: Diseños Curriculares, registros de observaciones.....	71
5.4.3 Encuesta a estudiantes de la formación.....	72
5.4.4 Sesiones de retroalimentación .....	73
6. Informe de investigación .....	74
6.2 Análisis de las entrevistas de grupo focal .....	78
6.2.1 Retomando las preguntas .....	79
6.2.2 Juego y planificación.....	81
6.2.2.1 ¿Cuándo intervenir y cómo? .....	83
6.2.3 Trayectorias formativas .....	85
6.3 Análisis de la encuesta y las observaciones realizadas por estudiantes en su trayecto de prácticas de tercer año .....	88
6.3.1 Estudiantes observando otras prácticas.....	88
6.3.2 Estudiantes relatando su práctica .....	96

6.4 Análisis de las sesiones de retroalimentación.....	98
7. Conclusiones .....	102
7.1 Docente jugante .....	104
7.2 Intervenir... ¿cuándo y cómo?.....	109
7.3 Enseñar a jugar .....	111
7.4 Documentar para visibilizar.....	112
7.5 Sentidos construidos y buenas prácticas.....	113
8. Finales que abren a nuevos principios .....	115
9. Relato autoetnográfico .....	117
10. Bibliografía .....	123
11. Anexo.....	132
A- Entrevistas y retroalimentación .....	132
B- Observaciones.....	133
C- Instrumentos.....	133

# 1. Introducción

En el presente texto compartiré el proceso realizado en torno a la investigación y escritura de la tesis de maestría en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes - UNR.

Este escrito irá tomando forma como cuando se inicia un tejido, enlazando hilos de colores en una trama en la que confluyen algunas construcciones e ideas a las que he arribado luego de varios años de trabajo, estudio, lecturas, diálogos, encuentros, pausas y nuevos impulsos.

El texto avanza con el ánimo de exponer esas ideas que surgen de conversaciones silenciosas pero fecundas conmigo misma, en el análisis de la información recolectada, en los contrapuntos con autores y autoras, en diálogos con colegas y estudiantes. Pretende ser un convite a eventuales lectores para seguir pensando y construyendo renovadas preguntas acerca del espacio que tiene o se le otorga al juego dramático en las salas de jardín.

Este informe, como un mandala que se va formando desde el centro en sucesivas vueltas de la aguja va integrando y combinando esos hilos, ideas, pensamientos y conclusiones, de una forma que a veces parece azarosa y que requiere explicitar las decisiones, volver sobre ellas y exponerlas.

Y hacia el final, cuando se vuelve la vista al proceso que integra los tiempos, la complejidad, los aprendizajes y los interrogantes que se abren, se descubre cierta armonía de colores y un diseño que invita y da lugar a la imaginación de quien mira para completarse.

Este informe puede ser leído tal como se propone en el índice o desafiando el orden dado, podría leerse siguiendo otras lógicas a las que nos invita la curiosidad. Por ejemplo, si se lee primero el relato autoetnográfico, accederán a las motivaciones, inquietudes, temores, contradicciones que fui atravesando en este recorrido. Si empiezan la lectura por la bibliografía de referencia, apreciarán la variedad y multiplicidad de voces que hacen eco en cada uno de los apartados de este texto,

que sostienen e impulsan con sus ideas, la aparición de nuevas e incipientes comprensiones.

En el capítulo 1, en la introducción explicitamos el interés personal y la propia implicación en la temática, que va tiñendo todas y cada una de las decisiones tomadas, y que se transparenta en los siguientes apartados. Compartimos también las preguntas de investigación y los objetivos, generales y específicos.

En el capítulo 2, los apartados que contienen el enfoque teórico conceptual fundamentan y enriquecen las categorías teóricas que se enuncian en el título y otras que se desprenden de ellas. En principio, comenzamos realizando una mirada sobre lo que nos traen algunos autores en relación con las concepciones relativas al juego y la enseñanza en la educación inicial, una temática que ha sido generadora de debates intensos que han dejado huella en la didáctica del Nivel Inicial. Intentamos dar cuenta de ese debate, seleccionando algunos autores y autoras de nuestro país y de otros de habla hispana.

Luego hacemos foco en el juego dramático como un dispositivo didáctico. Partiendo de las características de un dispositivo pensado estratégicamente para enseñar, proponemos puntos de articulación con las características del juego dramático en el contexto escolar.

A continuación, abordamos consideraciones acerca de los modos de enunciar la actuación docente y conceptualizamos acerca de las intervenciones docentes. También, en el marco de la epistemología de la práctica, nos centramos en la búsqueda de aportes para pensar acerca de los sentidos que las docentes dan a sus prácticas como un proceso personal, una historia construida que da forma al saber práctico.

Como último apartado de este capítulo, proponemos hablar sobre la coformación, como institución formadora de las prácticas. Toda la indagación realizada se sostiene en la relación entre el instituto formador y las instituciones asociadas. Como profesora del campo de la Práctica Docente, me nutrí de los conocimientos y saberes construidos en la vinculación con instituciones de educación infantil en la formación inicial de docentes. Esta temática atraviesa el desarrollo de la investigación, desde la selección de docentes, hasta la incorporación de observaciones y relatos de

estudiantes, pasando por los talleres y sesiones de retroalimentación que se dieron en el marco de la relación que fue el sostén y vínculo en el desarrollo de esta indagación.

En el capítulo 3 desarrollamos el estado del arte, presentando algunas investigaciones que se relacionan nuestro objeto de estudio y resultan aportes valiosos sobre los que inspiramos nuestra búsqueda.

En el capítulo 4 abordamos el contexto en el cual se despliega este estudio. Es fundamental situar esta indagación en las características singulares de un territorio que tiene una historia y ciertas condiciones organizacionales, pedagógicas y curriculares del sistema educativo que influyen en las prácticas y en las construcciones subjetivas y colectivas.

En el capítulo 5 se desarrolla el enfoque metodológico, focalizando en algunos aspectos que dan identidad a este enfoque, el lugar del investigador, la construcción del diseño y la validación de resultados. Profundizamos en la perspectiva hermenéutica interpretativa haciendo énfasis en las decisiones metodológicas que se derivan de este posicionamiento. Desarrollaremos las etapas e instrumentos del diseño de la investigación, que como todo diseño flexible, fue modificándose en el devenir del proceso.

En el capítulo 6 presentamos el informe de investigación en el que exponemos el análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos y dispositivos utilizados como los incipientes descubrimientos que fuimos haciendo durante este recorrido. Descubrimientos como reconocimientos, tomas de conciencia, transformaciones en los modos de pensar que hacen volver a ver lo vivido desde otras perspectivas.

En los capítulos 7 y 8 damos forma a las conclusiones a partir de los análisis realizados en el capítulo anterior. El capítulo 7 presenta cinco apartados que intentan reflejar los resultados de forma organizada, partiendo de las preguntas que problematizaron esta indagación, pero buscando categorías que aglutinan nuevos sentidos y jerarquizaciones.

El capítulo 9 da cuenta del relato autoetnográfico que intenta poner palabras a tantas vivencias, sentires, pensamientos y experiencias transitadas en este proceso, el capítulo 10 organiza la bibliografía de referencia, que muestra sólo una parcela de la

gran producción teórica que acompañó este recorrido y en el capítulo 11 presentamos el anexo con los instrumentos de indagación utilizados.

En cuanto a la problemática y enfoque seleccionado, una pregunta es el inicio para la construcción de nuevos conocimientos y en ese recorrido, nos transformamos. Se plantea una relación intrínseca entre los objetos de estudio de las ciencias sociales y los sujetos que los investigan. Esta relación es el principio que está en la base epistemológica de una concepción de investigación desde el enfoque cualitativo (Gurdián-Fernández, 2017).

Los problemas que aborda la investigación educativa, en nuestro caso, la investigación acerca de las prácticas docentes, involucran y son producidos por personas, por tanto “la comprensión de un acto humano debe ser buscada en el sentido que le confería la intención del actor” (Bauman, 2002, p.11).

En este caso, nos interesó indagar acerca de la relación que se establece entre el juego dramático y la enseñanza en instituciones de educación inicial, para conocer las formas de intervención pedagógica y comprender los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza en este tipo particular de juego. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche, con docentes que trabajan en instituciones de Educación Inicial y tienen a su cargo grupos de niños de 4 y 5 años. Esas docentes fueron invitadas a participar primero por sus buenas prácticas en relación con el juego dramático y también por su vinculación con la formación de estudiantes del profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche. Además, incluimos los aportes de estudiantes en proceso de prácticas ya que consideramos que su mirada y experiencia en los jardines contribuyó a ampliar el objeto de indagación. La relación de esta investigación con la formación inicial es estrecha. Por eso, la coformación como institución formadora de las prácticas es la red sobre la que se entrama esta indagación.

## 1.1 Interés personal e implicación en la temática

El interés personal acerca del tema surge por un lado, de mi experiencia como profesora de prácticas del Profesorado de Educación Inicial, que me permite recorrer los jardines y acompañar a estudiantes en sus prácticas de 3° año. En este trayecto

solicitamos a las estudiantes el diseño y la implementación de una propuesta de juego dramático. Muchas veces nos encontramos con que este tipo de juego, propuesto por la docente con intención de generar espacios para aprender y enseñar, en el que el juego es a la vez contenido y estrategia, no tiene mucha presencia en los jardines. Resulta difícil para nuestras estudiantes pensar su propuesta sin haber tenido la posibilidad de observar esta práctica.

La tarea como profesora de prácticas, tutora de estudiantes en formación, aportó múltiples experiencias y despertó nuevas inquietudes en relación con la vigencia del juego dramático en los jardines y al lugar de las docentes como enseñantes en ese marco lúdico.

Pero además, si voy más atrás en el tiempo puedo reconocer que en ese interés por la temática del juego y la enseñanza, mi lugar como enseñante en la educación infantil, y mis propias experiencias de niña jugante fueron marcas que sedimentaron y definieron rumbos en mi trayectoria. Durante mi infancia el juego fue un protagonista que posibilitó infinitas experiencias de creación con mi hermana, armando escenarios diversos, tardes enteras de juegos al aire libre, trepando árboles, en las hamacas.

Como docente de Educación Inicial, en los inicios, la pregunta sobre el lugar del juego en su relación con la enseñanza y particularmente, mi rol como docente en los juegos de las niñas y niños de mis grupos fue una preocupación, un interrogante y una búsqueda que me acompañó durante mucho tiempo.

Como psicopedagoga, trabajando en clínica con niños y niñas, el juego se presenta como un tiempo especial reservado al encuentro con ese sujeto, a la comprensión de su padecer, que se manifiesta en el aprendizaje.

Desde un punto de vista amplio y de trayectoria personal, entonces, esta indagación resulta un punto de convergencia de tantas pasiones que han movilizad o mi vida profesional y personal. La enseñanza y el aprendizaje han sido los motores de ese desarrollo; la búsqueda constante por ampliar horizontes, descubrirme y redescubrirme en nuevos devenires. Como propone Day (2011) "la enseñanza no sólo tiene que ver con el compromiso intelectual y emocional con otros sino con el compromiso con uno mismo" (p. 9). Podría parafrasear esta frase diciendo que el proceso de investigación no sólo tiene que ver con el compromiso intelectual y de

implicancia con los otros y el conocimiento de su realidad sino con el compromiso conmigo misma y el propio conocimiento construido a lo largo de mi trayectoria.

Focalizándonos en este estudio, interesa relevar las prácticas de juego dramático que realizan las docentes, conocer las formas de intervención pedagógica en esas propuestas de juego y comprender los sentidos que se les otorgan.

Reviste además, un interés para la formación docente inicial y permanente, para pensar alternativas que, desde el Instituto Formador, se puedan ofrecer para volver a pensar cuál es el lugar que tiene el juego dramático en el marco de la didáctica de la Educación Inicial en nuestro contexto.

## 1.2 Problema y preguntas de investigación

Con esta investigación se buscó conocer cuáles son las intervenciones docentes en relación con el juego dramático, si éstas se sustentan en una intencionalidad de enseñanza y si las mismas se planifican. Además nos interesó comprender cuáles son los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas con relación al juego dramático, cómo las fundamentan y si reconocen en sus intervenciones esos fundamentos como construcciones propias.

Las preguntas que guiaron nuestra indagación fueron:

¿Qué lugar ocupa el juego dramático en las prácticas de las docentes de Educación Inicial?

¿Cuáles son las modalidades de juego dramático que se desarrollan con mayor frecuencia?

¿Qué decisiones toman las docentes con relación a su actuación en el juego dramático?

¿Cómo son las intervenciones que las docentes realizan antes, durante y después de los juegos dramáticos?

¿Qué características presentan esas intervenciones? ¿Qué intenciones evidencian?

¿Qué sentidos otorgan las docentes a sus intervenciones? ¿Cuáles son las prácticas que las docentes consideran buena enseñanza en relación con el juego dramático?

¿Cómo llegaron a construir esa práctica? ¿Qué reconocimiento realizan de esa construcción como un proceso en el transcurso de su historia formativa?

### 1.3 Objetivos

#### **Objetivos generales**

- Analizar las intervenciones que las docentes de Educación Inicial realizan en relación con el juego dramático.
- Comprender los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza en el juego dramático.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las intervenciones que realizan las docentes antes, durante y después del juego dramático.
- Reconocer las características que presentan esas intervenciones.
- Conocer los sentidos que han construido las docentes acerca de sus intervenciones en el juego dramático.
- Indagar la historicidad en esos sentidos construidos durante su trayectoria formativa.
- Comparar esas intervenciones con las concepciones de buenas prácticas que sustentan las docentes.

## 2. Enfoque teórico- conceptual

En este apartado abordamos conceptos centrales para la temática y los objetivos que se propusieron en esta investigación. Dado que nuestro interés fue conocer aspectos que se enmarcan, en general, en torno a la relación que se establece entre el juego dramático y la enseñanza en instituciones de Educación Inicial, la teoría construida hasta ahora es significativa para anclar las indagaciones que propusimos.

En esta investigación, en particular, resultan conceptos clave las categorías teóricas relacionadas con el juego dramático, las intervenciones docentes, los sentidos construidos por las docentes en su práctica y ligado a esto último, también la socialización profesional. Incorporamos además la categoría conformación,

considerada como institución formadora de las prácticas, que fue vinculante en todo el proceso de esta indagación.

Profundizamos en la categoría de socialización profesional al pensar que esos sentidos que se construyen en la práctica refieren a la transformación y conformación de la identidad docente que se configura durante el desarrollo profesional, en un proceso de aprendizaje continuo, situado y colectivo. Situado en las instituciones en las que transcurre su práctica profesional y colectivo, porque siempre las y los docentes trabajan en espacios compartidos. Entendemos a las y los docentes como profesionales que en sus acciones cotidianas ponen en juego el sentido de su propia vida personal, sus creencias, emociones, valores, actitudes y hábitos. Un proceso de aprendizaje que va configurando un modo de hacer propio, un “esquema interpretativo personal, un conjunto de reflexiones y representaciones mentales que operan como lentes a través de los cuales los profesores ven su propio trabajo y lo dotan de significado”. (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 77)

La categoría de coformación nos interpela porque se convierte en marco para el desarrollo de esta investigación, a la vez que imprime una característica particular a las diversas etapas por las que fue pasando el proceso de indagación. El vínculo que permitió la selección de docentes antecedió al inicio de la investigación, y fue dado por la relación que desde el instituto formador se construyó con las instituciones de la localidad. Asimismo, las preguntas que animaron y orientaron todo el proceso convergen con la mirada que como profesora del campo de la práctica permitió el acceso tanto a las experiencias ensayadas por estudiantes en relación con el juego dramático como a las propuestas realizadas por docentes. Desarrollar teóricamente la categoría coformación abre nuevas comprensiones en el devenir de este proceso investigativo.

## 2.1 Juego y enseñanza: vicisitudes de una relación

“Es necesaria una cierta distancia entre las dos palabras,  
que una sea suficientemente extraña a la otra,  
y su unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento,  
buscándoles un parentesco,  
una situación (fantástica) en que los dos elementos extraños

El juego forma parte de la vida de niños y niñas, por tanto la escuela debe ofrecer espacios y tiempos para jugar. Esto es hoy una afirmación que difícilmente encontrará detractores, pero si realizamos las preguntas que han rondado a la didáctica del nivel inicial veremos que la búsqueda de respuestas ha sido motivo de encendidos debates entre diversos posicionamientos que generaron múltiples producciones y prácticas. ¿Todo es juego en el Jardín? ¿Es posible enseñar a través del juego? ¿El jugar deja afuera el enseñar? ¿La docente juega o trabaja? ¿Qué formas adopta la enseñanza en el Jardín para adecuarse al modo de aprender de las infancias actuales? El juego despierta la imaginación y la creatividad, favorece la autonomía y la libertad, es una experiencia potente que resulta difícil de enmarcar y que nos interpela como educadores. La Educación Inicial en nuestro país ha mostrado en distintas épocas y contextos su preocupación por establecer una relación viva entre juego y enseñanza.

Tomaremos los aportes de referentes teóricos para presentar un panorama sobre este tema, una construcción en proceso con sus tensiones y siempre en movimiento. Es inevitable en esta mirada, realizar un breve recorrido histórico, que nos ayudará a situarnos en el contexto actual, considerando los debates que fundaron el nivel inicial en nuestro país como los cimientos sobre los cuales se construyen las prácticas en la actualidad. Soto y Violante (2011) definen, en el marco de las buenas prácticas de enseñanza en la Educación Inicial, al juego. Estas autoras han desarrollado estas definiciones tomando la nutrida experiencia y las fértiles tradiciones y teorizaciones realizadas por múltiples especialistas de nuestro país con relación a la educación de la primera infancia. Lo que las autoras plantean como pilares de la Educación Infantil, constituyen orientaciones y principios específicos para organizar la enseñanza dirigida a niñas y niños pequeños. Estos son: el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural que constituyen las dimensiones de una Educación Integral, la globalización y articulación de los contenidos, la creación de escenarios, los tiempos y espacios flexibles, la oferta de multitarea, la centralidad del juego, la docente como acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo y como mediador cultural.

De esos pilares o ideas fundamentales de la didáctica de la Educación Inicial, la centralidad del juego es la que tomaremos para profundizar. Violante (2011) realiza

un recorrido histórico exhaustivo en el que presenta las distintas posturas y discusiones que fueron surgiendo en nuestro país, en referencia al juego como estrategia didáctica, como recurso o como contenido cultural. Jugar para aprender; jugar por jugar y jugar en la escuela, presentan tres modos de entender la relación entre juego y enseñanza que perviven en las salas de las escuelas infantiles y en las decisiones que adoptan cotidianamente las docentes.

Malajovich (2000) da cuenta de cierta vacancia en este debate que surge de la necesidad de reivindicar el carácter educativo del Jardín de Infantes como un espacio de transmisión de conocimientos y el lugar del docente en la planificación y evaluación de la enseñanza. El Nivel Inicial fue concebido durante mucho tiempo como un espacio que preparaba para el ingreso a la escuela, por lo que la función socializadora y de adaptación a la cultura escolar resultaba una tarea educativa en sí misma. Para enseñar hábitos, normas, formas de organizarse y trabajar, el juego resultó una estrategia que “endulzaba” esos aprendizajes y a la vez, permitía tiempos de descarga y liberación de energías. La autora nos propone recuperar y revalorizar el juego como “patrimonio de la infancia” para ofrecer tiempos y espacios respetuosos de esa necesidad vital, reconociendo además que el Jardín, como institución educativa, tiene como fin generar aprendizajes y que no todo lo que se hace en el Jardín es juego. Se resalta en todo momento la necesidad de defender el “verdadero juego” con honestidad, ante la difundida práctica de nombrar como juegos a situaciones que para las niñas y niños no son. Queda así planteada la distinción entre situaciones lúdicas, que cumplen con los requisitos para ser entendidas como juego, es decir, “la iniciativa de juego es realmente de los chicos, prima la libertad de elección del qué, del cómo y con quiénes jugar” otras situaciones denominadas “de aprendizaje con elementos lúdicos” y por último situaciones de no juego. Entendemos que la vacancia a la que hace referencia la autora se presenta en las situaciones lúdicas, y en el lugar que la docente toma en el juego mismo.

Ullúa (2008) expresa que es necesario salir de la dicotomía y pensar en “reconstruir nuestras concepciones sobre la enseñanza para poder construir un formato que dé cuenta de las particularidades de los niños que aprenden”. (p. 27) Es decir, el problema está entonces en la concepción de enseñanza que sustentemos, enseñar-explicar; enseñar- exponer; enseñar- mostrar, enseñar- significar, señalar, poner en signos. Propone el encuentro entre juego y enseñanza concibiendo a ésta como la

tarea de ofrecer múltiples lecturas de la realidad, en la construcción de signos para comprenderla. Para ello es necesario reconocer rasgos que son comunes a ambas actividades. El juego y la enseñanza tienen “diversos grados” de placer, ambas actividades requieren la participación de las personas, jugadores y enseñantes, aprendientes. Estas personas realizan acciones complementarias que constituyen una dialéctica cultural ya que sucede en un determinado contexto que entrama significados compartidos. Las dos son sostenidas por un formato que las identifica y un saber o saber-hacer que circula. El juego y la enseñanza proponen un quantum de incertidumbre, no hay seguridades acerca de hacia dónde derivará el juego, qué nuevas posibilidades abrirá, como tampoco si la enseñanza generará los aprendizajes esperados.

Sarlé (2006) entra de lleno en el debate cuando plantea la delicada relación entre “jugar de verdad” y aprender (p. 27). Su aporte más interesante es la idea de que la relación entre enseñanza y juego es bidireccional y se comprende en la medida en que se constituye sobre la base de la mutua implicancia entre ambos procesos. Sarlé (2003) ofrece una alternativa que amplifica la mirada en la relación juego y enseñanza, encontrando puntos de contacto y de enriquecimiento para pensar la didáctica de la educación inicial. Una didáctica que tome en cuenta la importancia del juego para la infancia y que reconozca las posibilidades de aprendizaje que brinda, aún cuando en la escuela, asuma otras formas. Se potencian de esta manera juego y enseñanza, ofreciendo respuestas renovadas a las preguntas sobre qué y cómo enseñar a las niñas y niños. El ambiente preparado para jugar, los materiales y objetos, los espacios adecuados para el público infantil como también las formas de enseñar crean una “textura lúdica, que se entreteje y expresa en la vida cotidiana del jardín abarcando a la situación de enseñanza en su conjunto.” (p. 23)

Candia, Kac y Urcola (2018) traen al debate un enfoque didáctico que entrelaza el aprender, el jugar y el enseñar para pensar de manera distinta la discusión histórica entre juego y enseñanza, evitando el dualismo juego-aprendizaje o juego-enseñanza. Expresan que es posible considerar ese universo referido al juego y sus relaciones con la didáctica de la educación inicial, como una “constelación”, que incluye tanto las diversas variantes de lo lúdico como su entramado de relaciones. La metáfora de la constelación aporta la imagen de elementos diversos que se organizan a partir de los sentidos que comparten y a la naturaleza de las relaciones que se pueden establecer

entre ellos, en el que esas relaciones también constituyen sentidos. Dicen las autoras que no es posible pensar en el jugar, el aprender y el enseñar como prácticas aisladas, ni como recursos o metodologías que subsumen el juego a la enseñanza o al aprendizaje. Proponen denominar estas prácticas en un entramado que articula “el jugar, el aprender y enseñar en contextos grupales” (Candia, Kac, Urcola, 2019, p. 42) e introducen así una consideración acerca del entorno colectivo y grupal que caracteriza el contexto de lo escolar.

Tomando los aportes de Fenstermacher (1989) definimos al juego en el ámbito escolar como una “buena práctica” que adquiere características particulares, que implican el rol docente, consideran el derecho de las infancias y valoriza principios irrenunciables para pensar la enseñanza en la escuela infantil. Desde fundamentos epistemológicos, atiende a la socialización y al desarrollo personal, ofrece un ambiente alfabetizador, respeta la estructura cognitiva de los sujetos y el principio de globalización de los contenidos a enseñar. Desde una perspectiva ética de la enseñanza la presencia del juego en la Educación Inicial busca coherencia entre los principios teóricos y la propia práctica, respeta al niño como sujeto activo en sus aprendizajes y toma en cuenta el contexto. Por último, desde una mirada centrada en aspectos lógicos, propone diversidad de opciones, ofrece posibilidades de interacción social, permite la autonomía de los sujetos, prevé tiempos y espacios flexibles y permite que los actores involucrados (niños, niñas y docentes) participen en la planificación y evaluación.

Villa, Nella, Taladriz (2020) y su equipo de investigación aportan una dimensión que resulta sumamente interesante para pensar la relación entre el juego y la educación, la dimensión política del juego. La larga tradición de la relación entre juego y educación inicial trajo en distintas épocas esta discusión, el lugar del juego como recurso, como estrategia, el juego desde la psicología pensado como “evolutivo” en el desarrollo del niño o niña y actualmente, el juego como contenido cultural a ser enseñado.

Los integrantes del GIJ sostenemos que es en cuanto a esa compleja red de trama simbólica que posee el juego, que cumple una decisiva función política, en el sentido generalizado de la palabra, pues permite a los jugadores

constituirse, legitimarse y perpetuarse como tales. Y esto es, como vimos, que los conflictos y los acuerdos no solo conciernen a las reglas que determinan la forma explícita del juego, sino también al conjunto más o menos implícito de saberes y valores, creencias y hábitos que permiten sustentar o subvertir tales reglas de convivencia. Por consiguiente plantearemos como punto de partida la siguiente definición: la vida política del juego comienza allí donde alguien dice “nosotros” y actúa como tal. (p. 132)

Pensar esta dimensión habilita a construir nuevas formas de relacionar el juego y la escuela. La escuela como ese espacio-tiempo que posibilita la construcción de un “nosotros” y el juego como una producción cultural que produce subjetividades y por tanto, es necesario hacerle un lugar en la enseñanza. En particular, el juego dramático, ese tipo de juego que no admite más formato que el que le asignen los jugadores, cuyo guión se va generando en su devenir, en múltiples y simultáneos acuerdos y desacuerdos, negociaciones elaboradas a través del lenguaje en el que todos y todas participan, tensan, consienten, pactan. Ese juego que cuestiona el orden escolar establecido, que de alguna manera “desordena” las formas conocidas de enseñar y que por esas características, lo hacen una práctica profundamente política.

Afirmar que el juego es político funciona como un desafío; cambia los discursos por otras formas en las que se puede asignar esta práctica. Entendemos que el mundo está ordenado, pero cuando el orden hegemónico que permite ubicarnos en el mundo se revela como falla, eventualmente tenemos que rever esa relación con aquello que está ordenado. Un modo de tratar de rever esto es buscar otro orden, es hacer política. (p. 152)

La presencia ineludible del juego en las salas cuestiona desde la base el lugar del adulto, la organización institucional, la disposición del espacio y de los objetos, la circulación del poder. Requiere la consideración de los niños y niñas como agentes

activos del jugar, en la planificación, resolución, desarrollo y evaluación de lo jugado y aprendido. Reclama también, mirar con atención las singulares formas de aprender que tiene la infancia a estas edades tempranas, lo nuevo que vienen a traer y el lugar de los y las docentes como garantes del derecho al juego, docentes que se animen a conmovirse y transformarse. Tal como expresan las autoras mencionadas, nos motiva a

buscar, en definitiva, la generación de las fisuras que nos permitan reflexionar en torno a un nuevo concepto de juego en los contextos educativos, que construyan un nuevo espacio de inteligibilidad desde el cual todo el mapa de la cultura se recomponga en un nuevo régimen de verdad desde el cual leer al juego en dichos contextos. (p. 153)

## 2.2 El juego dramático

“Invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta a como son. Y, naturalmente esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser...”

Elliot Eisner (2016: p 243)

Para desarrollar una conceptualización acerca del juego dramático y específicamente, a las formas que adopta en la escuela infantil, tomamos aportes de Sarlé (2006), Ortega (1990), Valiño (2017), Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina (2016), Candia, Kac y Urcola (2019).

Definimos algunas características propias del juego dramático como rasgos que se articulan y que se vinculan unos con otros. Es un tipo de juego que implica la representación de algo distinto a lo que es, la simbolización en un escenario ficcional. Según Ruiz de Velasco Gálves y Abad Molina (2016) “es un juego social y cooperativo de reconstrucción de papeles de adultos reales o imaginarios y de las interacciones que se establecen entre ellos”.

Se habilita con la participación voluntaria y libre de las y los jugadores, que son quienes deciden si una situación es juego o no y aceptan el riesgo y desafío que eso implica. Se trata de una implicación en el aquí y ahora, estar ahí en “cuerpo y alma” tal como dicen Candia, Kac y Urcola (2019) “Habitar el campo ficcional que se genera *en juego* demanda total presencialidad de los jugadores, adultos y niños”. (p. 75)

El juego puede iniciarse en un sector, en un grupo reducido, puede ser una invitación realizada por la docente, puede surgir por algún objeto o material que motive un escenario, por un relato, una narración, una imagen que invite a construir un guión junto a otros y otras, a asumir un personaje. Pero siempre es una invitación, que puede o no ser aceptada, la participación es voluntaria y personal. El juego tiene un componente de libertad y placer que lo define. Generalmente este juego se inicia con una invitación a ser un personaje, “dale que vos eras y yo era...” o a inventar un escenario: “dale que estábamos en ...?” o una situación “dale que hacíamos...?” y mantiene una trama de ficción en la que los objetos y las personas se convierten en otra cosa, al servicio del guion. El juego dramático implica capacidad de simbolización, de entrar en el mundo del “como sí” y de representar algo que está en el imaginario compartido por quienes participan. El juego permite el ingreso al mundo simbólico, para dar sentido al mundo de lo real (Sarlé, 2015).

Las escenas no están previamente caracterizadas, se sostienen por los conocimientos que las y los jugadores tienen sobre el tema. Cuantas más experiencias compartidas tienen sus participantes, más rico será el guion y la interacción se desarrollará con gestos, acciones o diálogos que fluirán en el desarrollo del juego.

Los roles que se asumen y los guiones que traman el juego se construyen en la inmediatez del tiempo de la representación, se anticipan en ese momento, en base a fuertes procesos de negociación entre quienes juegan.

Aunque visto desde afuera, este tipo de juego parece que no tuviera reglas, o las mismas no se pueden explicitar de antemano, están implícitas en la situación dramatizada, en los roles y en el guion. Las reglas son las que los mismos jugadores acuerdan y aceptan, son las que dan identidad a la representación, permiten que el juego se desarrolle y dependen de las experiencias que los jugadores tienen sobre el

tema. En el transcurso de la acción dramática se dan muchas instancias de reconfiguración de los personajes, roles, escenario, secuencia de la dramatización, todas ellas requieren un mínimo consenso entre jugadores.

El juego es para las y los jugadores un tiempo transformador, un tiempo detenido para imaginar y jugar otros mundos, otras realidades, lo que no es, pero podría ser, que hace lugar a la utopía. Encontramos un bello texto de Foucault (1966) que habla de las utopías o ucronías como ciertos espacios-tiempos que las sociedades de distintas épocas se construyen,

esas ciudades, esos continentes, esos planetas fueron concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños, en el vacío de su corazón; me refiero, en suma, a la dulzura de las utopías. (Foucault, 1966, p. 39)

En este sentido, el autor avanza en su pensamiento al decir que

los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín; por supuesto, otra de ellas es el granero o, mejor aún, la tienda de apache erguida en medio del mismo; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas...(p. 39)

El autor continúa diciendo que esas invenciones de la fantasía, esas dimensiones del espacio-tiempo que son intangibles pero que crean realidades habilitan un diálogo intergeneracional en el que los adultos “susurran a aquéllos (los niños) sus secretos maravillosos, y enseguida esos mismos hombres, esos adultos se sorprenden cuando los niños se los gritan al oído”. (p. 39)

Haciendo foco en la educación inicial, estas categorías nos aportan un prisma que abre nuevas formas de pensar el lugar que asumen las docentes en el juego dramático. Su posicionamiento político pedagógico resulta vital para ofrecer esa inspiración creativa que desate infinitas experiencias de utopías localizadas. El juego requiere de docentes y escuelas que propicien prácticas pedagógicas en las que las niñas y niños vivan experiencias de participación genuina, que generen posibilidades de acceso democrático al conocimiento. Esto significa un corrimiento de formas patriarcales o adultocéntricas, para dar lugar al ejercicio de la libertad de niñas y niños que participan en la construcción de sus aprendizajes. El juego habilita ese lugar, y ofrece a las y los adultos, una opción respetuosa para participar de esos procesos. Dice Chang Espino (2013)

para ello es esencial trabajar en la construcción de un nuevo contrato social entre niños y adultos que integre miradas multidisciplinares y se haga cargo del carácter protagónico que pueden adquirir los niños y niñas en la construcción de su identidad y en la transformación social. (p. 6)

## 2.3 Intervenciones docentes

Con relación a la categoría intervenciones, tomamos los aportes de autores que nos invitan a pensarlas en múltiples sentidos. Basándonos en Fernández<sup>1</sup> (2003), proponemos tender a que la intervención sea ofrecer “otras versiones”, dar lugar a versiones diversas. También Rancière (2003) nos presenta la idea de la intervención en dos sentidos antagónicos, como aquella que realiza un maestro explicador, que anula la inteligencia del alumno, y como aquella que realiza un maestro emancipador que habilita el pensamiento del alumno, permitiéndole que busque las respuestas por su propia voluntad de aprender. Esto no quiere decir que el maestro no sea necesario, pero sus intervenciones tienen que mantener siempre “al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar” (p.56). Este es el sentido del emancipador, del maestro que acompaña esa búsqueda, la desafía, le ofrece resistencias que obligan al alumno a usar su propia inteligencia para resolver situaciones y sobre todo, se basa en la confianza en las capacidades de aprender del alumno. El juego en la educación inicial se presenta como un potente desafío para las niñas y niños y también para la docente. Permite desarrollar sus capacidades de aprendizaje en la construcción de nuevas y distintas versiones del mundo y de sí mismos; y entender a las intervenciones docentes como prácticas de enseñanza respetuosas de esas singularidades que cada niñas y niños trae, que se constituyen en “ese círculo en el que el maestro encierra a una inteligencia del que sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma”( p.33).

En este sentido, autores que conceptualizan a las intervenciones docentes como “vínculo educativo” (Tizio, 2001), pueden ofrecer un marco general para entender toda relación que se establece entre docente, alumnos, alumnas y el saber que se transmite. En palabras de Caram (2011) “para la transmisión de la información se necesita la presencia de un tercero que actúa como mediador entre el sujeto y el saber, lo que en pedagogía se conoce como el “vínculo educativo”, es decir el lazo complejo que reúne maestro y alumno.” (p. 113). Otros autores (Sarlé, 2015) hablan de mediaciones del maestro al referirse a las actuaciones de las docentes en la relación con los alumnos, las alumnas y los objetos de conocimiento.

---

<sup>1</sup> La autora distingue la etimología de la palabra “intervenir” como “venir entre”, de interferir “herir entre”.

También tomamos los clásicos aportes de Jackson (1991) cuando plantea las acciones docentes en sus fases preactiva, interactiva y postactiva. Este autor incluye la dimensión del tiempo en las intervenciones docentes cuando propone discriminarlas según los distintos momentos en los que éstas se realizan. Estos pueden ser resignificados con desarrollos más cercanos al contexto de la Educación Infantil y el juego (Ullúa, 2008; Brailovsky, 2016; Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2016).

Respecto a la dimensión temporal de las intervenciones y en relación directa con el juego, Ruiz de Velasco y Abad Molina (2016), hablan de un primer momento de tomar decisiones en relación con la preparación del contexto del juego, a los materiales y a la disposición de los tiempos. Esas decisiones tendrán que ser lo más participativas posibles, es decir, los niños y las niñas deberán ser protagonistas activos en esta organización. Luego, en el momento del juego, la actitud que asume el docente es motivo de reflexión. Ofrecer disponibilidad, seguridad y apoyo para que las niñas y los niños desplieguen sus escenas de juego implica tener presentes ciertas pautas. Estas pautas involucran el lugar que el adulto asume en el juego, en una relación asimétrica, sostener el juego implica dar “seguridad física y afectiva” (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2016 p110), para que lo que suceda se viva en un clima de libertad de expresión de las emociones. En todos los casos, el adulto se hace cargo de separar el tiempo para el juego, asume el compromiso de ese sostén desde un lugar comprensivo y afectivo. Un lugar no directivo, pero claro y firme para validar reglas que cuidan y dan libertad.

La observación y la documentación presentan, para estos autores, una importancia sustantiva en la construcción de los saberes de la práctica. Toman la afirmación de Malaguzzi que dice que “lo que no se documenta no existe” para dar entidad a lo efímero que proponen las situaciones de juego, en las que la mirada atenta del adulto permite crear sentidos a lo que allí sucede. Esos sentidos serán tanto para la acción de los niños y las niñas como para la práctica pedagógica. Así el docente también se incluye en esa observación, sabiendo que está siendo interpelado por lo que observa, en sus matrices, en sus propias experiencias y en las resonancias de lo que esas niñas y niños le muestran. También abonan a la idea de que, como educadores, además de habilitar, favorecer y permitir la actividad de las niñas y los niños, construyen su práctica fundamentalmente observando, registrando, documentando

esas experiencias con el propósito de darles valor y sentido.

Al respecto, Rosario Ortega (1990) desarrolló un modelo de intervención educativa que requiere la construcción por parte de la docente de una actitud investigativa. A partir de la observación sistemática y creativa, se construye un conocimiento en relación con su práctica y con las situaciones cotidianas que se presentan en la sala, para poder pensar sus intervenciones de enseñanza.

Dice esta autora

A través de la observación participante, de la entrevista sobre preferencias lúdicas, la entrevista para explorar conceptos y del registro en video, se irá adquiriendo un conjunto de informaciones que hay que agrupar, ordenar y analizar, para ponerla al servicio de la planificación de los espacios, los tiempos y las normas que regirán los espacios lúdicos del centro del aula.

(p. 78)

Un equilibrio en la forma de estar en el juego, como observante, como jugante. Observar “desde adentro” las situaciones que están siendo dramatizadas permite una intervención cuidada, respetuosa y pertinente.

Coll Salvador (1993) en un estudio acerca de las actividades de las niñas y niños en el parvulario, realiza una interesante clasificación de esas actividades, con relación a lo que se espera de ellas y ellos como estudiantes. Señalaba, en ese estudio, que la actividad que predomina en las escuelas infantiles es la de efectuación, aquella en la que las niñas y niños ejecutan o imitan según instrucciones dadas. También se ocupa mucho tiempo en actividades de escucha de las explicaciones de la docente. Es mucho menor la cantidad de tiempo dedicada a los tipos de actividad funcional donde existe la posibilidad de elegir lo que quiere hacer, o autoestructurante, aquellas que presentan una meta u objetivo para que las niñas y niños elijan cómo y con qué

realizar la tarea.

Esto que se espera del alumno, tiene su correlato en la actuación de la docente. Acá la categoría de intervenciones tiene sentido en la interacción, es decir, las niñas y niños participan en las actividades con mayor o menor autonomía según las propuestas que le hace su docente. La categoría interactividad nos aporta una mirada que integra las acciones de ambos participantes en la relación; haciendo foco en la necesaria interdependencia entre ambas. Este autor propone siete dimensiones para analizar la interactividad, cuatro acerca de la actuación docente y tres en relacionadas con la del alumno. La primera de esas cuatro, con relación al enseñante, es la finalidad educativa que se busca alcanzar con la realización de la tarea, la segunda es la existencia o no de un saber específico alrededor del cual se organiza la tarea, la tercera es si existe planificación del enseñante acerca de la tarea que tiene que realizar el aprendiente y la cuarta se refiere a las intervenciones del enseñante durante la realización de la tarea. Las siguientes, que toman en cuenta el campo de actuaciones del alumno, la primera hace referencia al grado de iniciativa que tiene para elegir la tarea y el contenido, la segunda, al grado de iniciativa en la realización de esa tarea y la tercera, toma el caso de las tareas prefijadas por el maestro y establece diferencias según la actuación que solicite a los niños y niñas. Estas dimensiones resultan un valioso aporte para la comprensión de las acciones que realizan las docentes en el desarrollo de proyectos de juego dramático.

En la misma línea de propuestas, nos aporta Ullúa (2008) cuando desarrolla los procedimientos de enseñanza, es decir, los “cómo” del docente. Las formas de intervenir según este autor, están en relación con los contenidos de enseñanza. Estos modos de hacer se centran en tres focos: abrir la exploración y el juego; centrar la atención sobre determinado fenómeno; colaborar en la recapitulación de la experiencia. Intervenciones pensadas anticipadamente que preparan objetos para explorar y jugar, habilitan búsquedas, ayudan a mirar aquello que no aparece a simple vista, andamian la reconstrucción colectiva de la experiencia. Modos de hacer que transmiten sentidos político-pedagógicos a la acción docente.

## 2.4 El juego dramático grupal propuesto por la docente como dispositivo didáctico

Profundizar en la comprensión de la categoría dispositivos abre una multiplicidad de aspectos que nos permiten ampliar el enfoque conceptual sobre el que se sostiene esta indagación. A partir de la lectura de autores que han conceptualizado sobre la definición de lo que se entiende por dispositivo en sus múltiples aristas propondremos una mirada sobre el juego dramático grupal considerándolo un dispositivo didáctico, un pensar que nos desafía a buscar nuevas formas de construir conocimiento acerca de la enseñanza.

Foucault (1977), quien ha desarrollado y profundizado ampliamente este tema y resulta un referente indiscutido, define al dispositivo como

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (p. 128)

Por otro lado también, “la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos” (p. 129) los cambios de posición y funciones que cada uno de esos elementos pueden tomar según distintas circunstancias o momentos son rasgos que lo definen.

Este concepto es lo suficientemente amplio y complejo para referenciarlos y desde allí intentar algunas líneas de pensamiento que puedan enmarcar o sustentar conceptualmente las decisiones tomadas en el desarrollo de nuestro trabajo. En este sentido, las categorías seleccionadas para analizar, los contextos, las normativas, las prácticas se presentan en una constante tensión, se interpelan, generan contradicciones, se reinventan con la incorporación de otros elementos.

En principio, sostenemos una idea de complejidad que también es incompleta, en consonancia con lo que plantea Morin (2001) para “tratar de articular sin homogeneizar, y respetar la diversidad sin hacer un puro y simple catálogo”, tarea desmesurada que nos ubica siempre en un camino de intentos ya que “la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.” (p. 91)

Souto (2019) retoma la definición para ampliarla hacia el campo de lo educativo cuando explica que un dispositivo se organiza

“para posibilitar que los sujetos se dispongan a aprender utilizando como herramienta un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes. Un dispositivo es una virtualidad que toma realidad en tanto instituciones, grupos y sujetos lo utilicen. Es un espacio creativo, abierto, productivo, múltiple, diverso, transformable en su potencialidad en caminos, en trayectos de formación únicos y singulares para cada sujeto y grupo.” (p. 9)

Podemos decir entonces que un dispositivo, a la vez que organiza elementos diversos y dispone un saber y poder propio de una época y contexto, produce subjetividades. Los sujetos asociados en esa red con sus experiencias, los discursos, los objetos que se mueven dinámicamente, se transforman, incorporan nuevos elementos a la malla, desvinculan otros y dan lugar a nuevas configuraciones.

Tomamos estos aportes para profundizar en la conceptualización del juego como dispositivo didáctico. A partir de ciertas particularidades que caracterizan a un dispositivo estratégicamente pensado para enseñar proponemos esbozar algunos puntos de articulación con las características del juego dramático en el contexto escolar.

Diversidad de estudios y autores definen al juego en sus múltiples perspectivas: juego como derecho, juego como estrategia, juego como actividad propia de la infancia, juego como recurso, juego como productor de subjetividades, “textura lúdica” (Sarlé, 2006) que impregna la vida cotidiana del Jardín, “constelación de conceptos” (Candia, Kac, Urcola, 2018) que se despliegan cuando se intenta enunciar el juego en la escena educativa.

Considerarlo como un dispositivo didáctico permite entramar esa multiplicidad de elementos en una red que los articula estratégicamente para, en este caso, dar entidad a una forma de estar, vincularse, enseñar y aprender multipresente en la educación inicial. Las concepciones, estrategias, discursos, materiales, marcos legales y curriculares, costumbres y modos de hacer se ligan, entrelazan y tensan en un movimiento que tiene como fin ubicar el juego en el centro del aprendizaje y la enseñanza para la Educación Inicial.

Sin ánimo de exhaustividad, realizamos un punteo de razones que consideramos potentes para entender al juego dramático como un dispositivo didáctico, en tanto praxis docente que da sentido a las acciones e intervenciones pensadas para organizar la enseñanza.

- Atiende a la complejidad y propone una convergencia de múltiples elementos que se aglutinan estratégicamente y amalgaman la relación entre el enseñar y el aprender, hasta el punto de generar nuevas formas de enseñanza. Las estrategias didácticas, el juego como contenido cultural, el juego como derecho de las infancias, lo grupal, las formas de aprender, las intervenciones docentes son los elementos intervinientes en esta trama.
- Su relación con las intervenciones docentes y las actividades de las niñas y los niños: el juego dramático es respetuoso de la libertad y de la participación activa de las niñas y los niños en la programación de las situaciones a dramatizar.
- Como tal, evidencia una permanencia en las prácticas y teorías construidas en torno al aprender y al enseñar a la primera infancia, los marcos curriculares en su devenir histórico que van dejando huellas en las prácticas colectivas, prácticas que identifican esa historia de la Educación Inicial en este contexto.

- Se sostiene en prácticas pedagógicas situadas, que se sustentan tanto en saberes teóricos y desarrollos curriculares puestos en acción como en trama con saberes de sentido común, que sedimentan en saberes prácticos contextualizados, singulares.
- Produce subjetividades: genera experiencias y prácticas que producen subjetividades tanto en las infancias como en el colectivo docente.
- Como una actividad propia de las infancias y como un derecho que se sostiene en los discursos acerca de los principios de la educación inicial, requiere la consideración de las niñas y los niños como agentes activos del jugar, en la planificación, resolución, desarrollo y evaluación de lo jugado y aprendido.
- Involucra el cuerpo: el lugar del cuerpo, el movimiento, la gestualidad; los espacios y los tiempos en la vida cotidiana de las instituciones, como organizadores didácticos que enmarcan, delimitan y potencian posibilidades para su despliegue.

## 2.5 Construir sentidos desde y acerca de las prácticas

Para avanzar en la conceptualización acerca de la categoría sentidos construidos en relación con la práctica pedagógica en el juego, recuperamos la definición de Barbier (2000) quien plantea que la práctica implica siempre “un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano”(p.3). Sus palabras nos sitúan en una perspectiva que permite identificarnos: la transformación de la realidad es también una transformación de la identidad de quien la ejerce.

Kemmis (2002) propone pensar en la práctica como algo que se construye. Para superar la mirada de la práctica como una mera “actividad”, introduce la idea de que esa práctica “tiene unos sentidos y unas significaciones (...) que se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología” (p. 6). Nos invita a pensar en la práctica como algo construido, en la que los sentidos se deben buscar “en los planos social, histórico y político, que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (p. 24). Tomamos sus palabras textuales cuando dice:

En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional. (...) Salvo que el observador conozca lo que pretendo y mi forma de ver la situación actual de la clase, no es fácil que resulte obvio el sentido de mi práctica (...)

En segundo lugar y de modo más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los interpreta el agente, sino también los demás. (...)

En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. En cierto nivel, debe interpretarse en relación con el origen histórico de esta situación. ¿Esta acción concreta se sitúa en una cadena de acciones, de las que formamos parte nosotros, las demás personas de la clase y de la escuela.(...) En otro nivel, mis acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de años, décadas e incluso, quizás de siglos. (...)

En cuarto lugar, el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano político. Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o, quizás, por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. (Kemmis en Carr, 2002, p. 24)

Nos interesa recuperar las ideas de estos autores porque resaltan que las prácticas humanas y sociales, como son las pedagógicas, tienen como efecto la transformación

de una realidad y en esa transformación, el sujeto se implica identitariamente, se constituye. Además, entendidas como proceso histórico y subjetivo, juegan los sentidos dados a esa práctica por los propios actores, las múltiples relaciones de poder que las atraviesan, las cuestiones relacionadas con la ética y la política de las decisiones que las enmarcan, las condicionan y, a la vez, las potencian. Esos sentidos deben buscarse en las propias intenciones del sujeto protagonista, pero también en las significaciones que los otros les otorgan, por ser prácticas sociales y colectivas que se imbrican en procesos históricos y políticos. Todos ellos resultan además, dimensiones que amplifican el análisis.

## 2.6 La socialización profesional: formación continua y colectiva

En este apartado tomamos dos ideas fuerza que resultan interesantes porque introducen una aguda mirada sobre la socialización profesional, el proceso de inserción en las instituciones, en las que las docentes desarrollan su trabajo.

Una de ellas es la que aportan Hargreaves y Fullan (2014), la de capital profesional, es decir, cómo la pertenencia y participación en colectivos institucionales son instancias formativas inherentes a la profesión docente. Dicen “el capital profesional se genera, circula y se reinventa todo el tiempo porque es endémico de la cultura de la profesión y está integrado en el trabajo diario de los maestros.” (Hargreaves, 2014, p.115). Este capital profesional está conformado por el capital humano, el capital social y el capital decisorio. Estos tres componentes interactúan y se retroalimentan, pero también, se enriquecen a través del tiempo y de las experiencias en comunidad, de las interacciones entre colegas, en mayor medida si estas son de calidad. Los autores expresan que el capital humano, que son aquellos conocimientos y destrezas que resultan necesarias para desarrollar los requerimientos de la profesión, se enriquecen cuando los maestros y maestras trabajan en equipo y esto conforma el capital social. Pero, otorgan una fundamental importancia a lo que denominan capital decisorio, es decir, a la capacidad de tomar decisiones, que es propia de la profesionalización, que también se desarrolla y enriquece en ambientes coparticipados, que permiten interacciones fundadas en la confianza y que valorizan la reflexión sobre las prácticas (Hargreaves y Fullan, 2014).

Otra categoría la aporta Bolívar (2001), con relación a las trayectorias profesionales.

Se puede pensar el proceso de vida profesional de las y los docentes como grandes fases que se van transitando: inicio, estabilización, experimentación- diversificación, replanteamiento, serenidad- distanciamiento. Aunque estas fases no son normativas, se pueden tomar como tendencias para pensar y analizar el proceso de desarrollo profesional en términos de preocupaciones o intereses que caracterizan a cada período.

Entonces, en el primer tramo, el de inicio o entrada, que implica el ingreso a la vida profesional, la tensión se evidencia en el par “sobrevivir- descubrir”. Sobrevivir al choque con el sistema, a las dificultades para gestionar la disciplina y los tiempos en la clase, a la multiplicidad de tareas y exigencias del rol, a la inestabilidad laboral e itinerancia por distintas instituciones, al contraste entre lo ideal y lo real. Descubrir implica el entusiasmo por la nueva profesión, la satisfacción de pertenecer a un colectivo, el encanto y orgullo por iniciarse en la docencia.

El segundo tramo, que puede estar situado entre los 4 y los 6 años de ejercicio de la profesión, se caracteriza por la consolidación de un repertorio profesional, adquisición de ciertos modos de hacer que son propios, cierta maestría lograda que permite afrontar de modo relajado los conflictos o presiones. Se logra una estabilidad laboral que resulta en mayor implicación y compromiso, una decisión que implica la identidad profesional, y también se refuerza una elección de vida. Este período que se denomina estabilización, no es generalizable, ya que muchas veces, aún pasados varios años, hay docentes que no han decidido qué hacer con sus carreras o no logran la ansiada estabilidad laboral por cuestiones propias del sistema educativo.

Entre los 7 y los 18 años se transita la fase de experimentación, activismo, diversificación. Aquí los estudios muestran que una vez lograda cierta estabilidad y seguridad, se vive una fase de mucho movimiento, experimentación, acción innovadora, llevando adelante experiencias novedosas en las propuestas pedagógicas, formas de evaluar, agrupamientos, proyectos diversos intra e interinstitucionales. Esto implica, para algunos, más sensibles a los límites institucionales, la búsqueda de otras alternativas, nuevas carreras, nuevos desafíos, asumir cargos de mayor responsabilidad o que proponen otros desempeños. En ambos casos, la característica que distingue a esta fase es la proactividad, que puede ser una forma de mantenimiento del entusiasmo en la profesión, profundizando e

innovando en la experiencia de enseñar o una búsqueda de nuevos puestos, horizontes laborales o académicos. Esta fase puede coexistir, a medida que se avanza en la trayectoria, con una de replanteamiento, alrededor de los 15 a 25 años de profesión. Aunque no necesariamente se sigue el mismo recorrido y puede ser que haya quienes no pasen por esta fase, el replanteamiento implica un balance crítico de la profesión, que puede ser más o menos intenso según las condiciones de trabajo y el ambiente laboral, si permite o no que esas experiencias novedosas que decíamos en la fase anterior se concreten.

La siguiente fase se puede caracterizar como un estado de ánimo de serenidad y distancia afectiva, en el sentido de quien ha logrado mayor seguridad, centración en la tarea, menos interés en implicarse en proyectos institucionales, lo que no significa una baja en el compromiso en la enseñanza, sino una actitud de asumir lo que está al alcance y hacerlo, con serenidad en el oficio. También se puede vivir como una fase más conservadora, con cierta frustración por los cambios, dificultad para comprender a las nuevas generaciones de colegas y de estudiantes, como empezando a transitar la despedida, el distanciamiento de la profesión.

## 2.7 La coformación como una institución formadora de las prácticas<sup>2</sup>

Proponemos pensar a la coformación, es decir, a la relación que se establece entre el Instituto Formador y las instituciones que reciben a las estudiantes en sus prácticas, y al dispositivo organizado en torno a ésta, como una institución en sí misma. Con su marco regulatorio, sus tensiones que implican relaciones de poder, el conocimiento como bien que se juega en esa relación resulta un analizador de las relaciones entre el IFDC y las instituciones asociadas. Confluyen aquí las prácticas de las estudiantes en el aprendizaje del oficio docente, las prácticas formativas de las maestras en su rol de coformadoras y las de las profesoras del instituto formador.

Interesa en este apartado entonces, proponer una mirada sobre lo institucional desde un enfoque comprensivo que atienda a la complejidad que se hace presente en la

---

<sup>2</sup> Parte de lo presentado en este apartado fue publicado en “Hacia una epistemología de la práctica docente: volumen 2” / compilación de María Fernanda Foresi; Liliana Sanjurjo. - 2a edición para el profesor - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022.

conformación de las instituciones. Historización, trabajo docente, identidad, instituido, instituyente serán categorías para pensar lo institucional que, con los aportes de diversos autores nos ayudarán a evitar interpretaciones reduccionistas, de sentido común, para construir formas de mirar curiosas, interrogativas.

### 2.7.1 Marcos que regulan e instituyen prácticas

El funcionamiento de los Institutos de Formación Docente en la provincia de Río Negro tiene ciertas particularidades que resulta importante conocer para contextualizar las acciones que aquí intentamos transmitir y comprender los sentidos que ellas revisten para los sujetos involucrados. La ley 2288 de la provincia de Río Negro sancionada en el año 1988, establecía el marco normativo por el que habrían de regirse los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente en la jurisdicción.

Esta ley mantuvo vigencia durante más de 20 años, y determinó características propias de la jurisdicción en relación con la formación docente y con el lugar que en la comunidad ocupan los IFDC. Estas características influyeron identitariamente en cada instituto y también en las personas que trabajamos en ellos. La ley se derogó en el año 2015 y fue reemplazada por el Reglamento Orgánico Marco, que mantiene casi en su totalidad esos aspectos aunque incorporó algunos cambios, especialmente tomando la experiencia, se sacaron algunas cuestiones que nunca pudieron ponerse en funcionamiento anteriormente.

En su artículo 29 la mencionada ley, disponía que para realizar las funciones de investigación y de capacitación “en cada Instituto funcionarán dos (2) Departamentos. Uno (1) de Investigación y otro de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.” Se evidencia un posicionamiento claro en favor de constituir a los IFDC como instituciones que concentran las tres funciones con relación a la formación de docentes y a la producción de conocimiento pedagógico: formación Inicial, formación permanente o continua, o como se denominaba en ese momento, capacitación, e investigación.

Por otro lado, con relación a la formación permanente, la ley 2288 explicitaba cada instituto debía promover, organizar, difundir y evaluar las acciones que en el tema se emprendan, “y efectivizar el espacio para que el docente reconozca en el Instituto el

ámbito natural de reciclaje, asesoramiento, orientación e impulso que su tarea le imponga y que los procesos científicos y culturales requieran.”

### 2.7.2 De maestras guías a docentes coformadoras

En ese marco normativo, se establece entre el Instituto Formador y las instituciones asociadas en nuestra ciudad una relación que tiene una trayectoria valiosa de recuperar.

Desde hace más de 20 años el equipo de profesoras y profesores del Campo de la Práctica del IFDC Bariloche organizan como dispositivo de formación continua, el curso de “Maestras guías”. Este proyecto, que se inició en el año 1993, iba dirigido a docentes de escuelas primarias y Jardines de Infantes que deseaban recibir estudiantes residentes. El propósito era que los docentes se involucraran en su propia formación continua siendo su propia práctica el objeto de estudio y análisis, para resignificar y revalorizar sus conocimientos y experiencias que sirven de andamiaje al proceso de iniciación de las y los residentes.

Evaluando la experiencia luego de tres años, se organizó el curso como un espacio formativo que se desarrollaba en dos ámbitos, en los jardines de la localidad, o en escuelas con salas anexas donde las y los estudiantes del último año de las carreras desarrollan sus prácticas docentes y en el instituto formador, luego del horario escolar, para facilitar la participación de las docentes. (Martínez y Sena<sup>3</sup>, 1997). Es decir que las docentes que habían realizado la primera capacitación, recibían estudiantes y continuaban con los encuentros en el instituto. Este curso estaba a cargo de las y los profesores de las áreas de Residencia de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria.

En los programas de los cursos que se dictaron año a año, podemos apreciar los supuestos básicos que sostienen el proyecto: el fortalecimiento de la mirada reflexiva sobre la propia práctica, profundizando en capacidades y habilidades del análisis de esa práctica, entendiendo que para poder enseñar a otros el oficio es necesario

---

<sup>3</sup> Graciela Martínez y Carolina Sena fueron profesoras que participaron en esa construcción y realizaron publicaciones en las que registraron y sistematizaron la experiencia. Tomo algunos de sus aportes para construir esta historia.

trabajar sobre el “sí mismo”; los tiempos diferidos para hacerlo, el encuentro con otros.

Esta experiencia fue tomando diversas modalidades y se fue afianzando en sus principios, redireccionando los contenidos y las formas, pero siempre sostenida por la relación entre el IFDC, específicamente en las y los profesores del campo de la Práctica Docente y las instituciones que reciben estudiantes, instituciones asociadas. Aquí, el concepto de mandato institucional aporta una categoría para analizar la conformación como una institución cuya identidad se sostiene en esos mandatos fundacionales y en las ideologías que la tramaron (Nicastro, 1998). Si tomamos como categoría de análisis el origen, los inicios del modelo que sirvió de base para lo que hoy realizamos, para la relación que actualmente sostenemos con las instituciones asociadas, vemos que las metas que fueron fijadas por los “fundadores” es decir por quienes pusieron en acción esas ideas, las planificaron y dieron vida en sus inicios, fueron resguardadas por los que nos fuimos sumando al equipo en años sucesivos.

Esto habla de una cierta identidad institucional que fue construida por identificación de los miembros con los legados que se recibieron de los primeros protagonistas. Pero también nos sirve para ver qué sucedió con los cambios, las tensiones que dieron lugar a nuevos instituyentes que se fueron solidificando y que podemos apreciar en los sucesivos proyectos.

Tiempo después, debido a múltiples factores, como el incremento en la cantidad de años de las carreras de Profesorado, el aumento de la cantidad de estudiantes y la falta de docentes que hayan cursado la capacitación previa de “Maestras guías” empezamos a convocar a docentes que mostraban interés por recibir estudiantes, aunque no tuvieran previamente el curso realizado. La capacitación que se sostuvo, consistía en mantener los “Encuentros en la Escuela”, esos tiempos institucionales destinados a dialogar sobre diversos aspectos de la práctica de las estudiantes y establecer acuerdos con relación a sus procesos. En esos espacios de encuentro, por la urgencia de la atención al proceso de las estudiantes y por el escaso tiempo que se dispone por semana, se fue perdiendo la intención formativa en el rol de docente coformadora.

En los últimos años, con los aportes de nuevas perspectivas acerca de la formación, los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y los nuevos Diseños Curriculares para la formación, se fue resignificando el lugar de las instituciones y de

las docentes coformadoras y por lo tanto, también las propuestas que encuadran esta relación.

Esto lleva a una multiplicidad de cambios que hemos plasmado en un proyecto que actúa de encuadre y guía. Proponemos focalizar en la construcción identitaria del docente coformador (Foresi, 2009), con autonomía profesional, formando parte de una relación de mutuo reconocimiento de saberes, participando en el proceso formativo del/la estudiante y comprometido en el propio proceso de formación y revisión de su propia práctica. Es decir que seguimos sosteniendo que la construcción de la identidad del docente coformador implica la mirada sobre la propia práctica pero se hace foco y revaloriza la tarea de transmisión de saberes del oficio, teniendo en cuenta las particulares formas que adopta su enseñanza.

### 2.7.3 Condiciones y contextos para este trabajo: espacio, tiempo, reconocimiento

Ser docente de una escuela asociada implica aceptar un encuadre de trabajo, un compromiso de recibir semanalmente a la profesora del IFDC, participar en los encuentros que se realizan fuera del horario, en el instituto, realizar informes de prácticas, registros de clases y devoluciones a las estudiantes en forma periódica. Las instituciones y docentes con las cuales establecemos este vínculo, en casi la totalidad de los casos, eligen participar de esta experiencia, por tanto aceptan el encuadre y participan con mucho compromiso de todas las instancias que se proponen. Estas tareas están enmarcadas en una modalidad de acreditación de horas de capacitación, que otorga puntaje. En nuestra experiencia el proyecto de “Maestras guías” (desde 1993) y el “Proyecto de Coformación” (desde 2015) son propuestas que dan valor simbólico y material al acompañamiento a estudiantes, por el cual las docentes reciben una certificación que otorga puntaje. Hay un bien cultural que está implicado y con esta certificación se reconoce, de alguna manera, este trabajo de las docentes que asumen la responsabilidad de la coformación, en el sentido de “hacerse cargo” de enseñar el oficio a una docente aprendiz. Tal como plantea Rockwel (2018) para el trabajo de las docentes, adherimos aquí a que ser docente coformadora “se trata probablemente de uno de los trabajos más complejos y menos comprendidos en el mundo. Si hay un “insumo” en este trabajo, son los saberes que tanto el maestro

como los alumnos portan al entrar al salón; si hay “herramientas”, no son sólo los útiles y las tecnologías, sino más bien las manos diestras, los sentidos y las maneras de hablar que permiten percibir y realizar los gestos requeridos y coordinarlos al interactuar con los demás sujetos presentes” (Rockwel, 2018)

No es así en otras jurisdicciones, tal como plantea Guevara (2018) en una reciente investigación realizada en la ciudad de Buenos Aires. En general, las docentes “cuentan con un -parcial- reconocimiento simbólico para su accionar (emplazado en la normativa) y no cuentan con el reconocimiento material” (p.100). Esto va en detrimento de la valoración que se le otorga a la tarea y diluye la construcción de una identidad profesional como coformadora.

En nuestra ciudad sucede, que muchas docentes expresan que les gustaría tener estudiantes practicantes pero que “no son maestras guías”. Se refieren de esta manera a que no hicieron los cursos que desde el IFDC se dictaron durante muchos años, como una condición para luego tener estudiantes en sus salas. Por tanto, recibir estudiantes del IFDC es, en el imaginario de muchas docentes, una aspiración, una responsabilidad para lo cual es necesario tener cierta acreditación.

Tal como plantea Fernández (1994) esas definiciones reglas y normas que se acuerdan socialmente, que regulan, van siendo internalizadas por los sujetos, pasan a ser parte de los comportamientos de las personas. No son decisiones individuales sino son la interiorización, internalización de esos marcos sociales, de los cuales también el individuo forma parte. Esto habla, de alguna manera, de un proceso de construcción de la identidad de la docente coformadora, en quien se reconoce un saber, una disposición, un posicionamiento que la habilita para acciones de transmisión de saberes del oficio y para establecer una relación de corresponsabilidad con el instituto formador.

Respecto a los tiempos y espacios, es variada la situación que ofrecen las instituciones asociadas para la realización de este trabajo que involucra en forma directa a las docentes y a las profesoras tutoras, pero que implica a toda la institución, si tomamos la concepción que se explicita en la Res N° 24/07<sup>4</sup>. Para la docente significa suspender por un momento la cotidiana labor con el grupo de niños, y

---

<sup>4</sup>Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

disponer semanalmente de un tiempo para el encuentro con la tutora y la o las estudiantes, en la propia institución. Lo llamamos históricamente “Encuentro en la Escuela” nombre que viene dado desde sus inicios, y en el encuadre está explicitado como parte del compromiso mutuo para asumir la tarea de coformación. Se espera que esos tiempos sean organizados institucionalmente, por ejemplo, las horas en que el grupo de niñas y niños está a cargo de docentes de Música o Educación Física suele ser la solución más generalizada.

También, y no es un tema menor, resulta necesario contar con un espacio propicio para ese encuentro, que habilite el diálogo, que permita cierta privacidad para expresar dificultades, posibilidades, modificar o reafirmar acuerdos. Muchas instituciones han ido asumiendo esta tarea en forma colectiva, y desde los equipos directivos se propician las condiciones que permitan el mejor desarrollo de estas tareas, pero muchas veces también resulta difícil compatibilizar con las actividades propias de la institución y los imprevistos.

En los últimos años, dada la nueva construcción del rol de coformadora, se evidencia la intención de realizar un trabajo cada vez más coparticipado entre el instituto formador y las instituciones asociadas. En este devenir pueden aparecer ciertas tensiones que dinamizan la relación. Una de ellas tiene relación con el grado de participación de las docentes no sólo en la evaluación y acreditación de las estudiantes sino también en otras instancias del proceso de prácticas. Otra está dada por la articulación con profesoras de otras carreras que se dictan en el instituto y con las instituciones asociadas para que las estudiantes puedan pasar por la experiencia de la construcción de parejas pedagógicas con, por ejemplo, estudiantes de la carrera de Educación Especial.

Desafíos que nos siguen convocando al encuentro, la reflexión y la construcción conjunta; fuerzas instituyentes que moldean la institución y se afianzan en identidades colectivas.

### 3. Estado del arte

#### 3.1 Recorrido por investigaciones sobre el tema

En los últimos años ha surgido un interés renovado por estudios centrados en la relación entre juego dramático y enseñanza en la educación infantil. Diversos autores (Ortega, 1990; Violante, 2011; Sarlé, 2006; Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2016) han profundizado en su estudio e indagación y cada vez más se reconoce la importancia del juego como estrategia de enseñanza y como contenido cultural. Pero, como plantea Sarlé (2015), esta consideración acerca del valor del juego dramático y su presencia en las prácticas cotidianas en las instituciones o en las investigaciones sobre el tema “no es equivalente a la atención que se presta al 'modo de jugar'...” (p. 31), es decir, al lugar de la docente durante el desarrollo del juego dramático.

Uno de los trabajos que tomamos como referencia es de Pinto y Sarlé (2015). Las autoras realizan aportes en dos dimensiones de nuestro problema. La primera es respecto del lugar de la docente como aprendiente y como constructor activo de su propio conocimiento sobre la enseñanza. Toman “la significación como norte para la comprensión del acto de enseñar” (p.11), es decir, los sentidos construidos por los y las docentes son constructos sobre los que sedimentan sus prácticas. Este es uno de los aspectos que nos interesa indagar. Las autoras enmarcan sus aportes en la construcción de una nueva agenda para la didáctica, tomando el pensamiento de Litwin esta “nueva agenda da lugar a las preguntas por el sentido y la significación de la enseñanza y sus procesos desde la perspectiva de los sujetos involucrados en los mismos” (p.13).

Este trabajo de investigación toma la metodología de “estudio de diseño”, en la cual las mismas docentes son protagonistas de la investigación en la que participan. Interesa destacar este lugar dado a las docentes porque nuestro objeto de indagación está enfocado en conocer los sentidos construidos por las docentes en la relación entre juego dramático y enseñanza, es decir en cómo consideran su participación. Entendemos que esta investigación propiciará un trabajo sostenido de análisis de la propia práctica de las docentes participantes para que puedan reconocer esos “modos de jugar” como estrategias didácticas, lo que generará un nuevo conocimiento

didáctico específico.

La otra dimensión de la investigación citada que nos resulta relevante es la que presenta el lugar que asume la docente en el juego dramático. Estas autoras señalan que

las categorías construidas ponen de relieve cómo no basta enunciar un tema de juego sino que se necesita analizar el formato específico y sus consecuencias, atender al conocimiento y la experiencia de los niños como punto de partida para que aparecieran ideas brillantes; delimitar un territorio lúdico en base a la definición de escenarios o sectores para cada tipo de juego y, facilitar en los niños la recapitulación de lo jugado como punto de partida para sucesivos juegos. (p.23)

Otra investigación que resulta interesante para elaborar un estado del arte con relación a las preguntas que nos motivan, es la realizada por Lozano (1997) que enfoca su indagación en los procesos de interactividad que tienen lugar mientras los niños y niñas juegan. La investigación se contextualiza en escuelas infantiles y analiza en profundidad los juegos de contacto físico, de construcciones y sociodramático. Estudia las formas de regulación en la relación entre pares que se dan durante el juego y los procesos de complejización en el aprendizaje de esas regulaciones en una actividad colectiva. Se comprobó que cada tipo de juego mantenía una estructura estable a lo largo de todo el proceso, definida por la forma de articulación, particular en cada caso, entre la actividad pragmática y la actividad simbólica y el lugar del lenguaje en la regulación de la actividad. Con relación al juego de contacto físico observaron que la estructura estaba basada en acciones que implicaban a los jugadores en realizar acciones idénticas juntos, realizar acciones complementarias y/o hacer acciones recíprocas o inversas. Al jugar a esta clase de juego se puedan ensayar y, por tanto, aprender, las posibilidades de compartir una actividad y descubrir e interiorizar los límites que establecen lo prohibido como, por ejemplo, hacer daño, fijando explícitamente, a través del lenguaje verbal, normas convencionales para regular mejor la actividad conjunta.

En el juego de construcciones, las acciones están determinadas por los materiales y se organizan en el combinar, armar y desarmar. Este juego brinda posibilidades de aprender en la exploración de las posibilidades de los materiales, las destrezas manipulativas y mentales para su manejo, a la vez que se ensayan, como en el juego corporal, formas cada vez más complejas de interacción con otros. Este tipo de juego, en una etapa posterior, habilita la construcción simbólica de escenarios, personajes, guiones de juego, en los que el lenguaje cobra mayor sentido estableciendo nexos entre la propia acción y la del otro, entre una acción pasada o presente y anticipa lo que se puede construir en una acción futura.

En estos dos tipos de juegos la regulación de la actividad se realiza fundamentalmente a través de la interpretación de los gestos y movimientos del otro. A medida que se progresa en las destrezas propias del juego aparece la dimensión simbólica, y el lenguaje resulta un elemento fundamental para la regulación de las acciones cumpliendo una función de anticipación, de propuesta y de explicitación de intenciones. (Lozano, 1997)

Con relación al juego sociodramático, la autora expresa que

el lenguaje tiene una función más importante en este juego. Comienza también supeditándose a la acción, pero poco a poco se va produciendo un proceso de inversión y termina anticipándose a la actividad de una forma cada vez más completa y siendo el instrumento regulador prioritario. (p.100)

Respecto a la relación entre lenguaje, juego y enseñanza, estudios realizados (Rosemberg, 2015; Migdalek y Rosemberg, 2012) dan cuenta de la importancia del andamiaje que este otro más experto puede ofrecer para la construcción de los guiones, entendiendo que la estructura del juego dramático es esencialmente narrativa. Dicen las autoras que las conversaciones previas al juego, en la que se imaginan eventos futuros, que toman como base la experiencia “con el andamiaje de la maestra, (...) pueden involucrar planificación y pensamiento hipotético y conducir al niño más allá de la experiencia inmediata.” (Migdalek y Rosemberg, 2012, p. 40)

Podemos tomar los aportes de estas investigaciones para pensar la actuación de las docentes, específicamente en el juego dramático. Tomando como categoría la

intención de enseñar las formas de “estar con otros” a la primera infancia de una manera apropiada, donde puedan asumir la iniciativa y construir ese “estar juntos” en un marco que permita la autonomía y la libertad, pensamos en cuáles serían las buenas prácticas docentes que posibilitan estos aprendizajes. Resulta valioso además, profundizar en el conocimiento acerca de la regulación que establece el lenguaje en la construcción de guiones que sostengan un juego cada vez más complejo, o en la anticipación de acciones y escenas y por ende, la participación de la docente, como jugadora experta, impulsando esta construcción.

Es de nuestro interés partir del conocimiento disponible aportado por las autoras para avanzar en la construcción de nuevas categorías, situadas y contextualizadas a la realidad en la que desarrollamos nuestra investigación.

#### 4. Contexto histórico, pedagógico y político en el que se llevó a cabo la investigación

En este apartado proponemos entonces, dar cuenta del conocimiento del contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación.

Entendemos el contexto como el conjunto de circunstancias que rodean una situación. En este caso, la temática de la investigación, la situación, refiere a la relación entre el juego y las prácticas docentes en la educación inicial. Específicamente nos centramos en las intervenciones de las docentes en la modalidad de juego dramático.

Nos ubicamos en un paradigma interpretativo para la comprensión de los sentidos de la acción de los sujetos, en este caso, las docentes participantes, en el marco de su vida social, personal y profesional (Vasilachis de Gialdino, 2006, 48). Una necesidad de comprensión que requiere el reconocimiento de la complejidad como forma de la acción social en contexto.

Retomamos algunos conceptos que nos ayudan a posicionarnos. A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es efectivamente, el tejido de

eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morin, 2001, p. 32)

El análisis desde esta perspectiva, en palabras de Souto (2016)

(...) piensa la formación y sus situaciones como campo y no como objeto discreto. No como objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, discontinuo ni discreto, sino constituyendo un campo de problemas. La multiplicidad y la diversidad lo atraviesan tanto si miramos en la formación su aspecto socio-político-organizativo como el pedagógico. (p. 173)

Es desde esta concepción de complejidad que nos interesa contextualizar la indagación, para hacer foco en los procesos históricos, los marcos político-pedagógicos que regularon las prácticas y discursos en el tiempo histórico en el cual situamos la indagación. Estos marcos se materializan en los diseños curriculares, en tanto documentos que expresan intenciones y decisiones de política oficial y definiciones normativas.

Las prácticas también se referencian en las políticas y acciones de formación, por eso, la experiencia provincial del Plan Nacional de Formación Permanente cobra una importancia que interesa destacar. Esas acciones de formación permanente situada y en servicio se llevaron a cabo durante los años 2016-2019 en el marco del proceso de elaboración del nuevo Diseño Curricular para el Nivel Inicial y por tanto se imbrica en procesos personales y profesionales de las docentes con las cuales dialogamos.

Y otra circunstancia contextual que retomamos es la tendencia que en los últimos años se ha hecho cada vez más presente, de conformar grupos multiedad y propiciar otros formatos de trabajo de lo grupal en las instituciones de la ciudad. Esto fue referido por las docentes en los encuentros y entendemos que resulta un elemento que influye en las prácticas, específicamente en las propuestas de juego.

Entonces en un primer apartado realizaremos un somero recorrido que nos posiciona históricamente en el surgimiento de las primeras salas de jardín y en los avatares de la formación docente para el nivel. Luego, retomaremos para el análisis el contexto político pedagógico y normativo, entendiendo que una mirada reflexiva sobre los

Diseños Curriculares (DC) que estuvieron en vigencia en las últimas tres décadas en la provincia de Río Negro nos permitirá comprender las prácticas y los discursos de las docentes entrevistadas.

En un tercer apartado profundizaremos en el análisis de las características que asumió el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP) en la provincia, específicamente para el Nivel Inicial, ya que estuvo orientado a la elaboración del DC. Esta circunstancia resulta importante porque generó desde las decisiones de política educativa para el Nivel, un movimiento de debate y problematización de las prácticas que influyó en las formas de pensar la enseñanza en nuestra localidad y provincia. Para recabar información sobre este tema recurrimos a la lectura de los documentos oficiales, a planificaciones de las jornadas del PNFP y entrevistamos a quien fue la responsable de su implementación a nivel provincial.

Por último, la modalidad de conformación de los grupos impacta en las instituciones no solo desde lo organizacional sino también en lo pedagógico. Fue un tema que estuvo presente en los diálogos con las docentes a lo cual hicieron referencia como un elemento que permitió un cambio de perspectiva en su práctica. Retomaremos esto en un tercer apartado. Nos basamos en la información que nos aporta la lectura del DC para la Educación Inicial (2018) y en avances de investigación de colegas de nuestra institución.

#### 4.1 Dimensión histórica<sup>5</sup>

Nos proponemos en este apartado realizar una aproximación histórica para reconocer momentos y protagonistas de la Educación Inicial en la ciudad de San Carlos de Bariloche. También interesa indagar acerca de la formación de docentes de Educación Inicial en la ciudad y en la provincia de Río Negro. La intención es contextualizar histórica y localmente los procesos fundacionales de la formación docente específica para el Nivel Inicial y de las primeras salas y jardines de infantes en la localidad en la que está situada esta indagación. Otro aspecto que entrama a ambos se refiere al currículum, en sentido amplio, es decir, los métodos, contenidos

---

<sup>5</sup> Parte de este capítulo fue publicado en el artículo “Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989)” en Anuario de Historia de la Educación Vol. 21 - N° 1 (2020)

y formas de enseñar a niños pequeños, que fueron prevaleciendo en cada época, como construcciones que se hacen visibles en los documentos curriculares, los textos editoriales, las normativas, en los relatos de las prácticas. Entendemos que resulta una aspiración ambiciosa por varios motivos, que confluyen. Por un lado, el estudio de la historia de la educación tiene aún múltiples áreas de vacancia, una de ellas es la de la educación inicial, como así también la historia de la Formación Docente en el nivel inicial y en las provincias, según nos ilustran Guevara y Feijoó (2017) en un trabajo reciente acerca de los estudios históricos que se han realizado en los últimos años y sus temas de interés.

Por tanto, sabemos que no resulta sencillo encontrar investigaciones o estudios sobre la historia de la Educación Inicial en la provincia y esto también es una referencia que evidencia la tardía aparición de la educación de la primera infancia en el Sistema Educativo Argentino.

Interesa entonces recuperar algunos hitos en la constitución del Nivel Inicial como nivel educativo en el ámbito nacional para luego hacer foco en la realidad histórica de mi contexto más cercano, la ciudad de Bariloche, en la provincia de Río Negro. Esto implica también a la formación de docentes de Educación Inicial, a la construcción y definición de los saberes para ser enseñados y a las formas de enseñar propias de esas instituciones. Imagino así a la historia como una trama, con múltiples hilos y tonalidades cromáticas que se entrelazan, que por momentos crece lenta y trabajosamente, a fuerza de iniciativas individuales o de reclamos colectivos. Los hilos se tensan y si intentamos seguir uno de ellos, vemos que la urdimbre se complejiza, mostrando nudos, cabos sueltos que se pierden, hilos gruesos que llevan a otras tramas...

Para esta indagación, además de la lectura de fuentes bibliográficas e investigaciones sobre el tema, se realizaron entrevistas a docentes que vivieron esa primera época, entre los años 1960 y 1980 en el ámbito local. También nos aportó información valiosa la lectura de la información registrada de los registros de escuelas, libros históricos y páginas oficiales de colegios.

#### 4.1.1 En la Patagonia, la escuela pública, ausente sin aviso...

La estructuración de un sistema educativo nacional fue clave en la consolidación del país como un Estado moderno para integrar y “argentinizar” a la población de las provincias y sobre todo a la gran masa de inmigrantes. La creación de la escuela y la formación masiva de maestros normales fueron dispositivos necesarios e imprescindibles en esa conformación. El ideal era lograr la integración y la constitución de la nación; por eso la necesidad de formar al ciudadano, además de la alfabetización básica y el aprendizaje de nociones elementales de cálculo, en valores patrióticos, morales y de identidad nacional.

Pero en los Territorios Nacionales, lo que hoy son las provincias de la Patagonia, la expansión del sistema educativo no fue tan uniforme ni decidida y el acceso a la educación no fue igual para todos. La obra salesiana se adelantó por décadas a la acción del Estado en lo referente a la educación, la creación de escuelas y la formación de docentes. Según presenta Teobaldo (1999) la historia nos muestra que la educación primaria en las provincias de Río Negro y Neuquén, fue impulsada por la sociedad civil y por las misiones católicas.

La escuela pública sufrió en esos primeros tiempos la ausencia de políticas de Estado, la falta de recursos, de edificios y la escasa formación de docentes. Los supervisores que recorrían los territorios imprimieron su particular impronta y resultaron ser casi los únicos representantes del poder central en esos parajes. En la provincia de Río Negro y en lo que refiere a la Educación Inicial, confluyen estos dos aspectos, la falta de políticas públicas para la primera infancia y la lejanía territorial, que hicieron que en esta región su desarrollo sea tardío, lento y desigual.

También se hace evidente en esta historia la necesaria mirada hacia la tensión público- privado, ya que, tal como expresan investigaciones sobre el tema (Teobaldo, 1999; Nicoletti, 2016; Zaidenweg, 2013) en los territorios de la Patagonia, la consolidación y presencia del sistema público se desarrolló a partir de la demanda de la sociedad civil y en ocasiones, la propuesta de la misma comunidad, como de asociaciones religiosas dio respuestas antes que el Estado. Esto no es ajeno a la historia de la educación inicial en Bariloche, donde la iniciativa privada fue anterior a las propuestas estatales.

Como estaba previsto en la Ley 1420, el Estado Nacional impulsó la creación de jardines de infantes, en ciudades en las que fuera posible equiparlos, en su mayoría anexos a las Escuelas Normales formando parte de su Departamento de Aplicación. (Fernández Pais, 2018) Si bien, estar en la letra de la ley fue un paso importante, su concreción dependía de sociedades con recursos para su equipamiento y esto fue un freno en el crecimiento y expansión del nivel como política de Estado, porque se consideraba que requería de instituciones caras, con edificios, mobiliario específico y personal especializado para la enseñanza de niñas y niños pequeños.

El Nivel Inicial en la Argentina recibió durante las presidencias de Perón, sobre todo en la primera (1946–1952), mayor atención como política educativa y social, atendiendo a la incorporación de las mujeres al trabajo, a la mayor organización sindical y al reconocimiento de los niños como “los únicos privilegiados”.

Recién a partir del año 1960 la educación de niños menores de 6 años (preescolar) experimentó un avance en su extensión, especialmente en el ámbito privado, y en las acciones que impulsaron las asociaciones de maestras jardineras, las que se reunieron para compartir experiencias, actualizarse, divulgar y llevar adelante el movimiento renovador ya iniciado. La educación inicial en la Argentina ha sido enriquecida por los movimientos de docentes que con inquietudes propias profundizaron en los conocimientos de la pedagogía, psicología evolutiva y formas de enseñar que aportaron una identidad y características propias. (Bosh, 1981)

Es decir que se aprecia en diversos momentos históricos que la Educación Inicial avanzó por otros caminos, muchas veces por fuera de la acción oficial, ya sea por ausencia o por franca oposición y resistencia a las políticas estatales.

#### 4.1.2 Educación para la primera infancia en la provincia de Río Negro

En 1934 inician las primeras salas de Jardín de Infantes en el colegio María Auxiliadora de la ciudad de General Roca, “adelantándose al Estado y aún a los vecinos en la satisfacción de las necesidades de un sector de la población escolar todavía desatendido”. (Teobaldo, 1999, p. 382)

En el ámbito estatal, recién

en 1947 se creó en la Escuela Primaria N°32 de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes. A partir de ese año se fueron creando, a ritmo lento, nuevas secciones, siempre incorporadas a establecimientos primarios, en otras localidades como Cipolletti, Viedma y San Carlos de Bariloche. Hacia las décadas del sesenta y setenta, el Nivel Inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, tanto en el terreno normativo como en el presupuestario. En 1967, en Cipolletti comenzó a funcionar el primer Jardín integral independiente. Al comenzar el período democrático, el Proyecto Educativo Rionegrino identificó la Educación Inicial como el primer Nivel del Sistema Educativo provincial, otorgándole la importancia que sus fines y funciones reclamaban. Hacia el año 1984, se da forma a una propuesta técnico-educativa que propone la independencia del nivel y la creación de la Dirección de Nivel Inicial en la estructura del Consejo Provincial de Educación. (Diseño Curricular 2121/19, p. 8).

En 1987, luego de un proceso de participación democrático de representantes docentes, gremiales y del gobierno de Río Negro se promulga el Reglamento General para el Nivel Inicial (Res 828/87). En este documento se sientan las bases políticas y pedagógicas de la Educación Inicial, reconociendo al Nivel como parte del Sistema Educativo para “acudir a la educación permanente y sistemática del niño”. Se explicitan los fundamentos normativos básicos para el Nivel, que forman parte del Plan Educativo Provincial. Se detalla que la educación del niño pequeño tiene al juego como eje motivador y como método didáctico, además de considerar el “hacer haciendo” y la autoexpresión como principios didácticos que resultan armónicos con el desarrollo infantil. Enfatiza acerca de la regionalización de los contenidos curriculares en el marco de una propuesta de integración provincial, nacional y latinoamericana.

#### 4.1.3 Acerca de la formación docente: historias de luchas y demandas

Respecto a la formación docente para la Educación Inicial, en Bariloche y en la provincia de Río Negro, necesariamente tenemos que pensarla en las Escuelas Normales ya que su consolidación como formación específica fue resultado de un largo proceso. Este, en sus inicios se funde con la formación normalista y muestra

otra vez las diferencias entre la realidad social y educativa de los territorios de la Patagonia norte y la capital del país. Teobaldo y García (1999) señalan que “Las escuelas normales provinciales son establecimientos de enseñanza secundaria organizadas con el fin de preparar los cuadros docentes que para la enseñanza primaria necesita la provincia” (Decreto 3343/60 artículo 2). La expansión territorial de la formación docente fue más bien traccionada por las demandas sociales y por aumento poblacional que una política planificada en función de criterios anticipados desde el punto de vista del crecimiento del sistema educativo local. En ese marco se crea en el año 1958 en Bariloche la Escuela de Enseñanza Normal Ciclo Superior.

En 1961 se promulga la primera ley de Educación de la provincia, que en su artículo 15 proponía entre los tipos de escuelas, a los jardines de infantes y en su Art. 22 hace referencia a la formación de docentes cuando dice que “los estudios de la carrera del magisterio; comprenderán además del ciclo básico común a las otras especialidades, dos (2) años de especialización, y uno de práctica docente.”

Por su parte, el Estatuto del Docente de la provincia de Río Negro (Ley 391/64) en su artículo 96 decía que para ser designado Maestro de Jardín de Infantes o Maestro Especial o Maestro de Grado del Departamento de Aplicación se requerirán, en cada caso, los mismos títulos señalados para la enseñanza primaria: maestro normal nacional en todos los casos. Esto nos muestra que la formación específica para ser docente de Nivel Inicial aún no estaba formalizada, al menos en esta provincia, ya que en principio, requería de una “especialización” para maestras de primaria, formadas en las escuelas normales.

#### 4.1.4 La formación docente para el Nivel Inicial en la provincia de Río Negro

La provincia de Río Negro fue organizando lentamente la formación docente específica. Este desarrollo no fue en consonancia con la demanda de capacitación y de formación de docentes para cubrir los cargos que se iban generando a partir de la creación de salas de Jardín en escuelas primarias de ciudades de la provincia. La titulación tiene directa relación con las condiciones laborales, de estabilidad y ascenso que caracterizan al Sistema Educativo. Una de las docentes entrevistadas, que

carecía de formación específica nos dice que, en esos primeros años, llegado el momento de las titularizaciones, optó por acceder a un cargo como docente en una escuela primaria, ya que su formación no la habilitaba para tomar un cargo de educación inicial, aunque le hubiera gustado continuar en esa tarea, para la cual, ya tenía varios años de experiencia y formación en la práctica.

En 1968 egresó la primera promoción del Instituto Superior del Profesorado de Jardín de Infantes de Cipolletti. Este Instituto fue uno entre varios que se fueron fundando en la región<sup>6</sup> y que en 1972 pasaron a formar parte de la Universidad del Comahue, brindando la oportunidad de formación especializada en Nivel Inicial.

Otra docente entrevistada que llegó en 1974 con un traslado de la provincia de Bs As, como no había cargos disponibles en Jardines, fue ubicada como docente de grado en una escuela primaria hasta que en 1976 pudo acceder a un cargo en una sala de Jardín anexa a una escuela primaria.

En el año 1989, la Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (DiFoCaPea) de la provincia aprobó un curso de posgrado y especialización en Jardín Maternal a distancia (Res 1484/89) para docentes que se desempeñaban en esas instituciones, creadas en convenio con el gremio (Unter)<sup>7</sup> en algunas ciudades de la provincia.

En Bariloche, recién en 1989, se crea el primer Profesorado de Educación Inicial dependiente del Ministerio de Educación de Río Negro en un Instituto de Formación Docente. Una vez más, la iniciativa de un grupo de jóvenes interesadas en ser docentes fue el motor que generó esta creación. En documentos periodísticos encontramos el relato de una de las protagonistas “en diciembre de 1988 viajamos a Viedma...entramos a la DiFoCaPEA y nos recibieron un montón de personas, las que nos preguntaron acerca de las carpetas que habíamos enviado, nos contaron que tenían la idea de abrir la carrera, pero sería recién en el 90 y por medio del tronco en

---

<sup>6</sup> “...con el fin de orientar una educación terciaria, en 1962 se fundó el Instituto Superior de Profesorado de Río Negro, con Humanidades en Viedma y Ciencias Exactas en Bariloche, al que luego se agregaría Profesorado en Jardín de Infantes en Cipolletti e Idioma y Letras en Roca. Continuando con esa política, se creó el Instituto Superior de Servicio Social en Roca y el Instituto de Educación Física en Viedma; este último es el único no absorbido en la creación de la Universidad del Comahue y sigue funcionando como tal.” Zambon, Humberto La misión remus tetu en el Comahue. - 1a ed. – Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2008.

<sup>7</sup> <http://www.unterseccionalroca.org.ar/taxonomy/term/7370>

común con Primaria. Insistimos para que sea un año antes, y en febrero de 1989 se abrió la inscripción.”<sup>8</sup>

Mucho más tarde, después del año 2011 y tomando como base esta experiencia se abre la carrera en otras localidades de la provincia. Actualmente hay cuatro profesorados de Educación Inicial en los IFDC de Río Negro.

#### 4. 2 Dimensión político- pedagógica

Nos proponemos en este apartado realizar una lectura analítica de la documentación curricular de la provincia de Río Negro, respecto a la temática que nos ocupa, el juego en la Educación Inicial. Nos interesa indagar cómo aparece mencionado el juego en general y, en particular, el juego dramático, qué posicionamiento proponen los Diseños Curriculares y otros documentos emanados de la gestión provincial de política educativa para el Nivel Inicial. Interesa apreciar las diversas posiciones que tuvieron los discursos y prácticas pedagógicas en torno al lugar del juego en el nivel inicial. Desde esa lectura, aunque no es exhaustiva, podemos apreciar las tensiones, debates, cambios de posición del juego a lo largo de ese proceso de consolidación curricular, y cómo esto se evidencia en esos documentos, mostrando su permanencia y fortalecimiento.

Para ello consultamos los Diseños Curriculares de Jardín de Infantes de la provincia de Río Negro (1991) y de Maternal (1993) que han orientado las prácticas en los últimos 30 años en el Nivel Inicial y el nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial (Res 2121/18), como también los documentos curriculares y algunos materiales elaborados en el marco de la apropiación de este último DC que entró en vigencia en 2019.

Leemos estos textos como memorias, testigos de las discusiones, debates, recorridos teóricos e interpelaciones que se hicieron en determinado momento histórico- político en el campo pedagógico, con las particularidades dadas tanto por el territorio y por

---

<sup>8</sup> Diario El Cordillerano- 28/11/2017 <https://www.elcordillerano.com.ar/noticias/2017/11/28/25218-primera-promocion-de-maestras-de-nivel-inicial-cumplio-anos-y-festearon-a-pura-anecdota>

los procesos de formación permanente como por las características propias que asume el Nivel Inicial es esta provincia.

El DC para el Nivel Inicial de RN de principios de los años '90 deja explícita la tensión entre juego y enseñanza, y se posiciona valorizando el carácter educativo de todas las acciones que en el jardín se realizan, en un claro manifiesto de considerar al nivel inicial como escuela. El juego aparece, en este documento de política educativa para el nivel, con una alta importancia y detalle.

Durante el proceso de elaboración e implementación de ese DC se promulgó la Ley Federal de Educación (1993) y los CBC (1994) que proponían la organización de los contenidos en áreas disciplinares, más propio de otros niveles educativos, sin considerar al juego en sus diversas modalidades y su persistencia en el nivel inicial. La provincia de Río Negro incorporó los contenidos organizados como Campos de Conocimientos y destacó el valor del juego como estrategia propia de este nivel educativo. En sus páginas se expresa deliberadamente que “los CBC fueron seleccionados e incorporados de acuerdo con la visión integral de la organización curricular adoptados, no en forma aislada.” (p. 9). Es decir, se manifiesta claramente una postura disonante con la referencia nacional al no diferenciar por disciplinas sino incorporar los CBC a la forma curricular rionegrina que organiza los contenidos por campos que nuclea áreas de conocimiento.

En la letra de este documento se evidencia el debate de la época con relación al lugar del juego. Dice este documento ministerial “muchas veces se ha definido al Jardín de Infantes como un ámbito en el que se privilegia la dimensión lúdica, ello es discutible si se considera que el Nivel Inicial es por definición un Nivel educativo. Asociar el juego al goce y la creatividad y el aprendizaje al esfuerzo e incluso a la cultura genera una fractura peligrosa entre Jardín y E.G.B.” Y continúa con una caracterización y énfasis en considerar ciertos rasgos del juego que pueden estar presentes en las acciones de enseñanza y en las actividades que se propongan. Aquí el lugar del docente es protagónico para que la selección de propuestas y el modelo didáctico que elija estén en consonancia con la consideración del juego como actividad respetuosa de la infancia. Se evidencia en este posicionamiento que la decisión de incorporar al juego en la práctica pedagógica descansa en el criterio de las docentes, que se

constituyen así en actores principales en el desafío de superar la antinomia juego-enseñanza.

También se observa que el juego es considerado y valorado como estrategia privilegiada para enseñar en este nivel educativo al considerar que “los rasgos deseables: interés, placer, exploración, creación, pueden estar presentes tanto en el juego como en el aprendizaje y el trabajo escolar.” (p.51) Este argumento se posiciona en saberes del campo de la psicología y de las teorías de aprendizaje para abonar a la didáctica específica y sostienen la incorporación del juego en sus múltiples modalidades como estructurante de las prácticas de enseñanza, como organizadores de los tiempos y espacios y en la selección de propuestas, unidades didácticas y experiencias que se ofrecerán. Podría interpretarse que el juego aparece como un aliado de la enseñanza, el juego mirado desde la perspectiva adulta.

Respecto al juego dramático propiamente dicho aparece en este documento curricular enunciado en sus dos “formas metodológicas” propicias para el nivel: juego trabajo y juego dramático. El juego trabajo como “momento didáctico” con su organización propia de tiempos y actividades resulta aún una guía valiosa para pensar el juego dramático.

En su apartado Metodología, este Diseño Curricular (1991) dice “Considerada la centralidad del juego, en tanto estructurante de pertinentes estrategias metodológicas en el Nivel Inicial, es posible considerar que las mismas pueden asumir diferentes formas en atención a los momentos de la clase, los tiempos didácticos del nivel, la pertinencia de las unidades, los intereses y experiencias de cada grupo escolar concreto. (p. 69). Y continúa en otro párrafo “Para que construya, recree el mundo en el que vive con la finalidad de comprenderlo y dominar sus complejas leyes habrá que establecer una relación dialéctica entre metodologías/ contenidos, trabajándolos como dos caras de una misma moneda en su relación objeto- método”. (p 72) Podemos apreciar que está planteada la visión del juego como estrategia didáctica que debe estar en consonancia con los contenidos que se desean enseñar. Se puede pensar que deja latente la posibilidad de que el juego sea a la vez contenido cultural a ser enseñado y estrategia privilegiada para enseñar y aprender en este nivel educativo.

El debate histórico sobre juego y enseñanza, para tratar de adaptar uno a otra, considerando la función educativa de jardín, está virando su foco para centrarse en las niñas y los niños y sus formas de aprender, sus necesidades y derechos. Desde ahí, se propone ver qué formas de enseñar, qué contenidos y cómo se organiza la enseñanza desde la perspectiva de niñas y niños, en su protagonismo y potencialidades y qué resulta necesario modificar con relación a las intervenciones docentes. Esto significa ver qué modos de ser docente son más respetuosos de ese protagonismo de la infancia en sus propios procesos de aprender sin dejar de pensar la enseñanza como acción propia de la escuela.

¿Cómo se evidencia ese cambio de posición del juego y el jugar centrado en las infancias, en las decisiones políticas pedagógicas que orientaron la elaboración del nuevo Diseño Curricular?

En el encuadre pedagógico didáctico y en referencia al juego, el nuevo Diseño Curricular (2018) expresa “El juego se constituye en un contenido de alto valor cultural y al mismo tiempo un medio para enseñar otros contenidos/núcleos de aprendizajes de otros campos de experiencias comprometidos en los verdaderos juegos (...)” (p. 31). El juego cobra una relevancia muy importante como un derecho de las infancias y como contenido cultural socialmente construido y valioso de ser transmitido a las nuevas generaciones. Es el Nivel Inicial el eslabón del Sistema educativo responsable de esa enseñanza en el marco de la educación integral.

En este nuevo DC para la Educación Inicial (Res 2121/18) aparece el Campo de Experiencias Lúdicas como un campo propio. La consideración del juego como un contenido cultural se evidencia en la enunciación como campo de experiencias y en la propuesta de contenidos de ese campo. Estos contenidos surgen de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nacionales (NAP) definidos con relación al juego: como contenido cultural, con relación a objetos y materiales y en sus distintas modalidades. De allí se definen los Núcleos de aprendizajes del Campo (NAC) y se desagrega “un repertorio de oportunidades en término de experiencias referidas al Campo de Experiencias Lúdicas” (p. 102) dispuestos en una progresión “desde...hacia” que propone pensar en procesos de aprendizaje dinámicos y respetuosos de las singularidades.

El juego aparece también en otros Campos de Experiencias y específicamente el juego dramático es retomado en el Campo de Experiencias para la Comunicación y Expresión. Allí se destaca la importancia de este tipo particular del juego como potenciador del aprendizaje del lenguaje. También se presenta la importancia de la acción docente que, a partir de la observación y registro de las situaciones jugadas, los roles y guiones que se dramatizan podrá enriquecer las experiencias, los ambientes y escenarios o “intervenir lúdicamente complejizando o ampliando las posibilidades del juego” (p. 141)

Por otro lado, cuando se mencionan las configuraciones didácticas propias de la Educación Inicial aparecen los proyectos de juego como un formato de la planificación didáctica que presenta de modo relevante el lugar que adquiere el juego en esta nueva propuesta curricular para la Educación Inicial en la provincia de Río Negro.

#### 4. 3 Dimensión curricular: acciones de formación permanente

Denominamos así a esta dimensión en el intento de evidenciar la relación entre las decisiones macropolíticas de formación para los agentes del sistema educativo y su impacto en los procesos subjetivos. El análisis de las características que asumió el Plan Nacional de Formación Permanente en la provincia, específicamente para el Nivel Inicial, orientado a la elaboración del DC resulta un aporte interesante para comprender las prácticas en contexto. Comprender las prácticas como procesos de socialización y desarrollo profesional situados implica reconocer

(...) la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación. (Imbernón, 2001: 4).

En este apartado retomamos la idea de trayecto formativo (Sanjurjo, 2017) para hacer hincapié en el aporte que significó el PNFP al desarrollo profesional docente del Nivel Inicial.

El Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP), tuvo como eje fundamental el fortalecimiento de la formación docente, poniendo el foco en el desarrollo profesional y la enseñanza. Esto significó generar espacios y

oportunidades para el análisis y la reflexión de prácticas de enseñanza situadas, contribuyendo al trabajo colaborativo y a la conformación de comunidades de aprendizaje. Desde el año 2015, el programa abordó temáticas claves para la elaboración del nuevo diseño curricular. En este sentido Imbernón (2001) aporta que esas oportunidades para el análisis de las prácticas en contextos coparticipados tienen la función de “cuestionar o legitimar el conocimiento profesional puesto en práctica” (p. 7), función que resulta evidente en virtud de los testimonios recogidos de las docentes entrevistadas.

Tal como se lee en el documento de presentación del PNFP, el mismo es una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país. Este programa fue aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación (Res 201/13) y refrendado en acuerdo paritario por los principales gremios docentes del país.

Los objetivos de este programa refieren a considerar la formación permanente de los docentes para propiciar la profundización de su formación disciplinar y didáctica que se evidencie en una mejora y transformación de las prácticas institucionales y de enseñanza. Esto se concibe desde el trabajo institucional y colaborativo de los docentes y también a partir de la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos. Es decir, se reconoce como fuente de conocimiento pedagógico lo producido en cada institución, en cada aula, lo que resignifica y valoriza la práctica docente.

La apropiación de estos principios fundamentales permite materializar en las prácticas de enseñanza el sentido político y pedagógico que le dio origen, en tanto “el reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes constituye el posicionamiento vertebrador del Programa” (Res 316/17). En este marco, la escuela se encuentra en el centro de la escena tanto para afianzar, ampliar y profundizar las transformaciones generadas, como para avanzar sobre los desafíos pendientes. Leemos en el documento del plan general del PNFP “la escuela es el lugar donde se plasman las políticas educativas y el aula es uno de los espacios en los que cada docente desarrolla su tarea en tanto parte de un colectivo escolar. De allí que el PNFP

establece como línea prioritaria de trabajo colectivo central el proceso formativo anclado en la escuela y en el aula sus estrategias de formación para ampliar el derecho a la educación de todas y todos.” (p.4)

Una de las formas organizativas del PNFP fueron las jornadas institucionales, reuniones del equipo docente con suspensión de actividades, coordinada por el equipo directivo. Se realizaron en todas las escuelas y la intención fue analizar los materiales propuestos y definir acuerdos entre docentes, situados y contextualizados a la realidad de cada escuela inserta en su territorio.

En Río Negro las jornadas institucionales del Nivel Inicial se organizaron en torno a la elaboración del nuevo Diseño Curricular. Según información recogida por medio de entrevistas y lectura de documentos del período 2016-2018 este trabajo se inició con un relevamiento preliminar realizado a docentes de la provincia con relación a qué aspectos del Diseño Curricular anterior sería valioso sostener en el nuevo y también, cuáles consideraban necesario cambiar o incorporar. Este relevamiento se realizó entre docentes y equipos directivos de las instituciones de Educación inicial de la provincia en el que también tuvo participación el gremio. Este trabajo fue sistematizado en un documento que dio inicio a la producción de especialistas.

Podemos decir que en esta construcción colectiva del nuevo DC se resignificó el contrato fundacional (Frigerio, 1992) para la educación inicial, en la organización que se dio a los conocimientos reconocidos como valiosos para este nivel educativo y en la consideración de nuevas construcciones de la agenda de la didáctica. Esta mirada sobre la organización de los saberes y experiencias puso en valor prácticas que ya se estaban desarrollando en distintas instituciones y las articuló con los marcos teóricos. La elaboración del DC evidenció el proceso de institucionalización, entendido como tensión instituido-instituyente, de prácticas, formatos organizacionales, experiencias situadas como dimensiones del curriculum real. La noción de curriculum real (Rodrigo, 2009) permite incorporar a la definición de currículum, aquello que a modo de acontecimiento ocurre en las escuelas y las aulas y que va sedimentando en prácticas más o menos sistematizadas.

#### 4. 4 Dimensión pedagógica organizacional

Retomamos el tema de la organización de los grupos como parte de la caracterización del contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación porque consideramos que es una modalidad institucional y áulica que generó una problematización de la tradicional manera de constituir los grupos por edad. Esto produjo un movimiento al interior del colectivo docente que influyó en las formas de pensar y planificar la enseñanza. Tomando los aportes de Fernández (1994) decimos que las significaciones y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones que provienen de su mundo interno, de sus propias historias personales y de formación se activan en interacción con otros y otras, en las instituciones. Y este movimiento de significación depende por un lado de las condiciones materiales y organizacionales, y por otro de las características de los sistemas de poder y de cómo se ubica ese sujeto en la trama relacional de ese sistema. (Fernández, 1994) Por tanto, entendemos que las condiciones materiales e institucionales que se fueron gestando en los últimos años en las instituciones de educación inicial de la provincia, sirvieron de trama que articuló ambos niveles de significación, el de la organización y el personal- profesional de las docentes.

En la provincia de Río Negro, en los últimos años se observa un movimiento con relación a la experiencia de organización de salas multiedad. Se entiende de esta manera a las salas conformadas por niños y niñas de edades diversas. En la década de los ´90, la sala multiedad era una estrategia para resistir al ajuste en educación que en muchos casos significó el cierre o la no apertura de nuevas secciones. Coincidente con la incorporación de la obligatoriedad de la sala de 4 años, desde el año 2014 se observa en la ciudad una mayor cantidad de instituciones que organizan su matrícula o sus propuestas didácticas con mayor presencia del formato multiedad. (Gutiérrez y otras, 2022) Esto significa, en algunos casos, grupos constituidos por niños y niñas de diferentes edades que comparten la cotidianeidad escolar hasta propuestas de talleres periódicos en los que se modifica el formato organizacional para constituir grupos multiedad convocados por esas propuestas. Tal como plantea Laffranconi (2011) es necesaria la construcción de acuerdos con relación a los agrupamientos ya que estos repercuten “positivamente en el clima institucional” y esto “será posible con la participación de todos los actores involucrados, que deberán

considerar los modelos pedagógicos, la historia de la institución, de las personas que la habitan y de aquellas que la habitaron y los deseos y las proyecciones de los que la integran hoy.” (p. 35)

Una conformación grupal abierta a la diversidad etaria da mayor (y mejor) lugar al juego y habilita la búsqueda de formas de ser enseñante en sintonía con el protagonismo de las infancias, sus intereses, necesidades y derechos. También, esa organización grupal tensiona la estructura de división por edades y habilita a una mirada más respetuosa de la diversidad en múltiples dimensiones, tiempos personales, modos de acercamiento al conocimiento, culturas familiares. Tal como se expresa en el DC para la Educación Inicial la diversidad de agrupamientos se evidencia como una alternativa que “enriquece(n) y amplía(n) el intercambio, la participación de los niños y las niñas en contextos de vida que resultan beneficiosos.” (p. 35)

Los jardines de donde provienen las docentes entrevistadas poseen diversos formatos de organización de los grupos. Dos de ellos aún sostienen la división por edades, pero planifican actividades en formato de talleres semanales de juego y arte que promueven otras interacciones. En los otros dos jardines los grupos están organizados en formato multiedad en forma estable. La organización en grupos de edades diversas implica también un desafío en cuanto a la planificación de los tiempos, espacios, agrupamientos y a las experiencias de aprendizaje. La propuesta de multitarea aparece como una opción metodológica que favorece la interacción, ofrece alternativas diversas que respetan la multiplicidad de intereses y posibilidades y permite a las docentes estar presentes. Esto fue referido por las docentes en múltiples ocasiones durante las entrevistas.

Definimos multitarea a un organizador de la enseñanza propia del Nivel Inicial que consiste en ofrecer

todos los días un periodo de actividad electiva donde los niños y las niñas puedan elegir a qué jugar, con quién, cómo, con qué material, decisión que supone una organización del espacio de la sala o de otros espacios institucionales compartidos, zonificados, sectorizados con propuestas alternativas permanentes y variables, según los proyectos en marcha que se estén desarrollando en las salas. La multitarea favorece la implementación de

tiempos flexibles que pueden respetar los individuales y grupales, acompañando las diferentes cronologías de aprendizaje respetando las trayectorias particulares de cada niño o niña. (DC, p. 51)

Esta modalidad de grupos multiedad resignificó el lugar de la multitarea como opción privilegiada para dar lugar a las diversas formas y tiempos del aprender. Las docentes entrevistadas refieren reiteradamente a una relación estrecha entre la aparición del juego dramático y la organización en pequeños grupos con propuestas simultáneas, y también como respuesta que atiende a la diversidad de intereses dada por el agrupamiento multiedad. Entendemos que la sala multiedad visibiliza la riqueza de una diversidad que está presente en los grupos “puros” pero se oculta en la ilusión de homogeneidad etaria.

Considerar el contexto en el que se realiza una intervención o en el que se sitúa una investigación ofrece nuevas oportunidades para ampliar la perspectiva desde la cual realizamos el análisis.

En este caso hemos focalizado en cuatro dimensiones, a las que nombramos como histórica, política-pedagógica, curricular articulada con acciones de formación permanente y pedagógica-organizacional. Entendemos que las etiquetas no reflejan la complejidad y alcances de las parcelas de la realidad que recortamos para analizar pero que resultan necesarias para organizar y ordenar la información y dar sentido a lo que se va construyendo en el análisis. Intentamos que esos ámbitos fueran desde lo más general a lo particular: los procesos históricos que dan identidad y enmarcan la política jurisdiccional, el DC como marco político, pedagógico y regulatorio, el trayecto de formación docente en servicio como acciones de política pedagógica de impacto en lo organizacional y el movimiento producido por nuevos formatos organizacionales, las salas multiedad, que influyeron en las prácticas institucionales y profesionales. Tal como plantea Fernández (1994), la intención es que en cada caso nos habremos referido a los ámbitos de análisis social amplio, social inmediato, organizacional, grupal, interpersonal e individual, para considerar el atravesamiento de lo institucional en la constitución subjetiva y profesional de quienes habitan las instituciones educativas.

## 5. Enfoque metodológico

La gran variedad de enfoques de la investigación social en general y el análisis de datos cualitativos en particular, pueden ser fuentes de diversión.

También pueden ser fuentes de creatividad.

Es posible ganar mucho cuando se ensayan diferentes ángulos analíticos en los datos.

Por tanto, queremos (modestamente) estimular una actitud juguetona para la diversidad de enfoques de la investigación.

Coffey y Atkinson (2003, p16) Encontrar sentido a los datos cualitativos

Este proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo, es una investigación de corte interpretativo. Según la autora Vasilachis de Gialdino (2006), aunque no es posible definirlo con una forma única, el enfoque cualitativo tiene algunos rasgos que lo distinguen de otros tipos de investigación. Uno de ellos es que la metodología cualitativa está “fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa” es decir, “que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.” (p. 24)

En este proceso de aprendizaje de la investigación como un oficio, un saber que se va evidenciando en un saber-hacer, fueron muchos los textos y autores que consultamos y muy intensa la búsqueda de líneas de pensamiento que pudieran, por un lado, dar coherencia a las decisiones y, por otro lado, reflejar el propio e incipiente posicionamiento en el tema. En ese recorrido teórico por variados autores que han sido citados en este texto fuimos descubriendo algunos rasgos de la investigación

cualitativa que a la vez iban siendo experiencia vivida. La selección de autores se convirtió en un mapeo ecléctico y fructífero que permitió ir encontrando ideas fuerza que sostienen la trama de la investigación como hilos de continuidad que dieron coherencia a todo el proceso.

Desgranamos algunas características de este enfoque con relación a rasgos comunes que se identifican en las formas de hacer investigación (Gibbs, 2012). Una de esas formas es la actitud respetuosa de acercamiento de las y los investigadores a las experiencias, interacciones o materiales, que deja lugar para que emerja la singularidad de eso que se pretende estudiar. Esto es a la vez una afirmación y una alerta. Una afirmación, un principio que resulta necesario sostener; una alerta, porque es imperioso mantener la atención sobre la propia implicancia, para dejar lugar a lo inesperado, lo singular. Esto es, poner en suspenso hipótesis o conceptos previos acerca del objeto, para ir construyendo durante el proceso nuevas conceptualizaciones, dejándose modificar por lo que se observa.

Las personas que participan son sujetos activos en la construcción de significados acerca de lo que hacen, son constructores de sentidos que pueden o no ser compartidos por quienes investigan. Así también, el enfoque cualitativo considera el contexto y los casos en su complejidad, sin reducirlos, ya que esa complejidad es importante para entender lo que se estudia.

Los métodos, teorías o instrumentos deben adecuarse a los objetos de estudio, si esto no fuera así, es preciso actuar creativamente construyendo durante el proceso esos instrumentos, métodos o enfoques. Asimismo, se considera a las y los investigadores como protagonistas activos, ya que el proceso se enriquece con los propios puntos de vista, derivados de su historia, experiencia y formación atravesada por una actitud de constante reflexividad.

En este marco, adoptamos un diseño flexible, tanto en el proyecto como en las distintas etapas del proceso. Esto implica, de nuestra parte, mantener una actitud abierta que permita ser permeable ante situaciones inesperadas, que aporten otras preguntas o que impliquen la reformulación de los objetivos, en virtud de generar nuevos conocimientos.

## 5.1 La perspectiva hermenéutica interpretativa: leer el mundo, construir preguntas

La perspectiva hermenéutica como ciencia de la interpretación, entiende al mundo de lo social como un gran texto que espera ser interpretado y a las y los investigadores como quienes colocan los signos de pregunta en aquellas parcelas de la realidad que interpelan su interés. El término hermenéutica deriva del griego "hermeneuein" que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto.<sup>9</sup> Etimológicamente, el concepto de hermenéutica toma la simbología del dios griego Hermes, el hijo de Zeus y Maya que se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran tanto comprendidas, como convenientemente acatadas.

En sus inicios la hermenéutica era una subdisciplina de la filología encargada de aclarar lo que decían las innumerables versiones de los primeros textos cristianos, buscar en ellas cuáles eran los datos verdaderos, cuál era el verdadero significado de esos escritos. En el siglo XVI se convirtió en el centro del debate frente a la reforma protestante. (Bauman, 2002)

Como texto, la realidad se presenta como un conjunto de relatos, mitos, narraciones, saberes y creencias heredados que fundamentan nuestro conocimiento de lo que es el mundo y las personas. El hecho de que no sólo los objetos de conocimiento sean históricos, sino también las personas lo sean, nos impide valorar "neutralmente" la realidad. El ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real. Por ello, entender el mundo es tomar conciencia histórica de la vertebración que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas.

Como parte de una determinada realidad histórica y procesual, nuestra visión del mundo será siempre parcial, relativa y contingente. No existe un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo. Cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. La pretensión de

---

<sup>9</sup> Diccionario <http://cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html>

verdad de la hermenéutica es que sólo puede ser parcial, transitoria y relativa (Gurdián-Fernández, 2017). Tomamos de Gadamer (1991), la idea de que comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo a través del lenguaje. El diálogo entonces, es el modo concreto de alcanzar la comprensión y el consenso con otros.

Este posicionamiento deriva en consecuencias metodológicas. Desde una perspectiva de la complejidad, como basamento teórico en que se sustenta el paradigma cualitativo entendemos que el método debe permitir comprender integralmente la situación o la naturaleza del tema, problema u objeto de estudio. El encuadre metodológico, como un camino que quienes investigan seleccionan para permitir la comprensión de los datos, está siempre en vinculación con los contextos específicos: históricos, culturales e ideológicos. Sabiendo que el significado es el dato, tanto la investigadora como el investigador deben permitir que "los datos les hablen, y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posibles" (Gurdián-Fernández, 2017, p. 230).

Tal como plantea Yuni (2006) los datos no están ahí para ser encontrados sino que se van construyendo en un proceso que les investigadores realizan durante el diseño y puesta en acción del dispositivo metodológico, es un "proceso de sucesivas traducciones de los modelos teóricos en términos cada vez más empíricos" (p.13) y no un mero acto de copiado de los hechos de la realidad.

En este sentido, asumimos tal como plantean Coffey y Atkinson (2006), que es posible "generar conceptos a partir de los datos" (p. 31) y la codificación del material empírico recogido es una manera de hacerlo. Usamos la codificación como una forma de reducir y organizar los datos, y en ese ejercicio, buscamos expandirlos a partir de nuevas preguntas y conceptos que se fueron abriendo al analizarlos.

En el análisis de las entrevistas fuimos ubicando segmentos de las mismas según si abordaban los mismos temas o referían a situaciones similares. En esta organización, se buscaron similitudes y recurrencias pero también se resaltaron aquellos temas o datos que resultaron únicos o que aparecieron escasamente nombrados o relatados. Luego, al releer las mismas entrevistas y extraer los párrafos según esas similitudes o diferencias, fueron emergiendo categorías con distintos niveles de generalidad. Algunas se incluyen en otras más generales. En todo este proceso, se resalta la

constante toma de decisiones que me implicaron como investigadora.

La validación de los resultados no puede ser mirada por fuera del contexto de la investigación ni de la propia persona de quien la lleva a cabo. Guber (2001) reconoce “a la subjetividad del investigador, un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres.”(p.24) Asumimos que en la construcción de conocimientos sobre el objeto está implicada nuestra subjetividad, la propia historia y trayectoria, nuestros supuestos y saberes y, con todo eso somos también instrumento.

La construcción del objeto de investigación fue un proceso que implicó fuertemente la mirada hacia la trayectoria personal y profesional. Como si se hubiera estado incubando durante años de profesión y formación, fue surgiendo el interés por investigar acerca de las prácticas docentes en Educación Inicial, un campo que implica un reconocimiento identitario y que a la vez resulta una fuente de preguntas que se renuevan. Tal como plantea Yuni (2006)

para poder plantearse un tema como posible objeto de indagación cualquier investigador cuenta con el repertorio teórico adquirido en su formación académica o profesional. Solamente desde la trama de conceptos y saberes disciplinares se puede poner a funcionar el cuestionamiento, la curiosidad y la indagación. (p. 19).

## 5.2 Procesos de validación: cristalización

Desde esta perspectiva de la investigación, los criterios de validez están en concordancia a la ética y metodologías propias de la investigación cualitativa. Algunos autores proponen la validación de los resultados a partir de lo que denominan procesos de “cristalización”. De esta manera se piensa en la validación de los conocimientos situados, contextuados, tomando en cuenta los sentidos dados por quienes participan como sujetos-objetos de las investigaciones. La cristalización (Richardson, 1997) toma la idea de un cristal que permite el paso de la luz “creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. Lo que nosotros vemos depende de nuestro ángulo de reposo” (p.159). La construcción de la validez a partir de estos criterios toma en cuenta la negociación de significados en

la interpretación, el acuerdo o consenso en la comunidad, la visibilización de los distintos puntos de vista de las y los participantes en la investigación, la búsqueda de un compromiso ético y de transformación de las realidades investigadas, la clarificación y publicidad de la metodología utilizada y de los procesos de construcción de categorías y conclusiones. La cristalización, “deconstruye la idea tradicional de «validez» pues permite mostrar que no existe una verdad singular... la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja” (Richardson, 1997, citado en Moral Santaella, 2006, p. 159).

### 5.3 Diseño metodológico: selección de los casos, etapas e instrumentos en el proceso de investigación

Esta investigación toma características de estudio de casos colectivo (Bolívar, 2001) según el cual se selecciona un conjunto de individuos, los cuales, en una entrevista temática y a través de sus narrativas, aportan a la comprensión de una situación.

Tal como plantean Neiman y Quaranta (2006)

La fortaleza de los estudios de casos múltiples utilizados para el desarrollo conceptual a partir del método comparativo se manifiesta, con suma pertinencia, en su capacidad para dar cuenta de las causalidades «locales», entendidas como la comprensión de procesos específicos en contextos definidos que involucran a los actores sociales del estudio. (p. 233)

Se seleccionaron como casos a docentes que tuvieran un saber construido con relación a la implementación de propuestas de juego dramático. Esta selección se realizó basándonos en el conocimiento de sus prácticas por ser docentes que participan en procesos de coformación, acompañando estudiantes en sus prácticas. Luego se incorporaron materiales generados por estudiantes de la formación docente, encuestas y observaciones de propuestas de juego en los jardines donde realizaban sus prácticas de tercero y cuarto año.

Inicialmente el proyecto estaba organizado en tres etapas determinadas con relación a los instrumentos de recolección de información y a los objetivos propuestos. Durante la primera etapa se realizaría una encuesta a docentes de instituciones de Educación

Inicial de la ciudad de Bariloche para relevar datos preliminares que aporten información sobre cómo se aborda el juego y en especial el juego dramático en las prácticas cotidianas. También serviría para indagar el interés de las docentes en participar de esta investigación. En la segunda etapa se realizarían entrevistas en profundidad con algunas docentes que hayan mostrado disponibilidad para participar y que desarrollen prácticas pedagógicas en las que el juego dramático ocupe un lugar reconocido como estrategia valiosa para enseñar y aprender. Se convocaría a docentes que tuvieran un mínimo de 5 años en el ejercicio de la profesión. En la tercera etapa, estaba previsto realizar observaciones de situaciones de juego en las salas y lectura de documentos tales como planificaciones o evaluaciones con la intención de profundizar el análisis a partir de las categorías construidas.

Este plan original se vio modificado al tomar conciencia de los saberes construidos durante varios años de transitar por los jardines como profesora del campo de la práctica.

El conocimiento de las instituciones, de las docentes, de sus formas de trabajar, el recorrido por la diversidad de proyectos institucionales, es decir, la inmersión en el campo me ofreció múltiples posibilidades y vinculaciones. Estas experiencias me nutrieron de conocimientos valiosos para esta indagación, que orientaron la toma de decisiones con relación a la selección de docentes y la inclusión de aportes de estudiantes. Se convocó a docentes que se desempeñan en jardines públicos de la localidad y habitualmente reciben estudiantes en sus períodos de prácticas en 3° o 4° año por lo que tienen amplia experiencia en la coformación<sup>10</sup>. Esta cualidad de coformadoras, con experiencia de trabajo en forma asociada con el instituto formador, permitió establecer una relación de confianza que habilitó al diálogo a partir de la disponibilidad para compartir preguntas, experiencias y prácticas. Además, estas docentes habían evidenciado prácticas muy interesantes y creativas con relación al juego dramático, lo que fue valorado para considerarlas partícipes en esta indagación.

La incorporación de materiales generados por estudiantes fue una decisión más tardía, en consonancia con la tercera etapa prevista. Valoramos positivamente la mirada y los aportes de quienes estuvieron en el terreno habitando las salas durante varias semanas, compartiendo la cotidianidad con las docentes y focalizando

---

<sup>10</sup> Acerca de la Coformación como institución formadora de las prácticas, se desarrolla en el apartado 2.7

específicamente en las propuestas de juego. Las observaciones y las respuestas a la encuesta realizada enriquecieron esta indagación.

## 5. 4 Instrumentos

En este apartado detallamos los instrumentos que fuimos utilizando en el proceso de recolección de datos. Los mismos, estuvieron en relación dialógica en las distintas etapas de la investigación en una espiral interpretativa y de análisis que permitió acercarnos al objeto de estudio. Entonces en este apartado incluimos como instrumentos utilizados, la entrevista de grupo focal, el análisis de documentos, la encuesta, los encuentros de retroalimentación.

### 5.4.1 Entrevistas de grupo focal

Elegimos realizar entrevistas de grupo focal (Fontana y Frey, 2012 en Denzin y Lincoln, p. 155) en dos grupos de dos docentes cada vez con una modalidad de entrevista en profundidad, es decir, dar un espacio- tiempo que ofrezca las mejores condiciones para el encuentro y favorecer la conversación. Adherimos a una modalidad de entrevista empática (Fontana y Frey, 2012 en Denzin y Lincoln) que nos aleja del mito de la neutralidad y toma en cuenta la propia implicación, saberes y experiencias que portamos, motivos y sesgos imposibles de separar de nuestra propia historia construida, que a la vez, constituyen el conocimiento necesario para iniciar y sostener esta indagación. La entrevista resulta así una narrativa realizada en conjunto entre el entrevistador y el entrevistado, que procura realzar el tema en cuestión, o hacer visible una situación, o beneficiar a su comunidad de pertenencia. El entrevistador se compromete activamente en esta construcción y no es posible pensar en la “neutralidad”, sino por el contrario, ese texto narrativo se elabora con negociación de significados, y el entrevistador es parte. Buscamos crear un clima favorecedor del diálogo, explicitando los propósitos de la convocatoria a las entrevistadas, intentando distinguir ésta de las acciones formativas que se proponen desde el Instituto de Formación Docente. A pesar de que el vínculo con las docentes estaba construido y sobre él se organizó la entrevista, quisimos dejar claro que la misma era realizada con el propósito de indagar en el marco de esta investigación y

no en el encuadre de la coformación, que, tal como desarrollaremos en el capítulo 2 apartado 5 tiene sus propios objetivos y regulaciones.

Con relación al guión de la entrevista, fue elaborado con anticipación teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación. El mismo abarcó distintos temas y subtemas que resultaban prioritarios; fue una guía, ya que lo importante era que las docentes hablaran de sus experiencias y saberes construidos, es decir, lo que se buscaba era que se generara un clima distendido y de verdadera conversación en torno a la temática del juego dramático. Nos interesaba que se aborden en ese diálogo varios aspectos en relación directa con los objetivos: la cuestión de las intervenciones, qué hacen ellas antes, durante y después del juego, qué características tienen esas intervenciones; los sentidos que las docentes le otorgan a esas intervenciones, porqué las realizan, las intenciones que las guían y con relación a su propia formación, cómo fueron construyendo esos sentidos a lo largo de su trayectoria laboral y formativa, que instancias colectivas, personales, reconocen como importantes en esa construcción. Ese guión a modo de “agenda de la entrevista” se fue organizando en torno a esos temas y se pensaron preguntas que resultaron orientadoras de cada uno de esos tópicos. Quedó abierta la posibilidad de incorporar otras que surgieron en el devenir de la conversación, que amplíen o retomen aspectos enunciados por alguna de las participantes, o que resulte de nuestro interés profundizar. Tomamos en cuenta lo que plantea Chase (en Denzin y Lincoln, 2012) para alejarnos de la idea “de que el entrevistado tiene todas las respuestas a las preguntas del investigador” (p. 76) y acercarnos más a considerar a las entrevistadas como narradoras, con voz propia, de sus experiencias.

Las entrevistas fueron grabadas y luego pasadas a texto para facilitar el análisis. Esto permitió focalizar la atención en la situación, atender a la mirada, los gestos, los cambios en el ritmo de la conversación, estar atenta para realizar una repregunta o retomar algo que quedó sin desarrollar.

Al momento de la realización del trabajo de campo, en el encuadre de los trabajos de tesis solicitados por la Maestría en Práctica Docente de la UNR, no existía el requisito de contar con el consentimiento escrito de las o los participantes. De todos modos, las entrevistas fueron de participación voluntaria y consentida y fuera del ámbito institucional, lo que permitió un acercamiento con otro marco, que fue explicitado en

la invitación y luego durante el desarrollo del encuentro. En la sección Anexos, se presentan todos los materiales recopilados manteniendo el anonimato de las fuentes e informantes consultadas.

#### 5.4.2 Análisis de documentos: Diseños Curriculares, registros de observaciones.

Diversos autores consultados (Valles, 1999; Ruiz Olabuenaga e Inspizua, 1989; Erlandson et al 1993 citados por Valles, p. 120) señalan el valor de la lectura y análisis de documentos considerándolos una de las tres estrategias metodológicas principales de recolección de información, junto con la observación y la conversación. Coinciden en que este valor está dado porque a estos textos se los puede entrevistar con preguntas implícitas y observar de la misma manera que cuando se realizan las preguntas de la entrevista o se observa con atención una situación.

Realizamos la lectura y análisis comparativo de los Diseños Curriculares del Nivel Inicial de la provincia de Río Negro de los años 1997 y 2018 en torno al lugar que toma el juego en ambos. Este desarrollo está ampliamente abordado en el capítulo 4 apartado 2.

Analizamos los registros de observación aportados por estudiantes de tercer año en el marco de sus prácticas. En consonancia con la tercera etapa prevista para esta investigación, aprovechamos los insumos generados por estudiantes de la formación para aportar nuevos elementos al análisis. Estas observaciones se realizaron en salas de Educación Inicial de instituciones de la localidad de Bariloche. Las estudiantes ya estaban insertas en esos grupos, por lo tanto, no resultaron agentes extraños para las niñas y los niños participantes, sino por el contrario, habían construido cierta familiaridad con el entorno institucional y conocían sus dinámicas. Esto fue un facilitador para acceder a esas instancias de observación y registro de situaciones de juego que formaron parte de los datos relevados durante este proceso.

### 5.4.3 Encuesta a estudiantes de la formación

Se incorporó como instrumento de recolección de datos, una encuesta a estudiantes que ya habían transitado el espacio curricular de Prácticas de 3° y 4° año para indagar acerca de sus apreciaciones y observaciones de situaciones de juego en las salas en las que habían realizado esas prácticas. Consideramos valioso contar con su mirada y opinión por varias razones. Una de ellas es que las estudiantes en esta etapa de la formación tienen muchos conocimientos acerca del lugar del juego en la enseñanza y fundamentalmente han profundizado no sólo en el conocimiento teórico o en la lectura del Diseño Curricular, sino que han realizado sus propias propuestas de juego dramático. Otra es que con esos conocimientos, se insertan con mirada extranjera, por lo que resulta interesante su apreciación y observación de la cotidianidad de las salas y de la presencia de situaciones de juego dramático con cierta “ajenidad” al contexto escolar.

La encuesta fue diseñada para ser administrada en línea, en forma voluntaria y anónima. Constó de preguntas que referían a sus apreciaciones con relación a las prácticas de juego observadas en las salas en las que estuvieron. Algunas de ellas son similares a las que se plantean como preguntas de investigación. Se realizaron otras que indagaban sobre sus propias experiencias planificando y coordinando proyectos de juego dramático. Algunas preguntas ofrecían respuesta de opción múltiple.

Según Sautú y otros (2010) la encuesta posibilita abarcar una variedad de temáticas o cuestiones en un mismo estudio a la vez que facilita la recolección de información que aparece en forma estructurada ya que las preguntas son las mismas para todas las personas participantes.

En este caso, la encuesta complementó la información obtenida en las entrevistas realizadas a las docentes y permitió ampliar la base empírica posibilitando la obtención de información significativa y actualizada.

#### 5.4.4 Sesiones de retroalimentación

Las sesiones de retroalimentación resultan una estrategia valiosa para enriquecer, confrontar y socializar los avances de la investigación y se enmarcan en la propuesta metodológica de la IAP (Investigación Acción Participativa) de Teresa Sirvent (2012).

Dice la autora

En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a. la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b. el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c. el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación. Estas sesiones, se constituyen como instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio para la contribución de los mismos a la creación y recreación del conocimiento. (p 8)

En esta indagación, se realizan sesiones de retroalimentación con docentes que participaron en las primeras entrevistas y con invitación a otras docentes interesadas en la temática. En esos encuentros se presentaron los primeros avances y conclusiones provisorias que se ofrecen como insumos para ser enriquecidos, ampliados y contrastados. En estos espacios de trabajo grupal, las docentes participantes devienen sujetos de la investigación, en un proceso de convergencia de diferentes fuentes de información, en este caso, los primeros análisis realizados con las experiencias y conocimientos construidos por las participantes. De esta manera se favorece la recreación colectiva del conocimiento. Estos encuentros, según Sirvent (2012) pueden ser considerados como instancias de "triangulación metodológica in situ, en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación." (p. 4)

## 6. Informe de investigación

Durante esta investigación se buscó visibilizar las múltiples miradas puestas en juego en la construcción e interpretación de los datos, tarea por demás compleja, ya que muchas veces la información aparece velada y solamente resulta visible cuando se va consolidando el proceso investigativo, con sucesivas lecturas, diálogos y preguntas que nos interpelan. Esas voces, se funden en las interpretaciones y componen una polifonía, que intenta combinar los diversos discursos, saberes, experiencias y conformar un todo que resulte armónico. Es preciso dejarse atravesar por esos discursos, voces, experiencias, el análisis emerge en ese ir y venir de los datos a los marcos teóricos en un movimiento que nos involucra. Hablamos de un trabajo que persiste en el tiempo y también de un tiempo que es necesario conceder para la sedimentación y apropiación de un modo de hacer investigación que resulte coherente con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que queremos sostener.

En la selección de las docentes entrevistadas se produjo una conjunción de decisiones, interacciones, saberes que estuvieron relacionados con diversas cuestiones de investigación. Tal como plantean Gordo y Serrano (2008) estas decisiones dependen no sólo de los objetivos de la investigación sino también “del contexto en el que ésta se desarrolla, del tipo de sujetos a los que se quiere entrevistar, del presupuesto, de la accesibilidad de los informantes.”(p.60) Pero estos saberes no nos resultaron evidentes al inicio, fueron tomando forma y mostrando su potencia en el transcurrir de las lecturas, los análisis y el estudio de los resultados.

En un principio, tal como expresamos anteriormente, habíamos pensado realizar una encuesta a docentes de instituciones de Educación Inicial de la ciudad de Bariloche para relevar datos preliminares que aportaran información para realizar la selección de casos. Pero luego, tomando en cuenta la posibilidad que brinda la itinerancia por distintos jardines de la localidad como profesora del Campo de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Inicial, la elección de docentes con quién realizar este estudio se fue dando como un proceso, que validó el conocimiento previo que teníamos sobre sus prácticas en relación con el juego. Este conocimiento construido durante varios años de transitar por los jardines permitió hacer una primera selección

de docentes. Estas docentes se desempeñan en jardines públicos de la localidad y habitualmente reciben estudiantes en sus períodos de prácticas en 3° o 4° año por lo que tienen amplia experiencia en la coformación<sup>11</sup>. Esta cualidad, la de coformadoras, que trabajan en forma asociada con el instituto formador permite establecer una relación de confianza que habilita al diálogo a partir de la disponibilidad para compartir preguntas, experiencias y prácticas. Algunos de los criterios considerados para esta elección (Gómez y otros, 1996) fueron la predisposición para participar y el conocimiento acerca de que las participantes respondían a los objetivos de esta investigación, con relación a sus prácticas de juego dramático en las salas, que consideren al mismo como una importante experiencia tanto para las niñas y los niños como desde su lugar como docente. El contacto semanal durante el tiempo de prácticas de las estudiantes en los jardines proveyó información que agilizó el proceso de selección de las participantes en tanto casos. Nos permitió acceder a la situación, comprendiendo el lenguaje y la cultura de las entrevistadas que resultó valioso para establecer empatía y aceptación para la realización de este estudio. Este conocimiento estaba construido previamente, y resultó fundante en la selección no sólo de las docentes, sino también del objeto de investigación. Podríamos considerar entonces, siguiendo a Valles (1999) que resultamos beneficiadas por el hecho de haber sido “participante ordinario” (p. 146) de la sociedad que se pretende analizar.

Esa información se nos hizo visible durante el proceso de revisión del proyecto para iniciar el análisis, sus objetivos e instrumentos. En este “darse cuenta” de la implicancia y de los saberes construidos desde los cuales se fueron tomando decisiones, se valora el lugar del encuentro con otros, de los espacios para la socialización de la experiencia. Es ahí donde se construyen los argumentos para poder comunicar los avances, donde aparece la pregunta que interpela y donde resulta imprescindible explicitar los fundamentos que están en la base de las decisiones que en el proceso de investigación se van tomando.

Este informe se organiza en apartados que desarrollan diversos aspectos del proceso investigativo, aprendizajes, descubrimientos y análisis de la información recogida a través de diversos instrumentos de recolección.

---

<sup>11</sup> Acerca de la Coformación como institución formadora de las prácticas, se desarrolla en el apartado 2.7

En el primer apartado desarrollamos la categoría de participación observante, que resultó esclarecedora de la posición que fui construyendo como investigadora reconociendo los saberes sobre los que se fundan los nuevos conocimientos y las decisiones que orientaron el proceso.

En el siguiente apartado analizamos las entrevistas grupales realizadas a docentes que fueron seleccionadas por sus buenas prácticas de juego dramático. Este análisis se orienta por las preguntas del guión de la entrevista (ver anexo) y se organiza en categorías que aparecen como recurrentes según el proceso de codificación y análisis realizado.

En el apartado siguiente analizamos el material obtenido por estudiantes de los trayectos de prácticas de tercero y cuarto año del Profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche. El mismo se organizó a partir de los resultados obtenidos en una encuesta que se administró on line, en forma voluntaria y anónima. El análisis se realiza articulado con aportes teóricos.

En el último apartado tomamos el material que se desprende de las sesiones de retroalimentación, que se realizaron en dos oportunidades. En las mismas se presta atención a los aportes que realizan las docentes participantes, algunos que no se habían incluido en las entrevistas y que enriquecen el trabajo. En otros casos, las temáticas vuelven a confluir en lo ya obtenido por otras vías.

## 6.1 Participación observante

Guber (2001) trae la expresión de “participación observante” a propósito del análisis de la relación participación/observación en concordancia con el par “investigador/pobladores-sujetos de estudio”. A los fines de este encuadre metodológico no hemos encontrado otra forma de nombrar al conocimiento obtenido “casi sin querer” en las observaciones realizadas durante años de recorrer instituciones acompañando estudiantes en sus prácticas, pero que ha tomado valiosa importancia en el proceso, por tanto requiere ser considerado. Ander Egg (2011) nos ilumina con relación a los conocimientos que aporta la práctica en tanto inmersión en el campo de la experiencia que se estudia que incrementa la comprensión de la situación “desde adentro”. Conocer “por la convivencia” es una de las cuatro formas que hacen de la práctica un modo de conocer, además del conocer por la aplicación

de la capacidad técnica operativa, por la capacidad creadora y a través de la evaluación y autocrítica. Este autor dice que “conocer a partir de la convivencia es un estar-con, ser-parte-de que permite conocer a través de una especie de ósmosis con la cotidianidad, que absorbe información empírica útil y significativa acerca del grupo o comunidad con la que trabajamos, mejor dicho, de la gente con quienes participamos”. (Ander Egg, 2011, p. 140) La posibilidad de entrar a las instituciones, permanecer durante varias semanas o meses en un contacto casi diario, compartir la vida y la cultura de ese Jardín, de esa sala, ofrece múltiples conocimientos que fueron base para iniciar esta indagación. Esta inmersión en el campo permitió conocer diversidad de prácticas y fue fuente para la complejización de las preguntas que motivaron esta investigación.

Las docentes fueron seleccionadas a partir del conocimiento que ya teníamos construido acerca de su práctica con relación al juego dramático. Ese conocimiento se fue consolidando en los años de ejercicio del rol de profesora de prácticas que permite la itinerancia por diversas instituciones de Educación Inicial y la conformación de vínculos de confianza con docentes en el acompañamiento a estudiantes. Como expresa Guber (2001) las subjetividades de los investigadores y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones que como investigadores realicemos sobre las propias acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos y suman conocimientos que enriquecen el análisis. Recurrimos a los registros de campo realizados en los últimos años, a las agendas, al cuaderno de registros de prácticas, en los que habíamos consignando apreciaciones, observaciones, acuerdos, diálogos en terreno, para reconstruir la experiencia.

Al iniciar este recorrido de investigación, se activó esa memoria y se actualizaron las preguntas que en aquel momento me habían movilizad al observar docentes que podían conciliar prácticas respetuosas de los intereses de las niñas y los niños por el juego, sin renunciar a la tarea intrínseca de la escuela, la enseñanza. La recuperación de las observaciones y registros de las propuestas realizadas por las estudiantes en sus salas, las sugerencias y formas de mostrar su práctica fueron insumos que conformaron un conocimiento acerca de sus modos de hacer que en este proceso de reconstrucción de la experiencia ofrecieron información valiosa a tener en cuenta.

## 6.2 Análisis de las entrevistas de grupo focal

En este apartado nos dedicaremos a analizar los registros de la información empírica recogida por medio de las entrevistas.

En los estudios cualitativos no es posible diferenciar en forma tajante los momentos de selección de estrategias de recolección, el análisis y la presentación, sino que esto forma parte de un continuo en la tarea de investigar (Valles, 1999). En la práctica investigadora se da una combinación de estrategias en función de las decisiones que va tomando el investigador, lo que resulta entonces una creación singular, con rasgos propios y con un estilo que tiene que estar en consonancia con las preguntas que le dieron origen o con sus participantes. Se suele diferenciar una fase de recogida y análisis preliminar, incluido el autoanálisis y al final la fase de redacción y análisis profundo, pero en todo el proceso se va articulando el análisis y la producción de información cualitativa.

En el transcurso de la entrevista las docentes fueron profundizando en sus concepciones, surgieron preguntas o instancias en las que dieron cuenta de algo que no habían pensado previamente o comprendieron sus propias representaciones acerca del juego, de su participación, de su propia trayectoria.

Aquí resultan apropiados los aportes de Hatton y Smith (en Anijovich, 2009) quienes establecen cuatro niveles de reflexión progresivamente más complejos para analizar las formas en que las docentes fueron dando cuenta de sus saberes, pensamientos, supuestos durante las entrevistas. Estos niveles se organizan por su complejidad y profundización y también por el grado de implicación propia en la reflexión. Así podemos apreciar que, en diversos momentos de las entrevistas, al ser realizadas en parejas, las docentes expresan un tipo de reflexión socializada, que se va retroalimentando en el diálogo con la colega, en acuerdos, ampliaciones, puntos de controversia que invitan a enriquecer aspectos que van surgiendo en la conversación. También se evidencia un tipo de reflexión dialógica, cuando una de las docentes piensa en soluciones y considera las posibles alternativas frente a problemas detectados para explicar sus decisiones, en la que muestra un diálogo consigo misma cuando dice *“Quería saber qué pasa con un grupo de nenes tan chiquitos si desde el*

*inicio se les ofrece algo distinto... así observando y registrando los cambios que se ven, lo evaluamos al final y fue bastante interesante” (AE 1 A)*

Y también se evidenció un tipo de reflexión crítica, como una constante durante los encuentros en la que las docentes tuvieron en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios a la hora de describir su propia acción. Estos contextos involucraron su propia historia formativa, haciendo referencias a sus procesos de construcción de las prácticas y también los contextos institucionales, históricos y de políticas educativas que van interviniendo en esas construcciones propias, que siempre son colectivas.

### 6.2.1 Retomando las preguntas

Se incorporó una primera pregunta que tuvo la intención de indagar cómo había sido recepcionada la invitación, conocer su interés y su disponibilidad para participar en este estudio y para tomar como tema de conversación al juego dramático.

Las docentes mostraron su sorpresa y agrado ante la invitación, valoraron que hayan sido visibilizadas sus buenas prácticas con relación al juego dramático, *“que me hayan convocado ya me hizo sentir que algo debo estar haciendo bien... alguien vio, es interesante que se pueda mostrar” (AE 1 A)*. Apareció aquí un aspecto que no habíamos dimensionado, la repercusión que tuvo la convocatoria, el lugar de reconocimiento que tiene el IFDC en la comunidad. Las docentes hacen alusión a esa mirada “de afuera” que se detiene en aspectos de la práctica que ellas valoran, pero que no siempre se evidencia. Esa mirada que para ellas tiene el sentido del reconocimiento, se vive con sorpresa *“me impresionó, porque a veces no me siento observada y me di cuenta que de algún modo te llegó la información de que yo hacía juego dramático en la sala, lo habrás visto... te lo habrán contado...y está bueno que lo vean porque es parte de la práctica (AE 2 J)*. Esta percepción también muestra cómo valoran las docentes su lugar de coformadoras y la importancia que le otorgan a la relación con la institución formadora.

En algunos casos las docentes no se conocían entre sí, pero esto no fue un obstáculo, sino por el contrario, retroalimentó la conversación y enriqueció el intercambio generando diálogos fecundos que dieron cuenta de la pasión con la que sostienen su

posicionamiento respecto al lugar y presencia del juego dramático como buena práctica de enseñanza para el nivel inicial.

Luego se orientó el diálogo acerca de cómo y en qué circunstancias aparecía o se desplegaba el juego dramático en sus grupos, en sus salas. Las docentes refieren a múltiples formas en las que el juego surge y se desarrolla. A veces se inicia en el sector de dramatizaciones, “la casita” es el rincón clásico que invita a la dramatización. La multitarea habilita a la elección y respeta los tiempos diversos; cuando el escenario está ahí, dispuesto, accesible, el juego aparece.

*“...este año pedí la sala de 3, y pensé un proyecto que lo llevé todo el año, para ofrecerles cada día al inicio del día algo distinto, objetos y materiales para que inventen y así ir registrando qué se ve.”(AE 1 A)*

*“en mi experiencia salió desde la multitarea... lo vi desde ahí, al ver que unos tienen unos intereses y otros, otros... no hacer todo “en bloque” (todos juntos haciendo lo mismo al mismo tiempo), me di cuenta que era necesario abrir el espacio de juego desde otro lugar, el escenario, primero desde el rincón de la casita, pero después abrir a otros. (AE 2 K)*

Pero también recalcan que la acción docente es iniciadora de escenas posibles de ser jugadas, porque ese escenario requiere ser enriquecido, porque la docente incorpora objetos y materiales que convocan, porque una temática propone personajes y guiones para inventar y recrear

*“desde el juego en sectores... y también desde mí. Yo lo planteo dentro de las unidades trabajadas, y no es algo que lo propongo un día y ya está, sino que al otro día se va enriqueciendo un poco, al otro día más...(AE 2 J)*

*“Otras veces les presento el material y sale el juego dramático...me acuerdo que un día les llevé telas a un grupo de 5 años, y me decían..no se puede jugar...” (AE “ K)*

*“Ahora recuerdo lo que hice para San Martín... el cruce de los Andes... preparé un espacio de multitarea, hice un espacio de construcciones, y otro de juego dramático, ahí dejé unas espaditas de papel de diario y un gorro, de San Martín” (AE 2 K)*

## 6.2.2 Juego y planificación

Aquí emerge otra característica propia de la práctica docente, en esta relación entre el juego y la planificación como anticipación. Las docentes evidencian una tensión entre lo que se planifica del juego y lo que es imposible anticipar; también aparece el lugar de las niñas y los niños en la planificación; la planificación como un reaseguro para dar entidad al juego frente a otros. Se visualiza un fuerte compromiso con la enseñanza, lo que implica el pensar anticipadamente en los sentidos de sus propuestas, las intenciones pedagógicas que las guían. Pero, en referencia al juego dramático, y reconociendo su naturaleza de cierta imprevisibilidad, asumen que la planificación también involucra al grupo de niñas y niños. Esta es una característica que potencia las posibilidades de múltiples aprendizajes que se favorecen con este tipo de juego.

Candia y Kac (2018) sostienen que la planificación “siempre es una instancia incompleta que se expande hacia la práctica en una suerte de búsqueda de continuidad, abierta a aquello que en su puesta en escena la sorprende, determina, modifica y/o transforma.” (p 57) Se refuerza la idea de que resulta necesario planificar para anticipar y pensar la estrategia, como una responsabilidad ética y política del docente. La planificación, como una instancia creativa, habilita a imaginar aquello que aún no ha sucedido. Pero también, queda abierta a lo que, en la puesta en acción surja, y ahí, el protagonismo de las niñas y niños es lo que va a definir cómo queda la propuesta. Es ahí también donde se evidencia la plasticidad de lo planificado a modo de hipótesis de trabajo.

Por otro lado, también reconocen que es importante hacer registros, documentar de alguna manera; si no se hace en forma anticipada, al menos en las evaluaciones, para hacer visible aquello que fue imposible de prever, porque la experiencia sobrepasa lo que imaginamos.

Así lo dicen las docentes

*“Uno planifica, tiene una intención, pero no tenemos el cómo lo van a hacer, eso lo deciden ellos. Cuando llevás un material, tenés una intención, el que lleva el material generalmente es el docente, y ahí tenés una intención” (L)*

*“Siempre lo planifico, lo pienso, me lo imagino, a veces no resulta lo que pensé, pero sí, en cada tema o en cada cosa que te propones con el grupo, como secuencia didáctica, o unidades, siempre hay un juego, siempre lo pienso lo escribo para que otros lo vean.... para la directora, está explícito en la planificación.... pero lo que no está es lo que surge, lo rico, porque es muy raro, por ej, pienso planos inclinados, como hacer para que jueguen, a ver cómo sale el juego dramático, bueno, voy a hacer un taller, lo pensaste, lo incluís y lo que sale es tan rico y no lo plasmo, no lo escribo, la experiencia es muy buena pero no la escribo, no me tomo el tiempo... porque lo tengo todo acá (en la cabeza) eso me cuesta.” (AE 1 A)*

*“Las mejores planificaciones salen de ellos, cuando los conocés, si te detenés a observar mucho, ya vas sabiendo lo que ellos van a querer hacer.” (AE 1 L)*

### 6.2.2.1 ¿Cómo se enseña a jugar?

Una de las docentes muestra su desconcierto al pensar que a jugar se enseña

*“Me cuesta decir enseñar, pero sí, enseñar a jugar.... y sí, yo veía que estaban muy bloqueados porque si no tenían un juguete no podían jugar, si no tenían la pelota no podían jugar...entonces cortar con ellos y mostrar que sí se podía era simplemente ser parte de ellos, yo proponía las cosas y me decían no con esto no se puede jugar, sí como no, miren! esta intervención de estar con ellos, involucrarte, porque yo veo muchas maestras que ponen algo divino y se van a hacer el registro... entonces el sentido se perdió, si no estás involucrada ahí no se puede enriquecer el juego, ser parte de ellos, eso fue lo que hice este año, estar ahí con ellos y mostrarles qué se pueden hacer con otras cosas, y ahí pudieron desestructurarse, darse cuenta que sí se puede jugar sin tener juguetes convencionales”. (AE 1 A)*

Ella misma se ofrece como modelo y sostén del juego, animando nuevas posibilidades para jugar con o sin objetos. Entonces el lugar de la docente como experta resulta un potenciador de la imaginación, abriendo espacios y tiempo pero también inspirando nuevas posibilidades de exploración y creación.

*Igual con el juego dramático con material, más concreto, ahí está la intervención del docente de enriquecer, ellos saben esto y yo ¿que más les puedo brindar para que sepan más?. Por ejemplo, juegan a la peluquería, usan el secador de pelo y ya está, se van. Yo me detengo en ese sector para ver qué más puedo hacer, qué puedo enseñar. Entonces vamos a ver cómo es una peluquería, presento fotos, vemos cortes de pelo, pienso qué les ofrezco para que enriquezcan el juego. También pasa con otros temas, la panadería, también es para enriquecer, juegan a lo que saben. Siempre hay algún niño que también sabe, pero yo, ¿qué material le doy, como hago para enriquecer, cómo me detengo, que busco para sorprenderlos? Así el juego se sostiene por más tiempo. (AE 1 L)*

Enseñar como colocar señales para que otros puedan orientarse. 'Enseñar' viene de insignare, literalmente 'colocar un signo', 'colocar un ejemplo'<sup>12</sup> remite al sentido de 'señal', 'signo', 'marca' que es preciso seguir para alcanzar algo. El 'signo' es entonces, 'lo que se sigue' y enseñar es mostrar esas marcas que otros pueden seguir como guías en el camino. El juego en la Educación Inicial es un espacio creativo y colectivo que habilita y da sentidos a esas señales que ayudan a la comprensión del mundo. (Ullúa, 2008)

Ruiz de Velazco Galvez y Abad Molina (2016) recuperan fuertemente el valor de la observación, ya que “si se sabe observar, la actitud del educador cambia, se vuelve humilde, abierto a la sorpresa, menos directivo y más atento a lo que el niño ofrece” (p 111) Se hace presente y se vivencia una relación dialógica entre la mirada atenta de la docente y su lugar como enseñante que considera los intereses y necesidades de aprendizaje de su grupo.

### 6.2.3 ¿Cuándo intervenir y cómo?

Con relación a la fase preactiva, es decir, a la planificación de las situaciones de juego, todas hacen referencia a que hay una cierta anticipación del juego, en la preparación del escenario y de los materiales, la previsión de los tiempos y espacios para jugar. A veces esta anticipación implica un tiempo y ciertos materiales específicos, como en

---

<sup>12</sup> Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente. Luis A. Castellano y Claudia T. Mársico. Editorial Altamira. Buenos Aires. Primera edición: 1995.

el caso de los escenarios o instalaciones artísticas con objetos diversos, y otras veces surge con los materiales que hay a disposición en las salas y el escenario se va armando con el grupo. Con relación a la presencia del juego dramático en las planificaciones, se observa que no es una práctica muy habitual, aunque las docentes son conscientes de que es necesaria. La anticipación de los guiones o temáticas surge como una acción docente para el tratamiento de algún contenido o celebración especial, como el caso del juego con relación a la vida de próceres de la historia. En los propios relatos se observa que hay pocas referencias al juego dramático específicamente como algo anticipado en el diseño, como podría ser el caso de anticipar incidentes, preguntas problematizadoras, opciones de escenarios.

Con relación a cuáles son las acciones que realizan las docentes durante el desarrollo del juego dramático, es decir, en la fase interactiva, se evidencia que las formas de estar de las docentes en el juego siempre se perciben como un movimiento, una tensión. Es un “no saber” que impulsa a ir probando, pero siempre estando en la escena u observando. Ese “no saber” está contextualizado al conocimiento del grupo, y de sus propios desafíos pedagógicos.

Dieron cuenta de las muchas formas de estar presentes, entrar y salir del juego, provocar, ayudar, hacer preguntas, problematizar, sugerir o seleccionar el material pero siempre *“tener presente la palabra de ellos cuando están jugando, poder ir articulando entre lo que ellos necesitan y lo que uno puede brindarles, saber cuándo entrar y cuando salir es bastante complicado...”* (A E2 J). No se actúa siempre de la misma manera, y no se actúa con la seguridad de que esa actuación es la adecuada, por el contrario, siempre hay un quantum de incertidumbre, de prueba, de avanzar a tientas, para “ver qué pasa”. La docente habilita, *“da un pie”* (A E1 L) para que el juego suceda o se enriquezca *“muchas veces viste que pasas por la casita y decis “hola señora cómo le va?” y ahí nomás ya diste un pie. Ella estaba parada ahí sin saber qué hacer... y con ese pie que le diste, va y se busca una cartera y es una señora”* (A E1 L)

Con relación a la fase posactiva, las docentes refieren que estas experiencias de juego son recuperadas en la evaluación de la planificación, que resultan insumos valiosos para dar continuidad al abordaje de otros temas surgidos en el juego, que les resulta importante observar a los niños y niñas para conocerlos, ver sus procesos.

Muchas de ellas realizan registros escritos, fotográficos, fílmicos que les permiten seguir trabajando a partir de lo observado.

No hubo muchas referencias a cómo realizan los cierres y si dedican un tiempo a la evaluación conjunta de las propuestas de juego, lo que se podría articular con la planificación de nuevas instancias de juego.

#### 6.2.4 Trayectorias formativas

Las docentes reconocen en sí mismas un proceso formativo y de problematización en torno a estos temas, cuando expresan que la temática del juego dramático ha estado presente en sus inquietudes desde hace tiempo. Una de ellas reconoce que le resulta visible a propósito de esta conversación *“y con esta invitación me puse a pensar que a mí el juego en rincones siempre me inquietó, me acordé que en mi trabajo final cuando me recibí, fue sobre el juego en rincones... por eso... me inquietaba ver a los chicos solos jugando, y pensar el rol del docente, si meterse si no meterse... si aportar cosas... me inquietaba y por eso fui enriqueciéndome como interés personal.”* (AE 2 K)

Las propias preguntas, el interés personal en la formación, la búsqueda de mejores y más apropiadas formas de enseñar a niños pequeños, resignificando los conocimientos recibidos en su formación inicial en relación con los desafíos de la práctica, de la diversidad presente en los grupos, de los requerimientos curriculares fueron temas que circularon en esa conversación. Esto se relaciona con otro de los objetivos de esta indagación, la comprensión de los sentidos implicados en esas prácticas asumiendo que esos sentidos resultan de una construcción, de un trayecto en el que se imbrican aspectos personales, profesionales, de tiempos y contextos vividos.

Tomamos del texto de Sennet (2009), una frase que resulta propicia para enfatizar la idea de proceso en la construcción de una práctica. El autor dice que

toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado. De acuerdo con una medida de uso común, para producir un maestro carpintero o músico hacen falta diez mil horas de experiencia. Diversos estudios muestran que, a medida que progresa, la habilidad mejora su sintonía con el problema,

como en el caso de la técnica de laboratorio que se preocupa por el procedimiento, mientras que la gente con niveles elementales de habilidad se debate de modo más exclusivo por conseguir que las cosas funcionen. En sus niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien. (Sennet, 2009:18)

La práctica implica un hacer que se va perfeccionando con la experiencia; un hacer que se va refinando, con la reflexión, con las puestas a prueba, la toma de conciencia de los errores y la concientización no sólo acerca de lo que se hace, sino también de cómo se hace. Un aprendizaje y ejercicio de destrezas que con el tiempo y la experiencia se hacen cada vez mejor. Y de alguna manera las docentes entrevistadas hicieron referencia a esto, a las transformaciones que fueron realizando en sus prácticas como resultado de los años de experiencia, de las preguntas que las inquietaron y de aquellas situaciones que las confrontaron y de alguna manera las movilizaron a buscar nuevas y otras formas de actuar. Aquí se evidencia un compromiso ético y político con su propia formación, asumirse protagonista de su transformación, hacerse cargo del sentido de la práctica para generar cambios.

*“...desde mis primeras prácticas yo he cambiado mucho, con un camino y una construcción armada, porque siempre me fui cuestionando un montón, fui cambiando mucho, siempre viendo qué pasaba, qué tengo que hacer para que no me pase esto, qué puedo hacer para cambiar aquello... (AE 1 A)*

*“Yo siempre pienso en aprender y desaprender, detenerte y pensar... Pude ver muchas experiencias desde antes de recibirme, vi muchas formas distintas, tuve muchas experiencias, así uno va buscando su propia forma de ser” (AE 1. L)*

Realizamos un ejercicio de metaforización en el que solicitamos a las participantes que piensen en una imagen o metáfora que muestre la relación que establecen entre ellas y el juego dramático. Así surgieron las ideas de considerar al juego como algo que “siempre está” cierta inasibilidad, omnipresencia, algo esencial que se hace presente sin restricciones, “como una pelota, no tiene principio ni fin, habilita mil formas”; “como una pluma algo que fluye, que tiene libertad, que puede moverse de acá para allá”. Las docentes hacen referencia en diversas oportunidades a esta

cualidad del juego que mantiene su esencia, por un lado la imprevisibilidad de anticipar todo, en definitiva de controlarlo. Por otro lado, cierta sensación de omnipresencia, el juego está, pero se necesita una docente que le de entidad, que lo conciba valioso para la enseñanza. La manera que encuentran de hacerlo visible es estar ahí, observar e involucrarse, hacer registros que les servirán para seguir enriqueciendo las propuestas y para comunicar la experiencia, como un modo de dar valor y fundamentar su posicionamiento.

Otro de los tópicos que habíamos previsto como tema de conversación era acerca de cómo las docentes significan su propia trayectoria con relación a las experiencias construidas. Reconocen la importancia formativa de compartir saberes con colegas, los espacios de encuentro y formación colectiva que habilita al intercambio y también ver cómo trabajan otras colegas, conocer diversas instituciones.

Acá las entrevistadas toman algunas características del trabajo docente y en particular de la situación laboral del Nivel Inicial en la provincia de Río Negro y las ponen en valor con relación a los aportes a su propia formación y desarrollo profesional. Una de ellas emerge como una oportunidad en torno a una característica negativa como es la inestabilidad laboral para las recién recibidas. Las docentes egresadas del IFDC Bariloche del profesorado de Educación Inicial, requieren de varios años de itinerancia pasando por distintas instituciones hasta acceder a un cargo estable. Esta situación que puede generar incertidumbre, inseguridad laboral y alta rotación, es rescatada también como un valor para su formación *“con la experiencia fui moviendo un poco esas estructuras, me sirvió ir pasando por otros jardines, viendo a otras compañeras” (AE 2 K)*

Otra característica refiere al proceso de formación permanente y situada<sup>13</sup> realizado desde el año 2016 en todas las instituciones del sistema rionegrino en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente del Instituto Nacional de Formación Docente. En el caso específico del Nivel Inicial, coincidió con el proceso de elaboración del nuevo Diseño Curricular, por lo que en esas jornadas institucionales se fueron abordando temáticas que luego, en 2018 quedarían recuperadas en el documento curricular de la provincia. Las docentes valorizan esos espacios de encuentro mensuales, en los que se fueron posibilitando instancias para la

---

<sup>13</sup> Se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo 4.

problematización, el intercambio de experiencias y la realización de acuerdos institucionales en temáticas propias de la educación inicial: el juego, la multitarea, la relación con las familias, las experiencias de los lenguajes expresivos.

*“En las jornadas... estamos construyendo y deconstruyendo cosas que hemos aprendido...está bueno encontrarnos con compañeras a compartir experiencias (AE 2 K)*

*“poder escuchar al otro, tomar y habilitar al otro también... que haya un ida y vuelta entre tus pares, es valioso, habilitarte como docente (AE 2 J)*

*“Un facilitador: la mirada de otra compañera, las preceptoras por ejemplo me parece esencial.. tiene otra mirada, favorecen a que podamos también nosotras observar (AE 2 K)*

Fueron surgiendo temas que resulta ineludible articular con el análisis de documentos, como por ejemplo la incidencia de este proceso de elaboración e implementación del nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Río Negro, desarrollado a partir del año 2017 que instaló prácticas y debates muy interesantes con relación al juego y a la enseñanza que aportan a los fines de este estudio.

## 6.3 Análisis de la encuesta y las observaciones realizadas por estudiantes en su trayecto de prácticas de tercer año

### 6.3.1 Estudiantes observando otras prácticas

Con relación a este estudio, en el trayecto de su realización fueron entrelazándose múltiples realidades y situaciones que nos hicieron tomar decisiones en favor de ampliar o enriquecer el análisis.

Incorporamos como material de análisis las observaciones de situaciones de juego dramático realizadas por las estudiantes y una encuesta en la que indagamos sus apreciaciones con relación al tema. Decidimos incorporarlas porque entrecruzan experiencias que están en la trama de esta investigación: la coformación como institución formadora en las prácticas que involucra no solamente a las estudiantes

del profesorado sino también a las docentes coformadoras y a las profesoras de la prácticas; el juego dramático en las salas y en las aulas del profesorado y las voces de las estudiantes en el relato de sus experiencias de juego en las salas.

La encuesta y las observaciones se realizaron en los meses de septiembre y octubre de 2022.

#### 6.3.1.1 Encuesta

Se realizó una encuesta de administración en línea, para estudiantes del profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche que habían cursado sus prácticas de 3° y/o 4° año. Respondieron 11 estudiantes.

¿En qué momentos o situaciones observaste que se desarrollaban situaciones de juego dramático?

Se ofrece opción múltiple, lo que admite varias respuestas entre las siguientes opciones:

- En la sala a partir de propuestas organizadas por la docente
- En la sala a partir de propuestas de los niños y niñas
- En sectores
- En el patio
- Otras

Las respuestas muestran una prevalencia de las opciones que significan una autogestión por parte del grupo, es decir, las propuestas generadas por los niños y niñas ya sea en la sala, en sectores o en el patio. Esto no significa que las docentes estén al margen, sino por el contrario, hay una decisión de abrir ese espacio- tiempo para el juego, anticipar materiales, organizar al grupo y acompañar el desarrollo del juego.

Hay una menor cantidad de respuestas en las que específicamente se responde que las propuestas estaban organizadas por la docente en la sala o por un equipo de docentes, en el SUM u otros espacios que involucran varios grupos.

Estas propuestas ¿estaban organizadas por la docente?

En este punto, las respuestas son variadas, y muchas refieren a que las docentes generalmente o a veces están presentes en la organización de la propuesta. Se corresponde con la pregunta anterior en la que prevalece el juego iniciado por niñas y niños, en el que la docente se hace presente de diversas formas. Con relación a las propuestas organizadas, se refieren a las que se preparan escenarios lúdicos en forma conjunta con otras salas, o a propuestas que derivan a temáticas de las Unidades Didácticas.

¿De qué manera intervino la docente? (Antes- durante- después)

Las respuestas muestran un abanico de acciones que las docentes realizan en distintos momentos.

Antes: la docente organiza el espacio y los materiales para multitarea. Habilita el ingreso al juego. Muestra elementos y ofrece materiales. Propone temas.

Durante: juega, invita. Ofrece objetos. Plantea interrogantes. Sostiene el juego. Interviene en conflictos. Observa. Juega, entra y sale del juego.

Después: invita a cerrar el juego y a ordenar. En una sola respuesta se expresa que luego del juego se invitó a conversar.

Respecto a cómo queda plasmado en la planificación didáctica se preguntó ¿Observaste cómo aparece el juego dramático en esos documentos?

La mayoría de las respuestas hacen alusión a que no aparece explicitado el juego dramático en la planificación. De las 11 respuestas, en 9 de ellas aparece sólo nombrado como juego en multitarea, juego en sectores o en el patio, las estudiantes expresan que no pudieron apreciar en las planificaciones un desarrollo de propuestas de juego dramático. En otra respuesta sí, aparece explicitado y con relación a las unidades didácticas y en otra respuesta se observa que hubo un cambio en la planificación luego de que las estudiantes realizarán su intervención de juego.

### 6.3.1.2 Observaciones de situaciones de juego

Se recibieron 9 observaciones de situaciones de juego dramático que realizaron las estudiantes en el marco de sus prácticas de tercer año en distintos jardines de la localidad de Bariloche.

Para sistematizar la información y analizarla retomamos algunas de las preguntas de la investigación, aquellas que ayudan a organizar los datos relevados.

*¿Cuáles son las modalidades de juego dramático que se desarrollan con mayor frecuencia?*

Para pensar en cuáles son las modalidades en las que podemos observar el juego dramático tomamos los aportes de Sarlé (Sarlé, 2006; Sarlé, 2008), pero luego incluimos otros que se ven cada vez con mayor presencia en las salas de los jardines de nuestra localidad<sup>14</sup>.

Dice esta autora que en el marco de la escuela infantil, considerando al juego como dispositivo didáctico, se pueden diferenciar cuatro formas de jugar dramáticamente:

- Juegos dramáticos en pequeños grupos organizado en los juegos de sectores
- Juego en pequeños escenarios, con juguetes generalmente en pequeños grupos o individuales
- Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad sobre temas propuestos por la docente
- Dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercanas al juego teatral con guiones y personajes prefijados).

Lo que surge de las observaciones de las estudiantes muestra algunas variantes con relación a lo que propone la autora

- Juego dramático en grupo total: se disponen materiales, mobiliario y objetos en sectores pero el juego se desarrolla en toda la sala e involucra a todo el grupo en una misma temática. En esta observación fue “la casita”, escenas de

---

<sup>14</sup> Esta investigación se localiza en la ciudad de San Carlos de Bariloche (prov de Río Negro)

familia, de la vida doméstica (O 3.1; O 3.2). No se observa participación activa de la docente durante el juego.

- Juego en pequeños escenarios: se inicia a partir de objetos, juguetes y elementos para construir que son seleccionados por la docente y distribuidos en las mesas. Las niñas y los niños eligen en qué sector jugar, pueden rotar. En general se ofrecen elementos para construir de plástico o de madera, pequeños muñecos, animales y otros objetos. (O 4)
- Juego en sectores en espacios colectivos: involucra a varias salas, se organiza institucionalmente, los sectores se presentan anticipadamente, las docentes seleccionan los objetos y materiales de cada sector. También hay una observación en la que se propuso el juego con títeres, en los que se propusieron tres retablos con títeres, uno con la temática de animales, otro de reyes y princesas y otro con hadas y magos. En ambos casos se observa que las niñas y niños interactúan entre ellos y con los materiales superando las fronteras delimitadas de antemano, alternando sectores e inventando escenas y guiones que integran personajes y escenarios. (O 2.1, O 2.2)
- Escenarios preparados para jugar y algo más: la observación de un espacio con luz negra y objetos, materiales y vestimenta que refleja y resalta con esa luz. En esta propuesta se ofrecen además otros espacios acordes a la temática, que no implican necesariamente juego, como por ejemplo, experiencias para manipular materiales para modelar, superficies para dibujar con elementos poco habituales. (O 1.1; O1.2; O 5)
- Juego en el patio exterior: aparece una observación de juego en el patio exterior, propiciado por la docente, en la que la temática es el viaje en colectivo. (O 6)

El juego dramático sucede en diversas situaciones, a partir de distintos formatos de organización y disposición de espacios y objetos. En algunas propuestas se observa que toma un protagonismo importante, o se le destina un espacio para que se despliegue. Son propuestas especialmente organizadas para jugar dramáticamente. Por ejemplo, cuando en la organización de espacios institucionales compartidos se ofrecen cuatro espacios de juego, de los cuales tres propician el juego dramático

(peluquería, cocina, pista de autos, lectura) (O. 2.2) Esta organización propicia la vinculación entre sectores, en los cuales se pueden generar escenas enriquecidas entre ellos.

También cuando en las salas la disposición del espacio y los materiales invitan a ficcionar. El juego surge entre los niños y niñas asumiendo personajes y creando escenarios a partir de los objetos, espacios y tiempos que la docente habilita.

*¿Qué decisiones toman las docentes con relación a su actuación en el juego dramático?*

Ruiz de Velasco y Abad Molina (2016) nos invitan a pensar el lugar de las docentes en el juego como no muy diferente a lo que harían en cualquier otra actividad de enseñanza: permitir la participación, favorecer la exploración, el desarrollo de acciones e ideas propias, de escenas y personajes, observar y registrar para luego animar a la reflexión de lo realizado y otorgar sentido a la experiencia. Por eso, es importante planificar, preparar el ambiente de juego, anticipar espacios y materiales que ubiquen al juego en un espacio y tiempo para que no quede como una actividad “residual”. Según estos autores, esas decisiones deberían ofrecer oportunidad para que las niñas y niños tengan un protagonismo activo.

Las observaciones realizadas por las estudiantes, muestran que en la totalidad de los casos, fue muy cuidada y anticipada la preparación del contexto del juego, la selección de los materiales y la disposición de los tiempos. Los materiales, objetos y disposición en el espacio es un aspecto determinante para la iniciación del juego y la selección de la temática.

En general, en las situaciones observadas por las estudiantes, en este primer momento no se evidencia un protagonismo muy activo de las niñas y niños, muchas veces se presenta como sorpresa, creando intriga para ingresar al espacio de juego y otras veces se define por los objetos y materiales. En estas propuestas se evidencia una diferencia en la actuación docente, específicamente durante el juego.

La acción docente en los escenarios lúdicos observados es activa, por momentos, directiva, guía, ofrece palabras, direcciona la ficción con preguntas o toma lo que las niñas y niños dicen. En otro tipo de propuestas, cuando se acondiciona el espacio con materiales y objetos, la acción de las niñas y niños es más libre y la docente se involucra según las necesidades del grupo.

*¿Cómo son las intervenciones que las docentes realizan antes, durante y después de los juegos dramáticos?*

Inicio: Juego a partir de objetos: en una de las observaciones presentadas, el inicio de la acción se da a partir de la presentación de una caja con objetos diversos.

También se puede iniciar a partir de una propuesta explicitada por la docente, en la que invita a entrar a la ficción a través de algún elemento o situación especialmente preparada en un espacio fuera de la sala (ej, un túnel para ingresar al escenario del “espacio”).

La presentación de sectores con objetos y materiales también es una forma para iniciar el juego, que no involucra la ficción sino más bien resulta un organizador del grupo y del espacio. A veces no queda claro cuál es el criterio para la organización de esos materiales.

Cada vez más se evidencia una tendencia a la organización de propuestas de juego compartidos entre grupos, que involucran el trabajo colectivo de dos o más docentes. Tal es el caso de la sala de música con luz negra a modo de una instalación que

propicia la exploración y el juego. También los Salones de Usos Múltiples que existen en la mayoría de las instituciones, en los cuales se organizan a veces con regularidad, un día estipulado por semana, y del cual participan todas las docentes en el armado para luego rotar los grupos.

En estas propuestas la invitación a jugar puede surgir con la caracterización de las docentes asumiendo un personaje o con la preparación de un dispositivo de pasaje a la ficción, como por ejemplo, un túnel hecho con aros o caminar hasta otro salón de determinada manera, acciones y palabras que inducen el ingreso a la escena ficcional.

Durante el juego, se observa en las propuestas de escenarios que la docente guía el juego, realiza preguntas que orientan la acción, sugiere acciones, presenta conflictos a resolver por quienes juegan y aporta información para enriquecer el juego.

Desde afuera, permanece atenta a situaciones en las que se la requiera como resolver conflictos o acompañar acuerdos, delimitar espacios, organizar al grupo.

Se observa que cuando el escenario y las formas de actuar de los personajes son conocidos o se trata de temáticas cercanas y vividas por los niños y niñas la participación de las docentes en el juego es más esporádica o a demanda. Pero, en el caso de otras temáticas como el espacio o el escenario de luz negra, la actuación de la docente es más protagónica, va incorporando información y proponiendo acciones, por ejemplo “caminar como astronautas” “viajar en cohete” “observar los satélites”. (O 1.1; O 1.2)

Después de jugar: las observaciones hacen mención, en los casos de juegos en escenarios especialmente diseñados, a que las docentes invitan a terminar el juego con alguna acción desde el personaje. En otros casos, se propone el cierre del juego desde afuera, anticipando la siguiente actividad.

*¿Qué características presentan esas intervenciones? ¿Qué intenciones evidencian?*

En todas las observaciones existe evidencia de la planificación y preparación de los espacios, materiales, temáticas, aunque no siempre esa planificación está plasmada en un documento. Esto implica establecer acuerdos institucionales para la organización de los espacios a utilizar. En muchos casos, se trabaja en equipo con

colegas, preceptoras, MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión), docentes de otras salas.

Se evidencia una diferencia en la acción docente entre las que son preparadas en forma anticipada como escenarios lúdicos que invitan a la ficción y otras propuestas que surgen de los sectores de juego en la sala o a partir de la disposición de materiales. En las primeras, la docente se involucra y hasta dirige un poco el desarrollo del juego y el guión; en las segundas, el juego adopta una forma menos intervenida.

Las intenciones pedagógicas que se observan son, propiciar espacios para el despliegue imaginativo, la creación de personajes, la ampliación de los conocimientos sobre distintas temáticas. En el material empírico recolectado no aparecen explícitamente estas intenciones, se pueden inferir de la lectura de los comentarios y registros de las estudiantes.

### 6.3.2 Estudiantes relatando su práctica

En la encuesta ofrecimos dos preguntas que referían a sus propias experiencias de prácticas en propuestas de juego dramático.

Estas experiencias se realizan en el marco del Taller de Práctica Docente correspondiente al tercer año de la formación.

Las preguntas eran

1. ¿Podrías relatar brevemente cómo fue esa experiencia y qué “descubrimientos” hiciste?
2. ¿Hubo algo que te resultó difícil de resolver?

En relación con las respuestas de la pregunta 1, las estudiantes se refieren a descubrimientos para su aprendizaje con relación al juego, a la posibilidad de formar parte de ese juego e involucrarse como adulta-docente. Se vive este involucramiento como posibilitador de mayor libertad en el juego, es decir, que cuando las docentes se disponen a jugar las niñas y niños sienten mayor libertad. También hacen referencia a que resultó maravilloso observar cómo las niñas y niños se “meten” en el

personaje y en la situación ficcional.

También se mostraron admiradas por la capacidad de las niñas y niños de transformar la propuesta y crear a partir de la habilitación que se ofrece de parte de la docente.

Otro descubrimiento es ver cómo se apropian de los nuevos conocimientos, los juegan y los transforman, una estudiante dice “jugaron con la información que tenían y lograron una nueva versión”.

También expresan cómo pudieron vivenciar las posibilidades de disfrute y aprendizaje que ofrecen los escenarios lúdicos y las propuestas de juego dramático con materiales y objetos que el grupo va modificando y armando en función de sus necesidades e intereses.

En relación con la pregunta 2, como cuestiones difíciles de resolver, aparecen tres situaciones mencionadas en forma recurrente: la dificultad para cerrar el juego es la que más respuestas tuvo; también el miedo inicial a que el juego no fluya y la dificultad de salir y entrar del juego para observar al grupo. Aparece una mención a la dificultad para salir del personaje para actuar como docente, es decir, al estar demasiado involucrada en el juego, resulta difícil intervenir desde el rol.

Las estudiantes expresan con palabras que hablan de las situaciones de juego como algo “maravilloso” “extraordinario” “enriquecedor” “sorprendente” y se muestran agradecidas de haber transitado esta experiencia durante la formación. También expresan el deseo de seguir aprendiendo.

El juego dramático genera en los adultos acompañantes una cierta inseguridad o vértigo porque su despliegue y guión no admite demasiada anticipación, a riesgo de resultar muy dirigido. En el caso de las estudiantes, esta inseguridad se ve ampliada por su situación de aprendientes del rol.

Al abrir el espacio-tiempo para jugar, la docente requiere construir estrategias para observar, percibir los tiempos del grupo, “darse cuenta” cuándo intervenir, cuándo entrar como personaje, cuándo salir. Esa observación atenta y consciente ofrece valiosa información acerca de lo que el grupo sabe y conoce, lo que no conoce y lo que necesita para seguir aprendiendo, y seguir jugando cada vez mejor.

En el caso de las estudiantes, es doble el trabajo, ya que se encuentran en proceso

de transformación hacia el lugar de docentes, por tanto, sostener el juego, observar desde adentro y desde afuera, resulta una experiencia más que significativa para su formación.

#### 6.4 Análisis de las sesiones de retroalimentación

Se realizaron dos sesiones, una en la que participaron dos de las docentes protagonistas de las primeras entrevistas y otra en la que se abrió a otras docentes interesadas en la temática del juego dramático.

En la primera sesión, con docentes que habían participado en las entrevistas, se inició el encuentro ofreciendo un texto con algunos avances y primeras conclusiones sobre la investigación. Luego de la lectura, se plantea el intercambio.

Una de ellas expresa que luego de tomar distancia del primer encuentro, vuelve a pensar en los espacios y en el rol de las y los “aliados”. Se refiere de esta manera a otras y otros docentes, a las familias, a personal del jardín que se dispone para que se habiliten espacios de juego más allá de las paredes de la sala. Se hace referencia de esta manera a un posicionamiento institucional que aloja estas prácticas colectivas, y a modo de redes, sostienen la decisión de dar lugar al juego, a la vez que se señala que no en todas las instituciones hay “aliados”.

*En un jardín me pasó que en una sala de 3 y otra de 4 abríamos la puerta y los niños circulaban, al principio nos miraban mal... y después fueron aprendiendo y entendiendo la lógica. Conociendo lo que hacíamos "confiando en que no era un lío sino que estaban jugando" (A.R 1)*

Es evidente que resulta necesario construir acuerdos institucionales, no sólo entre docentes sino con todo el personal de la institución, considerando que todas las decisiones que se toman con relación a todos los aspectos tienen consecuencias sobre las prácticas pedagógicas. Con relación a cómo se van construyendo esas alianzas en cada institución, para poder desplegar prácticas más respetuosas de las necesidades e intereses de las infancias se expresa que a veces es casual, surge por coincidencias entre docentes. Otras veces toman mayor formalidad, en las planificaciones se explicitan los espacios, las propuestas y los acuerdos, justificando las decisiones pedagógicas y didácticas.

Otro tema que surge es el lugar de protagonismo de las infancias. A medida que se ofrecen instancias de participación "las nenas y nenes son los que abren, y piden otros espacios para jugar" (AR 1), "saber escucharlos, no sólo a los *que necesitan* sino a todos" (AR 1) . Se refieren de esta manera a situaciones con relación a niñas o niños que por diversas características o diagnósticos, se evaluaba que "necesitaban" espacios más amplios, o disponer de libertad para moverse en distintos sectores del edificio, y por esto, eran autorizados. Pero también se observa que esta situación generó en muchas oportunidades, cuestionamiento de parte del grupo, por considerar injusto el permiso de salir de la sala o ir a otros espacios sólo a algunos niños o niñas. Las docentes reflexionan que desde hace un tiempo, se han desestructurado ciertas formas de entender el espacio y este se vive, en algunas instituciones, con mayor libertad, con otras posibilidades de circulación. Adjudican esta situación a la presencia cada vez más sostenida de salas multiedad, en las que la diversidad de trayectorias se hace más evidente, por las distintas edades, pero que en realidad, visibilizan la diversidad propia de cualquier grupo. Las palabras de Pavía (2010) resultan interesantes para mirar detenidamente esto que concluyen las docentes. Este autor, en un libro que compila propuestas de estudiantes y docentes con relación al juego, desde la especificidad de la educación física pero con un claro posicionamiento a favor de espacios de juego creativos y prácticas transformadoras, dice que se puede conjeturar que la escuela muchas veces reedita ciertos modos dominante de jugar y no habilita a que aparezcan y fluyan otros juegos. Entonces, las y los docentes, de modo reflexivo y con el saber pedagógico del oficio pueden ofrecer oportunidades de transformar críticamente la realidad escolar atendiendo específicamente a que "las escuelas constituyen un espacio protegido (entre los pocos disponibles) para que niños y niñas ejerzan de manera intencional, cuidada y compartida, su derecho al juego." (p. 23)

Se abren nuevas ventanas para pensar cómo, cuándo y dónde se propician espacios de juego dramático en los jardines. Aquí el lugar del patio, este espacio exterior que, en nuestro entorno patagónico y con las características climáticas que condicionan, resulta también un espacio que podría ser potenciado. Las docentes dicen "*es menos intervenido, las docentes están más afuera del juego. La realidad es que es un lugar grande y que no está tan "pensado."*" (AR 1) Aparece el juego simultáneo en pequeños grupos y el cuidado toma una importancia principal en el momento de patio para las

docentes, generalmente porque se comparte ese tiempo con otros grupos, *“hay que estar muy atentas a diversas situaciones que exceden el propio espacio de juego.”* (AR 1)

Pero también, recuperan el lugar de la observación, como ese tiempo dedicado a mirar al grupo, atender a las singularidades, conocer sus formas de relacionarse con pares, los roles que se asumen y las formas de resolver conflictos o situaciones que pueden surgir en la interacción con pares en un ambiente distinto al de la sala.

En la segunda sesión, participaron otras docentes voluntarias. Esas primeras conclusiones se enriquecieron con su pensamiento y experiencia con relación al juego dramático. Enfatizaron en la intencionalidad pedagógica y en ese tiempo-espacio ofrecido como propuesta de creación conjunta entre el grupo y su docente. Valoraron que se experimente un giro en el modo de pensar el juego dramático, *“antes era jugar por jugar, era momento de juego libre y la maestra se ocupaba de otras tareas, más administrativas. El momento del juego se proponía pero sin la mirada del docente...y no se incluía en la planificación”* (AR 2). Ahora reconocen mayor participación de la docente durante el juego, mayor compromiso con esas escenas, para potenciar la ficción, para sostenerlo. También el juego aparece en las planificaciones ya que es necesario pensar cómo plantearlo, con qué estética, como organizar los espacios y materiales.

Surgen algunas propuestas que están implementando *“Me gusta esperar a los niños con algo preparado, una propuesta para comenzar el día, arrancar jugando...”* (A R2). También dan cuenta de transformaciones en su práctica, ya que *“el juego dramático tiene una dinámica determinada, los elementos van cambiando...las sillas se transforman en aviones, colectivos. También en el uso del espacio total...hay que permitir el desorden para después lograr un orden... El tiempo varía según la necesidad del grupo.”* (AR 2)

Proponen involucrar a las familias también en propuestas de juego dramático, aunque no especifican cómo.

Las docentes plantean cómo se observan en los juegos lo que las niñas y niños conocen y viven y el acople cultural del juego. Rescatan entonces el lugar de la escuela y de las y los docentes en ofrecer y permitir situaciones para jugar, en las que

se ofrezcan otros elementos (materiales, objetos u formas de pensar) para enriquecer el juego. Una de ellas expresa *“en un jardín que estaba rodeado de viviendas en una toma de terrenos, los niños lo traían en el juego y en el lenguaje”* (AR 2) Son situaciones de la vida cotidiana que traspasan la realidad y se “hacen juego”; es preciso habilitar estos espacios. Pero también resulta imprescindible traer escenarios que no son los esperados, los conocidos, que pueden ser de la fantasía, dicen las docentes *“a veces entre ellos también intervienen diciendo ‘eso no se puede’... es como que sólo se juega a lo que conocen.. ¡qué importante abrir a la imaginación, a lo no esperado!”* (A.R 2)

En relación con los materiales y objetos para jugar, las docentes señalan la influencia del mercado y la publicidad en cómo moldean los gustos y juegos y se muestran comprometidas con ofrecer otras alternativas, más ligadas a la creatividad, a abrir posibilidades a la imaginación y a la construcción de sus propios objetos mediadores del juego.

La conversación gira en torno al lugar de las docentes en la observación, en la presencia atenta durante el juego para conocer al grupo y a cada niña o niño. Ese conocer que estrecha vínculos y permite intervenciones cuidadas, un registro de situaciones y escenas que se vuelcan en los documentos de la práctica. Dice una de ellas *“en la evaluación de la semana aparecen esas particularidades que voy observando, me pregunto como docente qué otra cosa puedo ofrecer, soy de observar mucho”*. (A R 2)

¿Y qué pasa con el patio? Las docentes dan cuenta de ciertas transformaciones en las prácticas *“Muchas veces el patio no se habilita para el juego dramático, ahora nosotras estamos preparando el patio para jugar con diferentes espacios”*. (AR 2) Reconocen que en las instituciones se están propiciando ciertos movimientos que habilitan a transformar los patios, salas y salones de usos múltiples, a movilizar elementos, a generar otras miradas sobre la distribución y uso de los espacios.

## 7. Conclusiones

En este estudio nos propusimos indagar acerca de las prácticas de las docentes de educación inicial en relación con sus modos de actuar en el juego dramático, poniendo la lupa sobre esas microprácticas que suceden durante el desarrollo de juegos en los que se despliegan escenas ficcionales, se asumen roles e inventan guiones.

La metodología elegida buscó visibilizar las buenas prácticas que llevan adelante docentes con experiencia, que consideran al juego dramático un dispositivo didáctico potente y que reconocen la importancia de construir un posicionamiento respetuoso de las producciones de niñas y niños pero que no renuncia a su compromiso docente.

Para ello seleccionamos docentes que pueden dar cuenta de esa práctica construida y focalizamos en quienes tuvieran más de cinco años de experiencia. Según estudios acerca de los procesos de desarrollo profesional (Huberman citado por Bolívar, 2001) entre los 4 y 18 años de ejercicio de la profesión, las docentes se encuentran en una fase de estabilización de su práctica que les permite cierta independencia y maestría para experimentar, hacer experiencias innovadoras siendo conscientes de los propios límites y de aquellos que impone el sistema o la institución y accionar en función de ellos.

En esas prácticas construidas, el juego dramático se ofrece como oportunidad para la enseñanza y requiere de una participación activa durante la acción. Este modo de estar en el juego toma diversas formas según el grupo, el contexto, el momento.

A partir de este estudio podemos esbozar algunas conclusiones que, como una trama construida colectivamente, aporta nuevas texturas, amplía gamas cromáticas e invita a seguir preguntándonos y compartiendo los saberes prácticos sobre el juego y la enseñanza en las salas de educación inicial.

En estas conclusiones se intenta mostrar algunas características que asumen las prácticas de enseñanza en las que el juego dramático cobra relevancia como dispositivo. Nos referiremos a una forma de ser y estar en el juego que propicia el protagonismo de las niñas y niños, pero a la vez, posiciona a la docente como hacedora de una práctica profundamente involucrada con la enseñanza y con una definición política pedagógica en favor del juego.

Para la organización de este capítulo, retomamos las preguntas y los objetivos que orientaron este proceso de investigación pero buscamos aglutinar sentidos en nuevas categorías. Richardson (1997) con relación a la construcción de validez, aporta la idea de cristalización, por la cual se sostiene que lo que cada uno ve depende de la posición y perspectiva desde la cual se asume la mirada. En estas conclusiones quisimos articular los sentidos dados por quienes participan en las escenas educativas, docentes y estudiantes de la formación, con la propia interpretación, en diálogo con los aportes teóricos seleccionados.

En el primer apartado presentamos algunas características de lo que definimos como “docente jugante”, una categoría que fue surgiendo con fuerza durante el proceso de lectura e interpretación de las entrevistas y que resalta el sentido más político de la acción docente en relación con el juego. Esta categoría resuena también sobre otras conclusiones que expondremos en este capítulo.

En el segundo apartado, nos detendremos en el tipo de intervenciones docentes mostrando las tensiones que aparecen, la dinámica en la acción docente y el movimiento constante en la toma de decisiones que orientan esa acción.

En el tercer apartado, focalizaremos en la enseñanza y retomamos una cuestión que se fue evidenciando durante el proceso en las diversas instancias de recolección de información. Observamos cómo la tensión fundante entre el juego y la enseñanza va dando lugar a un posicionamiento cada vez más claro en favor de la educación infantil como espacio de transmisión de la cultura. En ese posicionamiento, se hace visible la responsabilidad y el compromiso que asumen las docentes en la consideración del juego como un territorio de las infancias que admite el diálogo con la enseñanza y potencia la vinculación con los conocimientos.

En el cuarto apartado, tomamos una característica de la enseñanza que tiene que ver con la planificación y la documentación de la práctica, como instancia valiosa para la reflexión y la construcción de conocimientos docentes que puedan ser socializados, visibilizados.

En el último apartado nos concentraremos en los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas con relación al juego dramático y en los procesos de construcción de estas durante su trayectoria laboral y de desarrollo profesional.

## 7.1 Docente jugante<sup>15</sup>

En el transcurso de las primeras entrevistas fue tomando cuerpo la necesidad de nombrar algo de esa acción y presencia a la que hacen referencia las docentes, adjetivar para dar visibilidad a una *forma de estar* en el juego que las involucra subjetivamente. Algunos textos hablan de actitud lúdica. A nuestro entender esa es una categoría más amplia y hace referencia a una actitud que se evidencia en diferentes momentos o prácticas, como una construcción que forma parte del estilo docente.

Docente jugante se refiere específicamente al lugar de la docente y a su relación con el jugar. Una posición subjetiva y a la vez, una decisión de estar ahí, presente en la escena en la que se participa, es un hacer comprometido. La docente como agente del jugar, que realiza la acción que el verbo enuncia.

La categoría de docente jugante nos presenta un sujeto sosteniendo la acción de jugar, en un presente con matiz activo porque esa acción se está dando o prosigue en el tiempo. Esa acción está en directa relación con la disponibilidad para entrar en la ficción, en el imperio del juego, para dejarse atravesar por la ficción. La maestra se involucra subjetivamente, se compromete con el juego dramático, con las niñas y los

---

<sup>15</sup> Cada vez que escribía jugante, el corrector me lo transformaba en "gigante". Tanto insistir, hizo que me detenga a pensarlo y así llegué a la metáfora "A hombros de gigantes", que refiere a aprovechar el conocimiento que aportaron quienes vivieron antes para generar un nuevo conocimiento que permita progresar, "ver más allá". Me pregunto quiénes son los gigantes que nos llevan a ver más lejos en relación con el jugar, el aprender y el enseñar y quiénes son los que se suben a sus hombros. Son las infancias que nos muestran nuevos lenguajes, otras formas de relacionarnos con el conocimiento y somos las y los docentes, adultos, que nos reconocemos "enanos" en algunos aspectos, para dar lugar a lo no explorado, a lo nuevo, a lo desconocido. La metáfora admite pensarlos como lugares que vamos ocupando alternadamente, para también llevar en andas a las infancias, para avizorar otros mundos posibles, sostenidos por las experiencias ya construidas, haciéndonos cargo de la transmisión del legado cultural de nuestro tiempo.

niños y con los sentidos de su propia práctica. Ser docente jugante, se presenta en un entrecruzamiento de dimensiones, la propia subjetividad, el juego dramático como dispositivo potente para la enseñanza, las niñas y los niños como sujetos de derecho, la práctica como proceso constructor de sentidos. Es una acción que tiene capacidad de transformación. Es una categoría política y pedagógica que se evidencia en múltiples decisiones cotidianas y tiene trascendencia didáctica.

Van Manen (1998) introduce al menos dos nociones que resultan potentes para relacionarlas con la categoría de docente jugante y ampliar la comprensión de su significado. Este autor expresa que

el profesor no solo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor **es** lo que enseña. El profesor de matemática no es alguien que de casualidad enseña matemática, sino que es alguien que personifica las matemáticas, que las vive, que en un sentido profundo se identifica con la materia (el resaltado es nuestro) (pp. 90-91)

Hacemos foco en esta idea del docente como alguien que vive aquello que va a enseñar. En su modo de enseñar ese conocimiento que desea transmitir se hace evidencia, el conocimiento está in-corporado en su vida de manera tal que “se hace cuerpo”, se hace experiencia, se personifica. Es decir, una noción tiene que ver con la persona que enseña y su compromiso con ese objeto de enseñanza, que pareciera que no es algo que se pueda ver por separado, están intrínsecamente ligados.

Otra noción que nos ofrece este autor, se relaciona con la interacción entre enseñante y aprendiente que refiere a una ética pedagógica como dedicación respetuosa hacia el otro. Trae la idea de “tacto en la enseñanza” definida como un entramado complejo entre habilidades, cualidades y competencias. Habilidades para interpretar empáticamente a partir de signos, gestos que la otra persona envía, que pueden ser imperceptibles pero que cuando son reconocidos generan saltos cualitativos en los aprendizajes y en la participación.

Resulta valioso el aporte que hace Bolívar (2001) al proceso de aprendizaje

concebido como un proceso interactivo entre profesor y alumno, como un cruce de currículum, es decir, de trayectos de vida. Eso nos lleva a tomar una concepción de currículum como conjunto de experiencias de la vida más que como una “carrera” de contenidos o estudios. “El currículum es el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y aulas, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza” (p. 219) En este sentido, pensando en la interacción entre docentes e infancias en el juego y, entendiendo que las experiencias implican subjetivamente a ambos participantes, se valora especialmente ese acompañamiento singular que atiende a cada niña, a cada niño que da mirada y escucha a los detalles, a aquellas producciones incipientes que requieren ser animadas y engrandecidas.

Tomando estos aportes teóricos podemos definir algunas características de una posición del docente jugante, que surgen de esta indagación. Considerando al juego como contenido de valor cultural que requiere ser enseñado, la docente es alguien que vive aquello que va a enseñar. Esta actitud se evidencia en las docentes participantes de esta investigación, se puede decir que son “militantes” del juego.

Es una o un docente que se *compromete* con el juego dramático, al cual concibe en sus múltiples dimensiones, como contenido cultural, como estrategia y como derecho de las infancias desde un posicionamiento político que sustenta sus decisiones pedagógicas.

Ellas lo expresan así

*“Si no estás involucrada ahí, no se puede enriquecer el juego, ser parte de ellos. Eso fue lo que hice este año, estar ahí con ellos y mostrarles qué se puede hacer con otras cosas, y así pudieron desestructurarse, darse cuenta de que sí se puede jugar sin tener juguetes convencionales” (A E1, A)*

*“Por eso es que hay que ser parte, cuando habilitás y permitís, ya sos parte del juego. El que está afuera, el que viene y mira, no lo ve como tal: ‘¿Cómo están jugando?, ¡No, esto es un desorden, esto no puede ser así!...’ Cuando explicás y decís está pasando esto, esto y esto... o lo invitas a jugar, recién puede ver este “caos organizado” del juego (AE 2, J)*

Este compromiso es una acción cotidiana entendida como militancia vivida, “hecha

cuerpo”, que se hace visible en sus propuestas didácticas, en su actitud de respeto por las escenas que surgen espontáneamente de las niñas y los niños, en la defensa que se sostiene en sus argumentos, prácticas y narrativas.

Una o un docente jugante *inspira* nuevas escenas y enriquece de diversas maneras la acción de las niñas y los niños. Eso implica ofrecer tiempos y espacios ampliados, diferentes, que producen rupturas en los formatos escolares conocidos y generan nuevas prácticas.

*“Ahí está la intervención del docente de enriquecer, ellos saben esto y yo ¿que les puedo brindar para que sepan más?. Por ejemplo, juegan a la peluquería, usan el secador de pelo y ya está, se van. Yo me detengo en ese sector para ver qué más puedo hacer, qué puedo enseñar, entonces propongo que vayamos a ver como es una peluquería, presento fotos, vemos cortes de pelo, pienso qué les ofrezco para que enriquezcan el juego” (A E1, L)*

Una o un docente jugante *está presente* para captar y dar lugar a aquello incipiente que aún no ha tomado forma. Presta especial atención a los detalles, la observación es una posición que asume frente a la acción.

Nos dice una de las docentes

*“ellos saben que vos estás involucrada en el juego, ellos siguen el juego, que es de ellos. Eso es enseñar a jugar, les das una herramienta para que puedan pensar y estructurar un juego, que puedan “inhalar” ese juego que aún no está en la cabeza”. (A E1, L)*

Aparece esta idea de “inhalar”, inspirar, insuflar o “susurrar secretos maravillosos”, tal como dijo Foucault (1966) cuando se refirió ese diálogo entre generaciones que se da en ese tiempo-espacio intangible que se crea a partir de la imaginación, el dulce tiempo de la utopía. Esas invenciones de la fantasía que habilitan a la creación de nuevas realidades, sorprenden a los adultos cuando “los niños se los gritan al oído” (p. 39) cuando vuelven a ellos como nuevas realidades inspiradas por la imaginación y por la recreación de esos espacios-tiempos que las sociedades de distintas épocas se construyen. Las docentes participan activamente en ese diálogo intergeneracional para inspirar nuevas escenas acompañando esas creaciones que permiten soñar lo que no es, pero podría ser.

Una o un docente jugante considera a niñas y niños *coprotagonistas* de la escena educativa cediendo espacios de poder para tomar la potencialidad de las niñas y los niños y dejarse transformar por esas nuevas posiciones. Claramente lo refieren las docentes entrevistadas “... y, como adultos tenemos que respetar que quieran otras cosas que el adulto no quiere” (A E2, J). Tomamos el hilo de pensamiento de Fenstermacher (1989) cuando expresa la relación entre un educador que vive y transmite “el estilo de la liberación” entendido como responsabilidad propia de la docencia y las y los estudiantes que tienen que “liberar o abrir la mente” ya que “el propósito es poner a disposición del estudiante el conocimiento y la comprensión de la materia, a fin de que él pueda utilizarla para librarse de las fuerzas opresoras del dogmatismo, el estereotipo y los convencionalismos” (p. 174). Especialmente en la educación inicial como primer paso en el Sistema Educativo, es importante considerar esta mirada que propone plasticidad en los roles, libertad para crear y libertad para dejarse guiar por ideas, propuestas, necesidades, intereses que plantean las niñas y

niños. Así lo dicen las docentes

*“ellos te muestran algo que es rico para ellos, eso hay que leerlo.” (A E1, A)*  
*“jugando con los chicos fui aprendiendo. Preparar material con los chicos es algo importante, antes no lo hacía... lo fui aprendiendo” (A E2 K)*

Una o un docente que se anime a “subirse al caos” que propone el juego con la confianza de que luego vendrá el cosmos, ese caos organizado, que modifica escenas, posiciones, roles que suceden en ese territorio lúdico en ese tiempo detenido, para mover estructuras internas, para generar conocimientos nuevos en las y los participantes, experiencias que se transforman en nuevos aprendizajes.

## 7.2 Intervenir... ¿cuándo y cómo?

La acción de la docente se evidencia en todo el proceso. En principio, existe una decisión y posicionamiento para habilitar todo lo necesario para que el juego suceda, una intención manifiesta de generar intervenciones en la disposición de escenarios y materiales, gestionar lo institucional, anticipar tiempos y espacios, estar disponible para atender las situaciones que emergen del propio juego, sostener el caos inicial y el desarrollo del juego para que no pierda su sentido, su esencia y la libertad que lo constituye porque como dice una de ellas *“el juego es de las niñas y niños”*( A E2, J)

Las docentes dan cuenta de una multiplicidad de decisiones que abarcan los diversos aspectos que es necesario atender para propiciar espacios de juego y en esas decisiones, emergen tensiones con relación a los materiales, a su propia implicación en el juego y a la gestión de lo institucional.

- Respecto a los materiales: tensión ofrecer- restringir

Con relación a los materiales u objetos para jugar, fue un tema recurrente en cada encuentro, lo que evidencia la importancia que tienen los objetos como mediadores y posibilitadores de experiencias creativas y ficcionales. A medida que aumenta el conocimiento del grupo y de las singularidades, saben cómo juegan y qué les interesa o qué necesitan seguir aprendiendo. Este conocimiento es una herramienta para poder intervenir, a veces ofreciendo algún objeto o materiales que disparen escenas y guiones “¿qué podemos hacer con esto?” “¿qué necesitan para jugar a..?”, otras veces, esperando que sean las niñas y niños quienes lo requieran por la necesidad

de contar con algún objeto. En este caso las intervenciones de la docente facilitan el acceso “búsquenlo en el armario”, ofrecen alternativas para la elaboración “¿y cómo lo podríamos construir?” o lo aportan preparado para la ocasión.

También es necesario mantener un equilibrio en la cantidad de materiales. Muchas veces cuando es excesiva restringe posibilidades de creación, no deja lugar a la invención porque saturan el espacio y se genera una persistencia de lo exploratorio que no evoluciona hacia un juego más elaborado.

- Respecto a su participación asumiendo un personaje: tensión entrar- salir

En este punto las docentes evidencian una gran implicación con cierta dosis de incertidumbre respecto a su lugar como jugadoras, en calidad de personajes. Se mueven en un pendular consciente entre ofrecer su disponibilidad sin invadir, estar disponibles pero no imponer, un vértigo de presencia intermitente, construido en los años de experiencias con diversos grupos. Admiten que este conocimiento construido en la práctica se presenta siempre inacabado, es necesario adecuarse al contexto, al grupo, ahí se actualiza, en el transcurrir cotidiano de la sala y la institución. Lo que resulta una certeza es la ineludible responsabilidad de estar ahí, de no dejar en soledad a las niñas y niños, porque el juego se presenta como una oportunidad única para la acción docente.

- Respecto a la gestión de lo institucional:

Muchas veces el juego se expande más allá de los límites de las salas, y esto suele generar conflictos que es necesario anticipar.

Propiciar acuerdos que involucren a los múltiples actores que habitan la institución resulta un aspecto a tener en cuenta, poder dar continuidad al juego y respetar la libertad de las y los jugadores en la elección de espacios, materiales, formas de hacer que permitan la fluidez de las escenas dramatizadas. Parece necesario contar con “aliados” institucionales para el juego, personal de servicios generales, preceptoras, otras docentes que consideren importante ampliar espacios, sostener el caos y el movimiento de objetos, materiales, mobiliario, cuidar y acompañar juegos que suceden fuera de la sala. Es preciso transformar esos “no lugares”, pasillos, salones de usos múltiples, que son espacios de tránsito o de uso común restringido a cronogramas y presencia de adultos, en ambientes integrados a las propuestas lúdicas, que expanden y potencian el juego.

### 7. 3 Enseñar a jugar

¿Qué es lo que incomoda de pensar en enseñar a jugar el juego dramático? Se evidencia en las docentes ese desconcierto ante la pregunta directa, pero luego, al pensarlo, aparecen múltiples estrategias y sentidos pedagógicos dados a la acción docente, todos relacionados con la enseñanza.

El material recolectado muestra que las docentes realizan múltiples y variadas acciones en sus propuestas de juego y que las mismas tienen sentidos pedagógicos claros.

*“Tenía un grupo, que necesitaba cada uno un autito... entonces trabajé mucho sobre los juegos grupales, proponiendo desafíos colaborativos... y fui logrando que puedan jugar entre todos.” (AR 2)*

Las palabras con las cuales definieron sus acciones muestran el grado de implicación en la presencia, el cuerpo, la palabra, la intención: jugar- entrar y salir del juego- provocar- ayudar- preguntar- problematizar- invitar- sugerir- ofrecer materiales. La mayoría de las intervenciones implican un compromiso corporal, pero es la voz y la palabra, principalmente el lenguaje, quien vehiculiza la acción y presencia docente.

Se evidencia en este modo de estar en el juego la intención de la enseñanza, en la preparación del espacio y objetos, al imaginarse qué puede provocar en las niñas y niños ese espacio-tiempo disponible para jugar, en el tipo de materiales que se ofrecen, en las preguntas que problematizan alguna situación o personaje. El juego dramático se vive entonces como un dispositivo preparado para que los sujetos se dispongan a aprender (Souto, 2019), un espacio-tiempo anticipado en la imaginación de las docentes. Tal como plantea una de ellas, *“siempre lo planifico, lo pienso, me lo imagino, a veces no resulta lo que pensé, pero sí, lo anticipo” (A E1 A).*

En esta práctica de ser docente jugante, las docentes dan cuenta de su propia transformación en una dimensión creativa, que da lugar a la propia autoría de la práctica docente.

*“También aprendí sobre el caos: está permitido. Yo preparaba unas cosas divinas, y ellos venían y ¡desarmaban todo! Tuve que aprender que el caos y el descontrol, que no es descontrolado, es muy rico. Cada uno se está*

*apropiando de todo y hay que bajar el nivel de ansiedad, respetar el sentido que los chicos le quieren dar, no el tuyo, lo que vos querés hacer..." (A E1, A)*

También traen en sus relatos una mirada hacia el reconocimiento de los saberes de las infancias, una disposición a dar lugar a esa novedad que traen las niñas y los niños. Dice una de ellas

*"El juego se enseña, pero a veces no es la docente la que enseña sino también los compañeros... entonces hay que invitar a mirar, enseñar a mirar"*  
(A E2, L).

En el grupo las niñas y los niños van aprendiendo de los otros. Es importante hacer lugar, dar tiempo para que esto suceda. Las docentes muestran un gran respeto por estas iniciativas y participan en el juego cuando son invitadas, teniendo claro que es necesario aceptar las reglas que el grupo expresa con relación a qué personaje asumir. Las docentes tienen una gran confianza en las posibilidades de expresión y juego de las chicas y chicos y alientan estas iniciativas que muestran la autonomía y capacidad de generar propuestas para crear escenarios y personajes.

La docente "jugante" en dos aspectos, hacia las niñas y niños y hacia su propia práctica: empatía con las niñas y niños, generar confianza, estar atenta, permitir el caos/sostener las reglas, vivir la experiencia como novedad, involucrarse, estar presente. Enseñar la libertad de elegir, dar espacio y escucha a la creatividad de inventar escenas, mundos, de transformar realidades en la ficción, de conocer más y mejor a sus pares, de explorar sus propias posibilidades. Eso también es enseñar.

#### 7.4 Documentar para visibilizar

Retomando lo que plantean autores y autoras que hemos citado anteriormente, Ruiz de Velasco (2016), Ortega (1990), observamos que las docentes hacen numerosas menciones a la necesidad de documentar, registrar las experiencias de juego, las impresiones, los sentidos que pensaron, las evaluaciones en las que retoman lo vivido. Aunque admiten la dificultad de captar la riqueza de las instancias de juego y la diferencia que resulta evidente entre lo planeado, imaginado a lo vivido. Las palabras no alcanzan... pero sin ellas, eso se pierde.

La docente se muestra como investigadora de su práctica. Se plantean dispositivos de juego para “ver qué pasa” con esa propuesta. Se anticipa algo, un escenario, una temática, se ofrecen ciertos materiales, y se observa... La observación aparece como una actividad fundamental en las intervenciones. La anticipación de la propuesta de juego dramático, su planificación y registro, en la mayoría de las experiencias y relatos analizados no resulta una práctica muy habitual. Es decir, las docentes refieren a la dificultad para escribir lo que van a hacer, aunque sí reconocen la importancia de fundamentar la presencia del juego dramático en sus planificaciones.

*“Por eso está bueno registrar, la experiencia del juego dejarla escrita en la evaluación, planificarla, compartirla con tus compañeras, con la directora. Uno como docente tiene la necesidad de... no sé si de justificar, pero... si pasan por la sala y ven ese terrible caos, bueno tiene que haber una explicación de todo lo que está ocurriendo dentro de la sala...” (AE 2 J)*

En esta planificación, el lugar de las niñas y niños es difuso, no aparece con tanta presencia, en instancias iniciales como planear el escenario en conjunto con las docentes, o proponer los materiales.

En cambio, el registro de lo realizado o la documentación en diversos formatos es una práctica que aparece como incipiente.

*“En la evaluación de la semana aparecen esas particularidades que voy observando. Me pregunto como docente si tengo que ofrecer otra cosa” (A R2)*

Las fotos o registros de lo que sucede durante el juego y/o la evaluación al finalizar son acciones más habituales.

La participación de las niñas y niños en la evaluación también se presenta como una práctica de escasa presencia en las salas.

## 7.5 Sentidos construidos y buenas prácticas

Con relación a los sentidos construidos por las docentes, podemos evidenciar un fuerte compromiso ético y político pedagógico con las infancias y con el juego. Ese compromiso implica que en muchos casos tienen que “defender” al juego dramático de la mirada de otros, de la crítica, de los “sentidos comunes” a los que hicimos

referencia anteriormente. Las docentes se involucran y crean una cierta lealtad con el juego y con las infancias. Se refieren a estos aspectos de diversas maneras, “ser parte”, habilitar, “estar ahí”, actitud y acción que requiere construir argumentos. Un movimiento de búsqueda constante para sostener las decisiones respecto al valor del juego dramático como contenido y como estrategia, hacer explícita y presente la centralidad del juego en la educación inicial desde un profundo convencimiento político. Incorporar este tipo de juego en la cotidianeidad de la educación inicial se sustenta en posicionar a la escuela en ese tiempo apartado de las exigencias de la productividad, un tiempo- espacio para la experiencia, para la creatividad y para la libertad. Suspender, en la escuela y en el juego, tal como aportan Simons y Masschelein (2014), el tiempo de la producción para “liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal” y así “aligerar el peso del orden social” (p.15). Porque la escuela- y el juego- tendría que ser ese tiempo liberado para que cada una, cada uno puede ser quien quiera, imaginar mundos posibles, construir conocimientos con significado y valor en sí mismos, aprender a jugar y jugar para aprender junto a otros.

Con relación a cómo las docentes reconocen en sí mismas un proceso en la construcción de esas prácticas, tomamos como guía las fases que sugiere Bolívar (2001) inicio, estabilización, experimentación- diversificación, replanteamiento, serenidad- distanciamiento. Aunque estas fases no son normativas, se pueden tomar como tendencias en el proceso de desarrollo profesional. Según esta idea, las docentes participantes en este estudio se encuentran atravesando dos de esos estadios: la fase de estabilización- consolidación de un repertorio pedagógico y compromiso con la profesión (entre los 4 y 6 años) y la fase de experimentación y diversificación (entre los 7 y 18 años). Esto nos permite analizar por un lado, la decisión de convocar a docentes que contaban con cierto grado de conocimiento de la profesión que les da autonomía y libertad para animarse a experimentar y construir sus propios argumentos para sostener prácticas. De esto han dado testimonio en las entrevistas, en las propias preguntas e inquietudes que manifiestan, en sus relatos.

En sus relatos muestran que el proceso de construcción de los saberes docentes con relación al juego se nutre de sus experiencias en distintas instituciones, de los encuentros de formación en servicio, de lecturas propuestas en esos espacios, de sus propias búsquedas e inquietudes. En todos los casos, se hace visible como un proceso que transcurre en el tiempo de construcción de una práctica.

Aparece como vacancia la formación específica en la temática, una formación académica o formalizada. En la mayoría de los casos hacen mención a distintos espacios formativos como las jornadas y talleres institucionales o las lecturas realizadas colectiva e individualmente como también los procesos de inmersión en instituciones que transformaron sus prácticas. No hay referencias a espacios de formación formales, cursos, actualizaciones o formaciones académicas en torno a la temática del juego.

## 8. Finales que abren a nuevos principios

Llegados a este punto, se conjugan los saberes enriquecidos por las experiencias de las docentes, de las estudiantes, los diálogos efectivamente realizados y los que incitan las lecturas de esos relatos.

Como invitación a seguir indagando, las vacancias se muestran como espacios poco explorados, puentes entre territorios, que es necesario construir. ¿Cómo constituirse en docentes “jugantes”, que asumen desde un posicionamiento pedagógico y político el valor del juego en tanto tiempo de infancias, tiempo presente? ¿Cómo formarse en esa capacidad de estar en el juego sin invadir? ¿Cómo ampliar espacios de participación real de las niñas y niños en instancias y proyectos de juego que las y los involucren?

Sostenemos que el juego dramático es un saber “a contrapelo” de la escuela en el sentido que “es un saber inútil (útil-lúdico)” (Villa, y otros, 2020) que cuestiona la productividad del “jugar para”, del juego utilitario usado para enseñar determinados contenidos. Interpela los formatos escolares de la enseñanza, posicionando formas particulares de enseñar y aprender en la escuela infantil. Hemos constatado que su presencia no es tan habitual, a pesar de los sentidos comunes que indican que en “al jardín se va a jugar”. Es que el juego dramático, ese que permite la libertad de elección, la imaginación, el disfrute y la pérdida de la noción del tiempo cronológico, genera un cierto desorden en las instituciones y tensiona la ilusión de control, por lo que no siempre es tan aceptado y valorado. Este estudio permitió visibilizar las tensiones que atraviesan quienes se disponen a generar experiencias de juego, y las cualidades y habilidades que tienen las docentes que se posicionan como “docentes

jugantes” con un alto compromiso pedagógico y político a favor del jugar protagónico de las infancias.

Por otro lado, con relación al juego como espacio de la cultura, como actividad que habilita el ingreso a la cultura tomamos las palabras de Brougere (2013) cuando advierte que

*“Podemos considerar que, a través del juego, el niño hace la experiencia del proceso cultural, de la interacción simbólica en toda su complejidad. De allí la tentación de considerarlo bajo diversas formas como el origen de la cultura. Podemos imaginar que esto no ocurre sin producir aprendizajes y supone el problema de la delicada transferibilidad. Cualquiera que sea, la experiencia lúdica generadora de una cultura lúdica aparece como un proceso cultural suficientemente rico como para merecer ser analizado aunque no tuviese efecto sobre otros procesos culturales más generales.” (p. 7)*

El juego en tanto actividad simbólica de las infancias se inscribe en un aquí y ahora, en un contexto y una realidad situada, pero a la vez, habilita y propicia la apertura a múltiples y nuevos significados de esa realidad. No es posible “controlar” o enmarcar el devenir del juego. Lo que sí podemos como docentes, y debemos como escuela infantil, es ofrecer, habilitar esos “*tiempoespacios*” para que aparezca el juego, la metaforización de la realidad, la inmersión en otros mundos dados por la imaginación y la alegría de crear colectivamente.

Es necesario detenernos nuevamente a pensar en la relación entre juego, la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la Escuela Infantil. El juego dramático resulta un dispositivo que invita a abrir preguntas a esa realidad y habilita a trastocar lo dado para imaginar otros escenarios posibles. La contradicción aparente entre jugar y aprender o jugar y enseñar se muestra más como una tensión vital que como un equilibrio irresoluble. Este estudio nos motiva a explorar formatos didácticos respetuosos del juego, que a la vez, permitan una intervención cuidada y responsable de parte de las y los docentes. ¿Qué aspectos de la enseñanza o que formas de pensar la enseñanza deberían dejarse de lado para sintonizar con el tiempo infantil del juego? ¿Por qué no empezar por el juego para pensar las propuestas de enseñanza? ¿Podemos pensar en proponer primero el juego y luego, desde ahí volver a los contenidos que se entranan en esos escenarios, esos guiones? ¿Cómo articular

el derecho al conocimiento con espacios de juego que permitan ficcionarlos, dramatizarlos, apropiarlos?

Tomamos las palabras de Elvira Pastorino citadas por Rosa Violante (2011), para resaltar el compromiso que tiene que asumir la o el docente en el “durante”, que es lo que en este estudio, las docentes participantes mostraron de mil maneras, el valor de “estar ahí” presente, actuante, disponible.

Dice la autora

*“abrazar la aparente irrespetuosa alegría que tiene el jugar, con la construcción compartida del conocimiento. Instalar el encuentro entre el goce desafiante que desencadena el “jugarse” en la simetría del acto de jugar. Comprometerse y cooperar para promover el conocimiento en el “durante” del proceso del juego. Una aventura que vale la pena ser vivida: goce, conocimiento, encuentro, intercambio. Por el bien de nuestras infancias, por el derecho al conocimiento de todos los niños.”(p. 35)*

Intervenciones anticipadas, fundamentadas en la observación atenta de las necesidades e intereses de las niñas y niños, escenarios que habiliten el asombro, la creación y principalmente, que ellas y ellos sean los protagonistas. Modos de ser y estar en el juego que intentan alejarnos del adultocentrismo para hacer lugar a la voz y participación genuina de las infancias. El juego que es definido por sus jugadores, el juego que las niñas y niños reconocen como territorio, tiempo presente y espacio trastocado que habilitan nuevos universos. Docentes jugantes.

## 9. Relato autoetnográfico

*“Entre el mundo y uno mismo, intercalaremos prioritariamente las palabras”  
(Onfray, 2016, p. 28)*

Durante el desarrollo y cursado de esta maestría fui elaborando una bitácora que a modo de diario de viaje resultó un apoyo en varios sentidos. Uno de ellos fue dejar registro de las acciones y pensamientos que a lo largo de este recorrido iban surgiendo, aunque también resultó un reservorio de citas de autores, frases que quise resaltar, palabras o conversaciones que tuve con compañeras de maestría o

docentes. Las fechas en las que iba realizando los registros dibujan una línea de tiempo en los avances, presentaciones, y también, en las pausas. Leyendo esa bitácora puedo seleccionar algunos momentos y experiencias que resultaron significativas en este proceso, para realizar una narrativa que me encuentre y, mirando retrospectivamente, pueda dar cuenta de los significados otorgados a esas experiencias, al revivirlas. (Denzin, 2017)

*¿Qué lección retenemos prioritariamente? ¿Qué hemos aprendido sobre nosotros mismos, sobre los demás, sobre el mundo? ¿Podemos, desde ahora mismo, concluir, resumir, condensar dos o tres ideas esenciales, tres o cuatro momentos importantes?*

*(Onfray, 2016, p.109)*

Es difícil este proceso de selección, ¿qué considero valioso para relatar, ¿cuáles son esas experiencias significativas? y ¿cuál es el criterio que le da ese valor? Diversos momentos durante este proceso resultaron significativos, la elección del tema de investigación y cómo me implica; la lectura y análisis de las entrevistas; la escritura del informe de tesis y también, cómo todo esto se entrama con la vida personal, familiar, profesional que transcurre, se trastoca, irrumpe en los pensamientos y modifica la propia existencia.

Tal como expresan Scribano y De Sena (2009) mi mirada, mi experiencia como sujeto implicada en la construcción del objeto de conocimiento es un recurso y no un obstáculo. Durante este tiempo viví muchas situaciones que resultaron transformaciones en la mirada al proceso de investigación. Situaciones familiares, nacimientos, viajes, encuentros y mudanzas, cambios laborales, mutaciones, aprendizajes, la pandemia, reinenciones... Un proceso que por momentos parece detenido y en otras ocasiones acelera su paso. Sostener el entusiasmo es un desafío, no perder el foco de la indagación y a la vez, ampliar la perspectiva desde donde se mira, enriqueciéndolo con nuevos aportes, también. El proceso de investigación se hace parte de mi vida, me interpela en diálogos silenciosos con otros, textos y personas que resuenan con sus voces y me transforman.

*El primer paso nos instala, de facto, en un intervalo en el que impera una lógica especial: ya no en el lugar que se ha dejado, todavía no en el lugar*

En noviembre de 2016 inicié la maestría con mucho entusiasmo. Hacía tiempo que deseaba avanzar hacia la formación en investigación. Había llegado a la elección de esta maestría en la conjunción de múltiples situaciones, luego de varios años de experiencia en la formación docente y necesitando ya una mayor profundización y sistematización de los saberes construidos. Cursar una maestría significó disponer del tiempo, los recursos y las ganas para viajar entre 8 y 10 veces al año durante al menos dos años. Elegí la presencialidad entre opciones de cursada virtual - sin saber lo que viviríamos luego- porque otorga otros sentidos al estudio, la posibilidad del encuentro con profesores y compañeros, de conformar un grupo, de intercambiar experiencias resulta una necesidad para mí. Así fue que encontré la Maestría en Práctica Docente. Había escuchado de parte de la directora Liliana Sanjurjo las razones que sostienen esta forma de pensar el cursado y elaboración de la tesis y eso me cautivó. Pensaba que ya no iba a poder profundizar en la investigación, pero esta Maestría renovó mi entusiasmo y me abrió posibilidades.

Me sorprendió que el primer seminario sea el de Metodología de la Investigación y que en el mismo iniciáramos el proceso de pensar nuestro tema de tesis. No me resultó difícil esa elección, mi interés fue hacia las prácticas de las docentes de educación inicial en torno a las situaciones de juego dramático en las salas. Este interés surge por un lado, de mi experiencia como profesora de prácticas del Profesorado de Educación Inicial, que me permite recorrer los jardines y acompañar a estudiantes en sus prácticas de tercero y cuarto año. La función de tutora de estudiantes en formación aportó múltiples experiencias y despertó nuevas inquietudes con relación a la vigencia del juego dramático en los jardines y al lugar de las docentes como enseñantes en ese marco lúdico. Por un lado porque me permitió conocer las prácticas de diferentes docentes e instituciones, valorar los saberes construidos en ese hacer a veces colectivo, a veces más solitario, las preguntas compartidas, los diálogos acerca de los modos de estar en la sala y en el juego, y las formas, siempre inéditas de compartir esos saberes con las estudiantes. Fui testigo privilegiada de esas construcciones. Por otro lado, porque asumí el compromiso de enseñar a las futuras docentes la importancia de observar y planificar la enseñanza a partir de itinerarios en los que el juego dramático fuera el centro. Recuerdo en muchas oportunidades al cierre de los procesos formativos de las estudiantes la sorpresa al

darse cuenta de que en esa propuesta que ellas habían planificado “el juego sucede” si se disponen a dejarlo fluir y luego comprobar cuánto habían aprendido las niñas y los niños. Aprendizajes que en parte habían planificado y otros que superaron ampliamente sus predicciones, entre ellos, los propios.

*Viajar conduce inexorablemente hacia la propia subjetividad.*

*(Onfray, 2016, p. 95)*

Durante mi infancia el juego fue un protagonista que posibilitó infinitas experiencias de creación con mi hermana, armando escenarios diversos, la casita, el consultorio, la escuela, el circo, el naufragio, tardes enteras de juegos al aire libre, trepando árboles, en las hamacas. Recuerdo la ansiedad y el apuro que nos daba a mi hermana y a mí por tener ese tiempo para ir a jugar. Inventábamos escenarios y situaciones de juego, generalmente referidas a situaciones familiares, la vida cotidiana de una madre, en la que teníamos hijas e hijos. Jugábamos por horas, e íbamos intercalando con otros juegos, construcciones con ladrillitos, juegos de cartas o juegos en la vereda. En otras oportunidades, con una amiga, el escenario era montado al aire libre, estábamos en un barco, yo era la madre, siempre tenía algún bebé, y, ella era el padre, capitán del barco. Toda la escena era muy dramática, había que salvarse luego de que el barco naufragaba. Lo que recuerdo de esas situaciones es el fuerte deseo de jugar que las motivaba, las emociones que desplegábamos en cada escena y la novedad y enriquecimiento que traía la incorporación de otros, con distintas ideas, con temáticas que se ensanchaban y retroalimentaban escenarios y personajes. También era importante sostener ese frágil equilibrio entre los deseos de cada una, y eso lo sabíamos, no era posible jugar si alguien no estaba conforme con el personaje o tema del juego. La negociación era necesaria para poder iniciar el juego, y luego, en su transcurso, muchas veces volvíamos a realizarla, tomando las ideas que surgían en el devenir del guion.

Recién recibida de docente de Educación Inicial trabajaba en un Jardín de Infantes privado, ubicado en una zona suburbana. Recuerdo que tomaba el ómnibus para ir y casi siempre me encontraba con una joven colega, que iba a la escuela primaria que quedaba en la misma cuadra. A veces conversábamos, íbamos compartiendo anécdotas de las experiencias como docentes nóveles que éramos. Ella también era maestra jardinera y cuando le pregunté por qué no trabajaba en algún Jardín de

Infantes me dijo que no lo hacía porque a ella “le gustaba enseñar”. Esta respuesta me dejó paralizada y pensando, aún la recuerdo porque movilizó en mí múltiples búsquedas. A mí también me gustaba (me gusta) enseñar, y esto era lo que hacía cada día con mis niños y niñas en el Jardín, ¿qué pasaba que la enseñanza estaba “devaluada” para este nivel educativo? Fui comprendiéndolo más adelante, cuando en otros recorridos, pude ver que en ese momento (año 1988) estábamos en pleno auge de la pedagogía por objetivos, y en este nivel, focalizados en objetivos del desarrollo, lo que dejaba muy desdibujado el lugar del docente como enseñante.

*“El viaje empieza en una biblioteca. O en una librería.” (Onfray, 2016, p.29)*

Iniciar esta investigación me hizo embarcar en una búsqueda y lectura desenfrenada de autores, textos, artículos, que incluyó la compra de libros y el contacto con autoras vía correo electrónico. Grande fue mi sorpresa cuando esas autoras, que resultan referentes del marco teórico, me respondieron. Una de ellas es Rosario Ortega Ruiz cuyo libro, fruto de su tesis de doctorado, “Jugar y aprender, una estrategia de intervención educativa” fue una brújula en esta búsqueda. La otra es Patricia Sarlé, investigadora argentina, que aportó en las últimas décadas nuevas y agudas miradas a la relación entre juego y enseñanza en el nivel inicial. Leí mucho, recuperé información, seleccioné textos e investigaciones que serían parte del marco teórico y del estado del arte.

*Uno de los riesgos del viaje consiste en partir para verificar uno mismo cómo corresponde el país visitado a la idea que nos hemos hecho de él.*

*(Onfray, 2016, p. 64)*

Llegado el momento de realizar el trabajo de campo, ya había mucho avance, dado que las docentes a las que iba a entrevistar fueron seleccionadas por sus “buenas prácticas” de juego, que yo misma había observado en esos años de transitar por los jardines como profesora de la formación docente. Esa información con la que ya contaba, no se me había hecho visible en ese momento, sino que me dí cuenta en una de las presentaciones del diseño en las jornadas de socialización. También las sucesivas revisiones y relecturas del proyecto, al momento de iniciar el análisis, volver a sus objetivos e instrumentos. En este “darse cuenta” de la implicancia y de los saberes construidos desde los cuales se fueron tomando decisiones, valoro el lugar

del encuentro con otros, de los espacios para la socialización de la experiencia. Es ahí donde se construyen los argumentos para poder comunicar los avances, donde aparece la pregunta que interpela y donde resulta imprescindible explicitar los fundamentos que están en la base de las decisiones que en el proceso de investigación se van tomando. Ya realizado el trabajo de campo, y a la par, completando los trabajos finales de algunos seminarios que quedaron, aparecen los temores, que pareciera que han estado siempre ahí, agazapados ¿será suficiente el material empírico? ¿cómo no caer en la tentación de confirmar lo que ya pensaba o sabía? ¿cómo dejarme sorprender por lo inesperado, pero a la vez sostener esa vigilancia epistemológica y metodológica de la que habla Bourdieu? Ejercer la vigilancia epistemológica, la reflexión permanente sobre la propia implicancia, mi lugar como investigadora, porque los conocimientos de sentido común tienden a enunciarse como verdades, fundadas en la propia experiencia social y resulta imprecisa la separación con el discurso científico. Queda muy claro al leerlo, pero no resulta tan fácil de practicarlo... hay riesgos. En el proceso de validación de los resultados, la pretensión de verdad de la hermenéutica es que sólo puede ser parcial, transitoria y relativa. (Gurdián-Fernández, 2017). Siento que tengo que lidiar con esa tendencia a creer que debo presentar algún hallazgo importante, y me preocupa el proceso metodológico, como también la validación de los resultados.

Leo a Laurel Richardson, (1997) y me resulta interesante la forma en la que plantea la triangulación de datos, para el proceso de validación. La figura poética del cristal que amplifica y diversifica los colores de la luz, para mostrar que lo que vemos está en dependencia del ángulo desde el cual lo miremos, ofrece un modelo que me tranquiliza... No existe una verdad singular, sino que siempre nuestra comprensión es parcial, dependiente y compleja. (Richardson, 1997, pp. 92). La construcción de la validez de los resultados tiene en cuenta las múltiples interpretaciones, los contextos, los acuerdos y consensos en la propia comunidad y la evidencia de que no hay un único punto de vista, reconociendo la diversidad y multiplicidad de focos desde donde se mira y comprenden los fenómenos estudiados.

Ese es el intento, mostrar, con honestidad el proceso realizado, las preguntas que me motivaron y las decisiones que fui tomando para develar la implicancia en cada una de ellas.

*Sin embargo, el mundo resiste a las tentativas de ponerlo en palabras.*

*(Onfray, 2016, p. 123)*

forma escuela  
niña juego  
mirada pregunta  
mar abismo  
viaje cosmos  
ojo caos luz  
y también...  
palabra historia  
maestra cuerpo relato

Palabras que intentan condensar vivencias, pensamientos, dilemas, preguntas, el transcurrir del tiempo y los aprendizajes, las búsquedas, a veces infructuosas y desorientadas, otras veces, generosas. Intento frustrado de abarcarlo todo, sólo algunos relatos que se ordenan para comunicar un poco de lo vivido en este viaje.

## 10. Bibliografía

- Alliaud, Andrea (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Tomo I y II, C.E.A.L., Buenos Aires.
- Ander Egg Ezequiel (2011:160) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas
- Anijovich, R. y otras (2009) *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires: Aique.
- Barbier, J. M. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. En Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 35-58. Traducción: Ana Zavala. Montevideo, Uruguay: CLAEH.
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar A., Domingo J., Fernández, M. (2001) La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Ed La Muralla
- Bosh, L; Cañeque, H; Duprat, H y otras (1981) “Un jardín de Infantes mejor. Siete propuestas.” Psicopedagogía Paidós. Buenos Aires
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1998) El Oficio del Sociólogo. Mexico: Siglo XXI Editores
- Brailovsky, D (2016) Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Brougere, Gilles. 2013. El niño y la cultura lúdica. En, Ludicamente Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz
- Candia, Ma Reneé; Kac, Mónica; Urcola, Diana (2018) La constelación del Juego. Argumentos para una nueva alianza entre el Juego y la Didáctica. s/d. Rosario
- Candia, Ma Reneé; Kac, Mónica; Urcola, Diana (2019) El juego y el jugar en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar en donde el enseñar y el aprender se hacen jugar. Buenos Aires: Noveduc
- Caram, G. (2011). Vínculo Educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del Psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-052/451>
- Chase S (2012) “Investigación narrativa, multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces” en Denzin N y Lincoln Y. Cap 25 Métodos de Recolección y Análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen 4. Barcelona, Gedisa Editorial

- Chang Espino, Susana Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia / Susana Chang Espino y Karla Henríquez Ojeda. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013. E-Book. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003) Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Coll Salvador, C (1993). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Denzin N (2017) Autoetnografía Interpretativa University of Illinois at Urbana Champaign, Estados Unidos Revista Investigación Cualitativa 2(1)
- Eisner, E (2016) El arte y la creación de la mente. Buenos Aires: Paidós
- Evans, I (2020) Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989) en Anuario de Historia de la Educación Vol. 21 - N° 1 - pp. 146-164 Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/19151/45454575770802>
- Evans, I (2022) Reflexionando acerca de los irrenunciables del campo de la práctica en “Hacia una epistemología de la práctica docente: volumen 2” / compilación de María Fernanda Foresi; Liliana Sanjurjo. - 2a edición para el profesor - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. La investigación de la Enseñanza, I (pp. 150-176). Madrid, España: Paidós.
- Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas: dinámicas institucionales en

situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós

Fernández Pais, M (2018) "Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del S XXI." Rosario. Homo Sapiens

Fontana, A y Frey, J. (2012) "La entrevista: de una posición neutral al compromiso político." en Denzin N y Lincoln Y. Métodos de Recolección y Análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen 4. Barcelona, Gedisa Editorial

Foucault, M. ([1966] 2008). Topologías. Fractal N° 48. México D.F., México, enero-marzo 2008, pp. 39-40.

Foucault, M (1977) Saber y verdad. Madrid. Ediciones de La Piqueta. Grosrichard, Alan.

Foresi, María Fernanda (2009) Cap. VII "El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?" en Sanjurjo (coord) "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" Rosario, Homo Sapiens

Gadamer, H. G. (1991). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En Mardones, J.M. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona, España: Anthropos.

Gibbs, G (2012) El análisis de datos cualitativos Madrid, España: Morata

Gordo, A y Serrano, A (2008) Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid, Pearson Educación

Guevara J, Feijó M y Aisenstein, A (2017) Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990 Universidad de San Andrés; Argentina

Guevara, J. (2018) Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades para su participación como formadores, Revista Propuesta Educativa Número 49 – Año 27– Jun. 2018– Vol.1 – Págs. 94 a 103

Guber, R (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bs As: Siglo XXI

- Gurdián Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Costa Rica: Ediciones IDER.
- Gutierrez, D. , Barbagallo, L., Salese , A., Arismendi , L. , Mastella , G. (2022). La planificación didáctica en las salas multiedad de San Carlos de Bariloche. Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.043>
- Hargreaves A y Fullan M (2014) Capital profesional. Madrid, España: Morata
- Imbernón. F (2001) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro en Carlos Marcelo García (coord) La función docente España: Síntesis
- Jackson, P. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid, España: Morata.
- Kalinowski, S.; Mariasch M.; Raiter, A (2018). Inclusive el lenguaje. Debate sobre lengua, género y política. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa, en Carr, W Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Morata.
- Laffranconi, S. (coord.). (2011). Modelos organizacionales en la educación inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97068/4-modelosorganizacionales.pdf?sequence=1>
- Lozano Alcobendas, M. (1997). Jugar y aprender en la escuela. Revista de Psicodidáctica, (4), ISSN 1136-1034, 89-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797006>.
- Malajovich, A (2000) El juego en el nivel inicial en Malajovich (Compiladora) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid, España: Narcea.
- Martínez, G; Sena C; Friedheim, I (1997). Una experiencia de formación docente en Bariloche. Proyecto Maestros guía. Revista Novedades Educativas. Número 73. Bs. As.

- Migdalek, M-J. & Rosemberg, C. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 25-43.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.
- Morin, Edgard *Introducción al pensamiento complejo* (2001) Gedisa Editorial. Barcelona
- Neiman, G; Quaranta, G *Los estudios de caso en la investigación sociológica Cap 6 en Vasilachis de Gialdino, I (coord.)* (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Nicastro, S. “La historia escolar y su registro en la cultura. Aportes al estudio de los roles de conducción” *Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Conferencias dictadas en el marco del curso de directores recientemente titularizados. Junio, julio y septiembre 1998.*
- Nicoletti, M A (2016) *Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los Territorios nacionales: la congregacion salesiana y las escuelas del Estado (1880-1950)* Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en *Boletín Americanista*, año lxxvi. 1, n.o 72, Barcelona, 2016, págs. 71-88, ISSN: 0520-4100
- Onfray, Michel (2016) *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Taurus
- Ortega, R. (1999) *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla, España: Díada Editora.
- Pavía, V (2010) *Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas*. Neuquén: EDUCO
- Pinto, L. y Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista del IICE*, núm. 37,11-26.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Rodari, G (2016) *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires. Paidós
- Rodrigo, I. (2009). “Debates curriculares” en *Pedagogía, currículum y subjetividad*:

- entre pasado y futuro. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rockwell, E. (2018) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO
- Rosemberg, C. R. (2015). En el hogar y en el jardín: el lenguaje se desarrolla entrelazado con conocimientos, actividades y juegos en Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad Molina, J. (2016). *El juego simbólico*. Barcelona, España: Graó.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A y Abad Molina, J. (2016) Lugares de juego y encuentro para la infancia en Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71 pp. 37-62 - OEI/CAEU
- Sanjurjo, L (2017) Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Recursos para un prácticum de calidad" págs. 49-60 Poio (Pontevedra) 5, 6 y 7 de julio de 2017
- Sarlé, P (2003) Tesis "Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil" (tesis de doctorado) Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2012). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P.; Rosemberg, C. (Coords.) (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sautu, R y otros (2010) Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Prometeo Libros

- Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio* 34:1-15  
[www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html](http://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html)
- Sennet, R (2009) *El artesano*. Barcelona, Editorial Anagrama
- Sirvent María Teresa y Rigal Luis (2012) *La investigación acción participativa: alcances y posibilidades. Parte b*. Flacso.
- Simons M, Masschelein J.(2014) “¿Qué es lo escolar?”. En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Souto, M *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16
- Tizio, H. (coord.) (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Teobaldo, M. García A. (1999) “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo de Río Negro”, en Puiggrós, A. *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. Tomo IV, Edit. Galerna, Buenos Aires
- Ullúa, J (2008) *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valiño, G (2017) *Niños y maestras jugando: orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes*. Rosario: Homo Sapiens
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Violante, R. (2011). La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica del Educación Inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio de Educación.
- Violante, R. y Soto, C. (2011). Los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial. Recuperado en:  
<https://drive.google.com/file/d/0Bwzmn0cwRL4bcE5sREMtNIBUMWM/view?usp=sharing>
- Yuni,J y Urbano, C (2006) Técnicas para investigar, análisis de datos y redacción científica. Córdoba. Ed Brujas
- Zambón, H (2008) La misión Remus Tetu en el Comahue -1a ed.– EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Zaidenweg, C (2013) La 'argentinización' de los territorios nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930) Tesis. Universidad de Barcelona

#### Sitios web consultados

Revista de la Universidad del Comahue <http://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/>

Diario La Mañana de Neuquén <https://www.lmneuquen.com/bodas-oro-del-primer-jardin-infantes-n151421>

Unter (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro) Sindicato de docentes <http://www.unterseccionalroca.org.ar/taxonomy/term/7370>

Diario El Cordillerano

<https://www.elcordillerano.com.ar/noticias/2017/11/28/25218-primera-promocion-de-maestras-de-nivel-inicial-cumplio-anos-y-festearon-a-pura-anecdota>

## Documentos oficiales

Ley 1420 Ley de Educación Común (1884)

Estatuto del Docente Río Negro Ley 391. Consejo Provincial de Educación

Diseño Curricular para la Educación Inicial -1991- Provincia de Río Negro

Diseño Curricular para la Educación Inicial Versión 1.0 Res 2121/19 Provincia de Río Negro

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial. 2015. Provincia de Río Negro

## Otras fuentes consultadas

Entrevista a Lucía Barbagallo, responsable provincial del PNFP para el Nivel Inicial (2015-2019)- Realizada el 13 de julio 2021.

## 11. Anexo

Enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1DwjQsKawJavCTAHAoSGKS3uWPEAOISad>

### A- Entrevistas y retroalimentación

E 1 A y L

E 2 J y K

R1

R2

## B- Observaciones

- O 1.1 Espacio
- O 1.2 Espacio
- O 2.1 Juego en SUM
- O 2.2 Juego en SUM
- O 3.1 Juego Casita
- O 3.2 Juego Casita
- O 4 Rincones
- O 5 Escenario flúor
- O 6 Colectivo

## C- Instrumentos

- 1 Guión entrevista
- 2.1 Texto para sesiones de retroalimentación
- 2.2 Planificación retroalimentación
- 2.3 Recursos retroalimentación
- 3.1 Encuesta estudiantes
- 3.2 Encuesta estudiantes- Respuestas