

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

**Lugar que ocupa el juego simbólico en la
práctica educativa de nivel inicial de un
jardín de infantes**



Alumno: Ayelén García Minguillán

Directora de Tesis: Gabriela Chaia

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Licenciatura en Psicología

Diciembre 2014

Lugar que ocupa el juego simbólico en la práctica educativa de nivel inicial de un jardín de infantes

Resumen

Este trabajo consistió en dilucidar el lugar que ocupa el juego simbólico en el nivel inicial perteneciente a un jardín de infantes de la ciudad de Rosario, a partir de los aportes y fundamentos teóricos de la corriente Psicoanalítica.

Para llevar adelante esta investigación, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada; se aplicó a tres docentes pertenecientes a las salas de tres, cuatro y cinco años de dicho jardín.

Luego, se realizaron observaciones no participantes con el propósito de identificar si aparece el juego simbólico, y en qué situaciones puntuales.

Posteriormente, se analizaron documentos escritos con el fin de contrastar lo observado con el material escrito. El análisis de los datos fue realizado mediante el sustento de la teoría psicoanalítica.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados me permiten afirmar que en el Jardín n°104, se le otorga al juego y el jugar un lugar privilegiado dentro de las prácticas educativas y en las propuestas institucionales que se desarrollan.

Palabras claves

Psicoanálisis – juego simbólico – práctica educativa

Agradecimientos

A la profesora Gabriela Chaia, por ser mi guía y sostén en el desarrollo de mi tesina.

Al profesor Raúl Gómez Alonzo, por su dedicación como docente, su responsabilidad y compromiso en cada una de las clases y en el desarrollo de mi Tesina.

A mi mamá, que me brindó todos los escenarios posibles para que pueda jugar y llegar a ser la persona que soy.

A mi papá, por impulsarme a crecer y ser cada día alguien mejor.

A mis hermanas, por ser mis cómplices en el arte de jugar.

A mis amigas, por ser mis compañeras de ruta.

A mi abuelo, por brindarme la posibilidad de formarme en la carrera que elegí, por creer en mí y darme su apoyo incondicional.

Y por último, a todos los que con su compañía, confianza y cariño supieron brindarme todo lo necesario para poder llegar a cumplir mi meta.

*“Jugando y sólo jugando, el individuo, ya sea niño o adulto,
es capaz de ser creativo y de usar toda la personalidad,
y sólo siendo creativo, el individuo se descubre a sí mismo”*

Donald Winnicott

Índice

Título.....

Resumen.....

Agradecimientos y dedicatorias.....

Capítulo I: Introducción

1.1. Formulación del problema e historización.....

1.2. Tema de investigación..... 1

1.3. Pregunta/problema de investigación..... 1

1.4. Objetivos..... 1

Capítulo II: Estado del arte

2. Estudios actualmente realizados..... 2

Capítulo III: Marco teórico

3.1. El juego: características y definiciones..... 5

3.1.1. Aportes de la teoría de Vigotsky..... 10

3.1.2. Simbolismo en el juego..... 15

3.1.3. Aportes de la teoría de Piaget..... 16

3.1.4. La teoría Psicoanalítica y el juego..... 20

3.1.5. Práctica Educativa en el Nivel Inicial: definición y características..... 29

3.1.6. El juego en el contexto escolar del Jardín de Infantes..... 31

3.1.7. El juego en los Documentos Oficiales..... 32

3.1.8. El juego en la Práctica Educativa..... 34

Capítulo IV: Marco Metodológico

4.1. Tipo de estudio.....	38
4.2. Identificación y definición de variables.....	39
4.3. Unidades de análisis.....	39
4.4. Método.....	39
4.5. Técnicas, instrumentos y procedimientos.....	40
4.6. Área de estudio.....	42
4.7. Consideraciones éticas.....	42

Capítulo V: Análisis e Interpretación de los resultados

Análisis de entrevistas realizado según 9 (nueve) categorías:

I. Antigüedad en la institución.....	43
II. Antigüedad en la docencia.....	44
III. Concepción de juego y el jugar dentro de la institución.....	45
IV. Lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa.....	45
V. Actualización profesional en relación al juego.....	46
VI. Tiempo escolar destinado al juego y al juego simbólico en particular.....	47
VII. Rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños.....	48
VIII. Dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico.....	49
IX. Contenido/s y rol/es predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años.....	51

Análisis realizado de observaciones según 8 (ocho) categorías:

I. Dispositivos lúdicos que implementa la docente durante la jornada escolar.....	55
II. Momentos en que aparece el juego simbólico, si aparece.....	55

III.	Actitud preponderante en el juego de los niños. Alegría, Frustración, enojo, motivación, iniciativa.....	57
IV.	Juegos, juguetes y materiales disponibles. Lugar que ocupan, si los hay. Empleo de los mismos por parte de los niños.....	57
V.	El juego atravesado por la palabra. Diálogo entre los niños y con la docente.....	58
VI.	Presencia de situaciones imaginarias en el juego de los niños.....	59
VII.	Presencia de fantasía, ilusión, del “como si”, en el juego.....	59
VIII.	Diferentes conductas y roles adoptados por los niños en el juego simbólico.....	61
	Análisis del Proyecto educativo institucional (PEI).....	63
	Capítulo VI: Conclusiones	63
	Capítulo VII: Bibliografía	70
	Capítulo VIII: Anexos y Apéndices	72

CAPÍTULO I: Introducción

1.1. Formulación del problema

Si pensamos la educación como un proceso a través del cual, los integrantes de una sociedad logran las capacidades para desarrollarse individualmente, así como también, los aprendizajes que les permitan integrarse activamente en el medio en que viven; que en los primeros años de su vida el niño aprende más que en cualquier otra etapa; que la comprensión de la realidad externa y la integración al medio social es un continuo proceso de aprendizaje que se inicia tempranamente a través del juego, es evidente, que el juego resulta ser el medio privilegiado para la educación y los aprendizajes infantiles (Storti, 2006).

Para el niño, el juego, es el espacio común entre él y los otros, donde se involucra constantemente la personalidad en su conjunto y por medio, de la creatividad y de la acción, la va descubriendo.

“El juego es el campo intermedio entre fantasía y realidad a través del cual el niño va percibiendo y aprehendiendo el mundo circundante” (Storti, 2006, pág. 15).

“Los conocimientos que se adquieren en el espacio lúdico se inscriben de manera duradera por la carga afectiva que los rodea. La puesta en juego de las emociones, hará que las experiencias adquieran para el niño un particular significado” (Storti, 2006, pág. 15).

Muchas veces se confunde al juego con algunas de sus características y basta con que alguna actividad sea “divertida, alegre, placentera, sin fin en sí misma, imaginativa o, creativa”, para ser considerada juego o para que se apele a lo lúdico como definición de la propuesta (Sarlé, 2006).

Como actividad específica del niño, el juego es una actividad guiada internamente, a partir de la cual, el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotsky en Sarlé, 1988^a). Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, “suspender” la representación del mundo real, estableciendo una realidad alternativa posible en la construcción del “como si” (Rivière en Sarlé, 2002).

El juego, además, requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser y que pueden construir realidades mentales que les permitan tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones (Bruner en Sarlé, 1986; Rivière en Sarlé, 2002).

“Uno de los principales valores del juego simbólico en el desarrollo de la personalidad infantil, reside en que identificarse con el modelo elegido puede ser un medio de ejercitarse en el conocimiento y comprensión del punto de vista de los demás, lo cual favorece la evolución del egocentrismo propio de la edad hacia comportamientos más integrados socialmente” (Storti, 2006, pág. 14).

La teoría psicoanalítica y la psicología genética esbozan momentos en la evolución y el desarrollo de aquella actividad lúdica que el infante realiza; y al mismo tiempo, la actividad realizada permite dar cuenta del desarrollo psíquico y cognitivo del niño. Son aquellos momentos los que permitieron estructurar la observación y realizar el análisis de las características del juego en los niños que asisten al jardín de Infantes Mita-í.

Retomando lo expresado en párrafos anteriores, si el juego resulta ser el medio privilegiado para la educación y los aprendizajes infantiles, y si son los jardines de infantes instituciones destinadas a la educación infantil sistematizada, investigar/indagar/mirar, la práctica educativa que se despliega en una institución del nivel inicial, nos permitirá observar y analizar los características del juego en los niños que asisten a la misma y acercarnos al momento de su desarrollo psíquico y cognitivo.

Existen dos formas distintas de concebir la práctica, una general y otra acotada. Macintyre (1984) la define, de forma general, de la siguiente manera: “Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad” (p. 187). En esta misma línea de ideas Olson (1992) afirma que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos- es una empresa moral, no una técnica” (p. 93). Por su parte Robinson y Kuin(1999) definen la práctica educativa, de manera acotada, como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada. La gran mayoría de las prácticas ya sean individuales, grupales y organizacionales son soluciones rutinizadas a problemas. Estas

rutinas se volvieron automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que hay una demanda de que el problema se resuelva de otra manera (Robinson y Kuin, 1999).

Es decir, la práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el docente es un agente que utiliza su conocimiento para resolver un problema, y a su vez, como una acción que favorece / facilita el desarrollo. Es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación. Es común escuchar que a pesar de los cursos de capacitación que toman los docentes con mucha frecuencia su práctica se mantiene inalterada. Hay voces aún más pesimistas que hablan de la muy frecuente impermeabilidad de la práctica educativa al cambio.

Como decíamos, las prácticas docentes son complejas, presentan zonas de incertidumbre donde no siempre se ponen en funcionamiento las teorías aprendidas. Atravesadas por la singularidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad entre otras dimensiones, crea presiones y tensiones constantes que obliga a los docentes a tomar decisiones "en el acto" que se diferencian sustancialmente de aquello que se expresa y sostiene desde la oralidad y la escritura. En los momentos de mayor complejidad suelen aparecer, filtrarse esquemas de acción, teorías implícitas, contradictorias con lo sostenido desde la palabra. Sanjurjo (2002)

Por todo lo expresado en relación al juego simbólico y a las prácticas educativas, y para dilucidar el lugar que ocupa el juego simbólico en el nivel inicial perteneciente a un jardín de infantes de la ciudad de Rosario, no sólo se propuso realizar observaciones no participantes en distintas salas del jardín de infantes N° 104 "Mitá-í", sino también entrevistas semi-estructuradas a sus docentes.

1.1.Tema de investigación

Para finalizar, es de suma importancia destacar que el juego simbólico es una experiencia vital de la infancia que posibilita fundamentalmente transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas, jugar a ser otros, y de esta manera, aprender a pensar como los otros (de un modo propio), a sentir como los otros y, en definitiva,

a saber que existen formas de pensar y sentir diferentes a la propia. Esta investigación, pretende descubrir el universo de los juegos simbólicos, sus significados, su sentido, sus beneficios y posibilidades, teniendo en cuenta que la escuela es un lugar donde también se aprende a vivir, y el juego simbólico es un espacio de ensayo para este aprendizaje.

1.2. Problema de Investigación

¿Qué lugar ocupa el juego simbólico en las prácticas educativas de un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario?

1.3. Objetivos

General:

- Comprender cuál es el lugar que se le otorga al juego simbólico en el Nivel Inicial de un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario.

Específicos:

- Conocer el Proyecto Educativo Institucional de un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario e identificar en él propuestas lúdicas.
- Identificar la formación Lúdica de las docentes.
- Describir propuestas de enseñanza de las docentes de un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario.
- Analizar la dimensión lúdica de las propuestas de enseñanza de las docentes.
- Analizar los documentos oficiales en relación al lugar que ocupa el juego en la educación de la primera infancia.

CAPÍTULO II: Estado actual de los conocimientos sobre el tema

2. Estudios actualmente realizados

El seguimiento de experiencias y el análisis de las prácticas educativas, señala que son escasos los autores que han abordado el tema del juego y el papel que ocupa en las

prácticas educativas del Nivel Inicial. Es este dato de la realidad, el que orienta la investigación de Patricia Sarlé y otros autores en el documento, “*El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro*”,¹ con la intención de recuperar y enriquecer el juego como actividad social y cultural en el ámbito de las escuelas.

Este documento resulta de vital importancia para esta investigación, ya que teniendo en cuenta el contenido de su presentación, contribuye a impulsar el juego en el Nivel Inicial y se ocupa del mismo dentro del contexto escolar. El texto citado tiene por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, renovación y reflexión de las propuestas de enseñanza rescatando el valor central del juego como contenido cultural para los niños de edad temprana.

Ayuda a comprender la importancia del rol docente en la promoción del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras y formatos de juego, de manera que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Siguiendo la misma línea, también se tomará como insumo para esta investigación, la ponencia “*El juego en la infancia y el nivel inicial*”,² en la que Gabriela Valiño se refiere al juego como un derecho de los niños y como una responsabilidad para el jardín. Ella plantea que: “En la actualidad la escuela inicial vuelve a poner la mirada y la atención sobre el juego como ordenador del desarrollo en la infancia al constatar que muchos alumnos no pueden variar sus juegos y sus maneras de jugar porque no cuentan con oportunidades de juego. Que los chicos puedan jugar depende del significado que los adultos otorguen a esta actividad. Aprender a jugar y ponerse a jugar requiere de la organización de cuatro elementos básicos: compañeros de juego, tiempo, espacio y materiales de juego. La relación entre estos cuatro elementos constituye al juego como trama interna de cada niño y es para los niños un permiso para jugar. Cuando los chicos preguntan: Señó, ¿Cuándo jugamos?, están pidiendo esta oportunidad” (Valiño, Gabriela, 2006, pág. 6).

Este párrafo es relevante, porque la autora se refiere al juego como un derecho de todos los niños y responsabiliza a los adultos con respecto a su papel para que éste pueda desarrollarse o no, según el significado que le otorguen, más allá de un contexto social específico.

¹Sarlé, M. Patricia; Rodríguez Sáenz, Inés; Rodríguez, Elvira. (2010), *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: IDIE (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa).

²Valiño, Gabriela. (2006), *El juego en la infancia y el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Existen otros textos que se abordarán y desarrollarán con mayor precisión y detalle en el marco teórico ya que aportan información en lo que respecta a la mirada genética del juego desde dos perspectivas diferentes, y por ese motivo son relevantes para esta investigación. Éstos son: “*El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y Epistemología*”³ de Antonio M. Battro; y “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”⁴, de L. Vigotsky.

Jean Piaget, autor de uno de los textos mencionados anteriormente, elabora su teoría teniendo en cuenta la premisa de que el juego simbólico designa el apogeo del juego infantil, y que su función primordial es que llene la vida del niño.

Vigotsky, en cambio, considera el juego como un factor básico dentro del desarrollo de un niño, y no está de acuerdo con ciertos autores que afirman que el juego es un rasgo que predomina en la infancia. Además, cuestiona la definición del juego como una actividad placentera para el infante.

También se recurrirá a Documentos Oficiales que explicitan los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial. Estos documentos son: La ley Nacional de Educación y, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Nación. Estos documentos actualmente son las bases para diseñar las propuestas áulicas en el Nivel Inicial y van a permitir visualizar el lugar que se le otorga al juego desde la esfera ministerial de educación.

En el libro “*La planificación en la Educación Inicial*”⁵, en el capítulo 4, “Los dispositivos lúdicos-pedagógicos y su planificación estratégica”, Mónica Kac aborda puntualmente la dimensión lúdica de la planificación y el dispositivo lúdico-pedagógico que se debería tener en las salas de los Jardines de Infantes, como organizador de las tareas.

Se selecciona a esta autora, ya que sus investigaciones y propuestas las ha llevado a cabo con niños del nivel inicial en jardines de la ciudad de Rosario y se ha desempeñado estos últimos años como formadora de docentes del Nivel Inicial, dictando diversos cursos en relación a esta temática, lo que va a permitir contextualizar de manera más precisa el objeto que se aborda en esta investigación. Otras investigaciones y ponencias

³Battro, M. Antonio. (1978), *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires: Emecé Editores.

⁴Vigotsky, L. (1988^a), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

⁵Kac, Mónica. (2010), *La planificación en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

consultadas pertenecen a autores/as, cuyo ámbito de investigación reside en la ciudad de Buenos Aires.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que esta investigación tiene una orientación psicoanalítica, se realizarán aproximaciones a las descripciones y escritos de varios autores durante el desarrollo de la misma. Es fundamental destacar lo que plantea la Teoría Psicoanalítica: el curso de los procesos anímicos, es regulado automáticamente por el principio de placer, es decir, que dicho curso tiene su origen en una tensión displaciente y emprende luego una dirección determinada, que tiene como resultado una disminución de dicha tensión, y por lo tanto, un ahorro de displacer en relación a una producción de placer. Desde esa perspectiva se selecciona el libro: *“Más allá del principio de placer”*⁶ de Sigmund Freud, ya que su autor, considerado el padre del psicoanálisis, aborda en este texto la temática del juego la cual es relevante para esta investigación. Freud observa una situación de juego de un niño y cuál es la relación que tiene con un juguete; de esta manera se consagra como el precursor del Fort- Da, y descubre que el niño en ese juego está elaborando la ausencia de su madre. A partir de este aporte podemos comprender la importancia del juego en los niños, ya que pensar el juego de los niños como un trabajo de elaboración de situaciones traumáticas o displacenteras no es un dato menor a tener en cuenta.

Desde otra línea diferente abordada por Donald Winnicott en su libro: *“Realidad y juego”*,⁷ el juego se presenta en relación a un objeto transicional. Se renueva la perspectiva psicoanalítica en relación al juego desde una nueva posición teórica, desde una perspectiva diferente a la elaborada por Freud muchos años atrás, y por ello se considera pertinente incluir su teoría en el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, se van a incluir los aportes de Clemencia Baraldi, reconocida Psicóloga y Psicopedagoga de la actualidad. Ella destaca el juego como algo a ser tomado en serio en el libro de su autoría: *“Jugar es cosa seria”*⁸. En él brinda su posicionamiento acerca del juego y específicamente acerca del Fort – Da descrito por Freud desde una perspectiva actual.

⁶Freud, S.: Más allá del principio de placer. Siglo veintiuno. BsAs. 2013.

⁷Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.

⁸Baraldi, C. (2005), Jugar es cosa seria. Rosario: Homosapiens.

CAPÍTULO III: Marco Teórico

3.1. El juego: características y definiciones

¿Qué se entiende por juego? La mayoría de las personas cuando hablan de juego se refieren a “un juego” de los muchos juegos que existen. Por ejemplo, se habla de juego al ver a los niños correr tras una posta, participar de un juego de mesa y dramatizar una escena, entre otros. Adjudican la habilidad de los niños de transformar una escoba en un caballo, por ejemplo, como algo innato y universal, a la vez, improductivo y placentero. Suponen que los infantes juegan porque sí y espontáneamente, y que el juego es una actividad que se opone al aprender.

Existen numerosos autores que abarcaron el término juego desde diversas y variadas perspectivas, y es por ello, que resulta difícil acercarnos al fenómeno lúdico desde un saber único y objetivo.

El diccionario de la Real Academia Española lo define como un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde⁹.

También se intentó definir el origen del jugar como la descarga de un exceso de energía vital, la satisfacción de una necesidad de relajamiento, o como un ejercicio que servirá de base para diversas actividades serias que deberá desarrollar una persona a lo largo de su vida.

Por otra parte, hay quienes consideran el jugar como una descarga de impulsos nocivos, o como una vía para la satisfacción de deseos que no pudieron satisfacerse en la realidad, y que por esta causa, necesitan satisfacerse a través de la ficción.

Todas las aproximaciones mencionadas se basan en la hipótesis de que el juego se ejercita por alguna motivación, que sirve a alguna finalidad pura y exclusivamente biológica, sin prestar atención a la particularidad del juego en sí mismo.

Para conceptualizar el juego consideramos importante el pensamiento expuesto en torno al tema por destacados autores que pertenecieron a diversos tiempos históricos.

Huizinga en su libro *Homoludens* (1938), abre una nueva perspectiva al considerar el juego como algo que precede a la cultura, como un agente de la vida cultural, formando parte de la estructura social en la que los seres humanos nos hallamos inmersos.

⁹<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

Esboza la idea de que el ser humano no ha agregado ningún tipo de característica o rasgo esencial al concepto, ya que la cultura surge en forma de juego, es decir, que en un primer momento la cultura, se juega.

Para comprender mejor el punto de vista del autor podemos decir que la cultura, en sus primeras fases, tiene características lúdicas, porque se desenvuelve con el ánimo y en las formas de un juego.

Cuando el juego cuenta con valor estético, físico, intelectual, moral o espiritual es cuando posee un valor a nivel cultural, es decir, cuanto más apropiado resulte para la vida de los individuos, más se incrementará su valor cultural.

Para el autor, el juego transgrede lo físico y lo biológico, porque todo juego significa algo; es una función rebosante de sentido; y por eso mismo, todo ser pensante tiene la capacidad de imaginarse lo que sucede en el transcurso de un juego como algo real. Desde este punto de vista, considera el jugar como una acción independiente y particular. Aunque desde el lenguaje el niño/a no pueda designar aquello a lo que está jugado a partir de ningún vocablo singular, no puede simplemente ignorarlo. Como dice Huizinga, el ser humano juega, y sabe que lo hace, por tanto, somos algo más que seres de razón, ya que el juego es irracional, y por lo tanto, una actividad libre.

El juego por mandato no es juego. El niño juega porque así lo quiere su instinto, porque encuentra dicha en ello; en el juego desarrolla sus capacidades corporales, y debido a estas particularidades es que constatamos su libertad.

Todo juego consiste en escaparse de la vida cotidiana, de la vida corriente a un ambiente temporal que tiene sus tendencias y peculiaridades, que está delimitado con anterioridad, aunque sea idealmente, y donde el infante como tal, tiene la capacidad de hacer “como si”. Debido a ello, todo juego puede cautivar por completo y en cualquier momento al jugador, ya que la oposición “en serio” y “en broma” fluctúa continuamente.

En un primer momento, el juego del infante se encuentra fuera del curso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y muchas veces interrumpe este curso. Se interpone en él como actividad circunstancial. Actividad que acontece dentro de sí misma, y se practica como motivación de la satisfacción que ocasiona su práctica en sí misma.

En esta instancia el juego adquiere una propiedad fundamental, la diversión. A partir de ese momento esta aparecerá de manera constante en la actividad de juego de los niños; y además, se constituye en algo valioso para la comunidad.

¿Por qué afirmamos que el juego se aparta de la vida corriente?, la respuesta es por el lugar que ocupa y por su duración. El estar “encerrado en sí mismo” y a su vez, su limitación, constituyen otra característica importante del juego. Se juega dentro de determinados límites, en relación a un tiempo y a un espacio, ya que comienza en un momento determinado, y en otro, termina (terminó el juego).

Mientras se juega podemos señalar la presencia de movimiento, de un ir y venir, de un enlace y desenlace como plantea Huizinga.

Una vez terminado el juego, se perpetúa en el recuerdo como creación o como un tesoro, y de esta manera, puede ser repetido en cualquier momento, y transmitido por tradición. Esta posibilidad de poder repetirse, es una propiedad sustancial que caracteriza a toda actividad lúdica.

Por otra parte, todo juego exige un orden absoluto. Cualquier desvío por insignificante que parezca estropea todo el juego y lo invalida. Además, es sabido que todo juego tiene reglas que le son propias, y poseen la característica de ser obligatorias; y asimismo, no permiten ningún tipo de duda en relación a ellas, porque si estas reglas se quebrantan automáticamente se desvanece el mundo del juego. De este modo, el juego se acaba, llega a su fin, se desvanece el encanto y se vuelve a la vida cotidiana.

Para los niños, particularmente, se acrecienta el encanto de todo juego si pueden mantenerlo en secreto, y es así, porque en el juego las reglas de la vida habitual no tienen ningún tipo de validez, debido a que existe una supresión de la vida cotidiana que se manifiesta de lleno en la vida infantil.

En cambio, en el adulto es diferente. El juego es una función de la que puede prescindir en cualquier momento, puede suspenderse o puede abandonarla.

No juega motivado por una necesidad física ni por un deber moral, sino que realiza esta actividad en tiempo de ocio. En el mundo adulto esta supresión de lo cotidiano podemos observarla en lo que se denominan los grandes juegos, que son aquellos que se encuentran arraigados en el culto de los pueblos primitivos mayoritariamente.

En resumen, Huizinga sostiene que el juego es una acción u ocupación libre realizada “como si”, y sentida, experimentada, y como ubicada fuera de la vida corriente; pero que más allá de estas características, puede cautivar por completo a cada jugador, sin que haya en juego algún tipo de interés material o provecho. Además, se realiza dentro de un espacio y un tiempo determinados, es una acción con un fin determinado, su desarrollo se encuentra sometido a reglas que le otorgan un orden, aunque sean aceptadas libremente, y que como resultado dan origen a ciertas alianzas o pactos que se

ven inclinados a disfrazarse o rodearse de misterio, justamente para distinguirse de la vida cotidiana y la realidad concreta.

Todo juego, asimismo, va acompañado de sentimientos de tensión y alegría, y de la libertad de poder ser de otro modo del que somos habitualmente en nuestras vidas¹⁰.

Señala que con frecuencia, también es común, confundir a la actividad lúdica con imitaciones y/o automatismos. Pero más allá de esto, existe otra posibilidad que está referida a su uso metafórico, “lo que se pone en juego”, por ejemplo.

Esta metáfora hace alusión a la existencia de un movimiento particular. Éste se produce en tanto “una cosa” se pone en relación a “otra cosa”. Para ejemplificar lo dicho tomemos la siguiente situación: “un niño toma una tela, se la pone en los hombros y corre por el espacio simulando que está volando”. Esta situación nos describe lo siguiente: en niño toma desde lo externo un elemento (la capa), y lo pone en relación a lo que este elemento internamente le significa (deseo de ser un superhéroe). Este movimiento de puesta en relación, es un movimiento intersubjetivo que genera una representación.

Continuando con lo anterior, el autor plantea que la capacidad que nos permite generar este espacio de relación, es la capacidad lúdica; y la relación que el niño establece, como movimiento intersubjetivo, es el juego.

Por su parte Roger Caillois, crítico literario, escritor y sociólogo francés, define al juego de la siguiente manera: la función propia del juego es el juego mismo. Las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y las actividades serias del mundo adulto.

El juego posee la característica de no crear ninguna riqueza, por eso podemos diferenciarlo del trabajo y del arte. Al finalizar la partida todo puede y debe quedar igual que como estaba, sin que se haya manifestado nada nuevo.

Félicien Challaye, filósofo francés y periodista lo define: el dominio del juego es el paraíso del “como si”. Tal es así, que una niña, por ejemplo, puede darle de comer a su muñeca como si ésta tuviera hambre y pudiera tragar.

Arminda Aberastury, psicoanalista argentina, sostiene que el universo lúdico se origina en los primeros juegos de pérdida y recuperación, de encuentro y separación.

¹⁰Huizinga, Johan. (2007), *Homoludens*. Buenos Aires: Emecé.

Henry Wallon, psicólogo y profesor francés, considera que en el juego puede irrumpir la exigencia y la liberación de cantidades mucho más notables de energía que las que exigiría una tarea obligatoria.

Por otra parte, Melanie Klein, psicoanalista fundadora de la escuela inglesa de psicoanálisis plantea que el juego es el medio de expresión por excelencia del niño de corta edad. Esta efusividad en el juego nos muestra que la acción sustituye repetidamente al pensamiento y a la palabra. En el juego se expresan deseos, experiencias vividas y fantasías simbólicamente. Es también la posibilidad con la que cuenta el niño de transmutar el dolor, sus miedos y peligros internos, proyectándolos en el mundo exterior.

Para enriquecer las diferentes definiciones planteadas en párrafos anteriores, resulta interesante considerar la óptica de R. Testayre, psicoanalista francés, que elaboró sus ideas en relación al tema “el desafío del juego”.

1. El juego se origina del deseo del jugador; y es debido a ello que no puede ser ordenado por otros. Si se somete a dirección pierde libertad. El deseo en sí mismo, es lo que lo conduce.
2. El reto en todo juego se origina a partir de la posición subjetiva de cada jugador; de la relación imaginaria que establece con el objeto exterior o externo. La apuesta punta a aquello que se cree que es el objeto, y no a lo que es realmente. No existe un juego sin compromiso afectivo, en que no opere el “como si”.
3. El juego existe en un determinado momento. Es en el acto, aquí y ahora.
4. El juego posee la connotación de selectivo, el niño no juega con cualquier cosa, ni con cualquier persona. Implica una elección, y siempre está atravesado por lo que se gana, se pierde y lo que se deja.
5. El objeto real opera como pretexto, como motivo a la hora de iniciarse un juego determinado. Toda excusa es válida para retomar un juego o iniciarlo.
6. Todo juego hay que estimularlo con algún dato de la vida real, ese es el desafío. Si no hay creatividad se acaba, y su fin va acompañado de una desilusión.
7. El jugador rechaza todo dato de la realidad externa que no tenga relación con las fantasías propias o con las del grupo.

8. A partir del juego se intenta lograr un equilibrio entre el principio de placer y el de realidad. Entre la pulsión de vida y la de muerte. En este equilibrio podríamos ubicar la regla del juego, lo que posibilita y da vida a la actividad lúdica. Pero esta regla, a su vez, solo existe en tanto se juega. Todo juego es constantemente muerte y resurrección, amor y odio, quietud y movimiento.
9. El juego es donde adultos y niños pueden estabilizar sus sentimientos ambivalentes, opuestos¹¹.

A partir de lo desarrollado hasta el momento y teniendo en cuenta que no hay una teoría universalmente homogénea y aceptada sobre el juego, resulta pertinente hacernos la siguiente pregunta, ¿Por qué y para qué juegan los niños?

Este interrogante fue abordado por diversas teorías, que pueden aglomerarse en dos categorías. En primer lugar, aquellas que sostienen un origen pura y exclusivamente biológico y se interrogan acerca del origen, y causa del juego en lo heredado por la especie; y lo describen como el resultado del funcionamiento de estructuras mentales, que posibilitan la adecuación del individuo al medio, en una interacción con él.

En segundo lugar, aquellas teorías que observan el papel del juego como aprendizaje y preparación para la vida adulta.

Dentro de las teorías que constituyen el segundo grupo, y que son de relevancia a los fines de esta investigación, encontramos la teoría de Vigotsky y Piaget.

3.1.1. Aportes de la teoría de Vigotsky

Vigotsky considera el juego como un factor básico dentro del desarrollo de un niño, y no está de acuerdo con ciertos autores que afirman que el juego es un rasgo que predomina en la infancia. También cuestiona la definición del juego como una actividad placentera para el infante. Primero, porque el juego no es la única actividad que conlleva placer, es decir, existen otras actividades que pueden proporcionarle mayores experiencias de placer a un niño. Por ejemplo, succionar una mamadera aunque esa experiencia no lo colme.

Segundo, porque no todos los juegos son una actividad placentera, existen diversos juegos que sólo y únicamente van a ocasionar placer si al niño le resulta interesante el

¹¹Storti, Claudia (2006). Revista Artística. *Dirección Provincial de Educación Artística*, volumen 1, año 1. Pp. 7-16.

resultado del mismo. Estos juegos, en general, predominan al comienzo de la etapa escolar y en la preescolar.

Por ejemplo, los deportes o juegos deportivos, o aquellos en lo que el niño puede ganar o perder, muchas veces van acompañados de frustración o disgusto en los niños, si no obtienen el resultado esperado que genera satisfacción y conlleva placer.

Por lo tanto, sostiene que no es acertado considerar el placer como una característica definitoria del juego.

Por otra parte, Vigotsky asegura poco acertada la posición que sostienen muchos teóricos cuando se refieren al desarrollo del niño como un proceso que va atravesando diferentes niveles y/o estadios, ya que tienen en cuenta y describen sólo el desarrollo de sus funciones intelectuales.

Plantea la importancia de tener en cuenta las necesidades de los niños, así como también, aquellos incentivos que los movilizan, porque comprender su crecimiento a partir del encasillamiento en estadios, implica perder de vista la importancia que tiene el entorno en este proceso evolutivo.

Vigotsky afirma en relación a las necesidades del niño, que muchas de ellas las satisface a través del juego y que en el caso de los niños pequeños, hay una tendencia a satisfacer sus deseos de un modo inmediato. La distancia existente entre el deseo y su gratificación suele ser muy corta, lo cual sucede aproximadamente hasta los tres años de edad.

Al alcanzar la etapa escolar, aparecen deseos aplazados y tendencias imposibles o irrealizables, y en este momento particularmente es cuando emerge el juego.

Pensemos en la siguiente situación, un niño pequeño de menos de tres años de edad, quiere algo, lo desea instantáneamente, en ese preciso momento. Si no logra obtener aquello que desea lo más probable es que haga un berrinche, pero puede conducirse su atención hacia otra cosa y apaciguarlo, hasta lograr que olvide eso que quiere. En cambio, cuando comienza la etapa escolar y el niño adquiere la edad suficiente, vuelven a aparecer estos deseos que no pueden ser satisfechos u olvidados inmediatamente, aunque todavía predomine esta tendencia a satisfacerlos que es característica de la etapa anterior. La diferencia entre ambas etapas, es que ahora el infante sufre cambios en la conducta, que le posibilitan resolver esta tensión predominante.

Es decir, la incorporación a la escolaridad, le posibilita al niño ingresar en un mundo ficticio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran un espacio al que Vigotsky denomina juego.

No obstante, también nos advierte, que no todo juego surge y se origina a partir de un deseo que no tiene posibilidad de satisfacerse.

Para poder diferenciar el juego de otro tipo de actividades, es necesario tener en cuenta que en el juego, el niño crea una situación imaginaria.

“La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente” (Vigotsky. 1988. pp. 142)

A modo de ejemplo, Vigotsky, hace hincapié en un estudio que llevaron a cabo diversos investigadores, acerca de los primeros juegos del niño; a partir de lo observado, concluyeron, que el juego que conlleva una situación imaginaria, es el juego dotado de reglas.

A partir de este descubrimiento, afirma que no existe juego desprovisto de reglas de conducta, aunque éstas no se manifiesten de manera explícita, ni se fijen antes de iniciado el juego.

Por ejemplo, la niña juega e imagina que es su madre y su muñeca su hija; partiendo de esta situación hipotética, la niña inevitablemente va a verse obligada a observar las reglas de la conducta materna, aunque en la realidad estas conductas pasen desapercibidas para la niña. Y sólo las acciones que se adaptan a estas reglas son aceptadas durante el juego (imitan la vestimenta, hablan de la misma manera, etcétera).

Retomando lo planteado por Vigotsky párrafos anteriores, para los niños de tres o menos edad, es imposible poder jugar en una situación imaginaria, ya que a esta edad su conducta se encuentra sometida y atravesada por las condiciones en las que esta actividad se desarrolla.

Durante el juego de un niño de esta edad, la teoría Vigotskiana sostiene que podemos observar que el mismo encuentra condicionadas sus acciones por obstáculos situacionales, y que aprende a proceder confiando en las tendencias internas e impulsos, en lugar de actuar según los estímulos que le proporciona el exterior. Explica que esto se debe a un factor básico que es inherente a la primera infancia: la fusión existente entre la percepción y los impulsos, y que debido a ello, toda percepción va a ser un incentivo para la actividad. Además, también aclara que para los niños muy pequeños es prácticamente imposible separar el campo visual del campo del significado, ya que ambos se hallan fusionados.

En cambio, los niños de cuatro o cinco años, que ya se encuentran en edad preescolar, despliegan las acciones en relación a una situación imaginaria, aprenden a guiar su

conducta a partir de la percepción de objetos, y también, por el significado que acarrea dicha situación; así un almohadón bien puede ser una muñeca y una escoba un caballo, debido a que la acción está determinada por las ideas en relación a las reglas, y no por los objetos en sí.

Vigotsky plantea que es el juego quien provee un estadio transicional en esta dirección, cuando un objeto determinado, por ejemplo una escoba, se transforma en el punto de partida para que pueda distinguirse el significado de la palabra caballo, de un caballo real. De todos modos, no podemos negar que la complicación existe, ya que el niño para poder imaginar un caballo, tiene que llevar a cabo su acción mediante el uso de “la escoba como caballo” inicialmente.

A su vez, la creación de una situación imaginaria, no es un acontecimiento casual en la vida de los niños pequeños, sino más bien una de las primeras manifestaciones de su independización, que vigotsky denomina, limitaciones situacionales.

En primer lugar, Vigotsky señala una contradicción habitual del juego: el niño actúa con un significado que se encuentra enajenado en una situación real.

En segundo lugar, en el juego el niño realmente manifiesta poca resistencia; hace lo que más le agrada, lo que desea, ya que el juego está íntimamente ligado y relacionado con el placer.

Del mismo modo, los niños cuando se someten a ciertas reglas propias de los juegos renunciando a sus deseos y a las acciones impulsivas, siguen una línea de mayor resistencia, pero de este modo van transitando un camino que los conduce al máximo placer en el juego. A partir de lo esbozado hasta aquí, podríamos decir que las reglas propias de los juegos a las que los niños se subordinan, son sinónimo de deseo, porque siempre los conducen al hallazgo de una fuente de placer; Además, el juego es un desafío constante para el infante, le propone continuamente demandas justamente para evitar la acción impulsiva. En todo momento el pequeño se encuentra en un dilema, seguir las reglas del juego o hacer lo que quisiera hacer si de repente pudiera actuar de manera espontánea.

Quizás el lector se pregunte, ¿por qué el niño no puede actuar impulsivamente o de forma espontánea si es un juego?

Según lo que plantea Vigotsky no puede hacerlo, precisamente, porque el juego es la actividad en la que todo niño actúa de un modo diferente del que le gustaría actuar, y además, es la tarea en la que el niño logra el mayor autocontrol posible; autocontrol y acatamiento que resulta impensable en la vida real y cotidiana de un niño, pero en el

juego, sin embargo, es posible. De esta manera, Vigotsky emparenta su teoría a la de Winnicott, planteando que el juego crea una zona de desarrollo próximo en el infante.

Asimismo, considero interesante el hecho de permitirme pensar en la importancia de las reglas de todo juego. Éstas a las que los niños se ven supeditados; y aquellas mismas que dan cuenta de un orden constitutivo, de auto limitación, y fundamentalmente, de auto determinación, que le brindan al niño la posibilidad, no menor, de poder desear de un modo diferente. Además de posibilitarle alcanzar sus primordiales logros, que el día de mañana cuando se haya constituido como una persona adulta se transformarán en su nivel básico y fundamental de acción real, posibilitando la constitución de un ser íntegro, pudiendo dar cuenta de su ética, virtud y moralidad.

Retomando el tema, es claro que en los niños que se encuentran en la etapa preescolar, en un primer momento la acción posee el dominio por sobre el significado, es decir, el pequeño puede realizar muchas más cosas de las que puede comprender.

Esto nos lleva a poder concluir, que el niño en el transcurso de un juego determinado no actúa de un modo exclusivamente simbólico, sino que es un sujeto que desea, y en función de esos deseos va accionando para cumplirlos y/o alcanzarlos. Al mismo tiempo, va permitiendo que las categorías de la realidad pasen a través de su experiencia.

Para concluir con la perspectiva de Vigotsky, quiero resaltar una frase de su autoría planteada al comienzo del capítulo: “El juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (Vigotsky.1988.pp.154). Pero a su vez, incluye todas las tendencias evolutivas de forma concentrada, y por eso es en sí mismo una formidable fuente de desarrollo.

3.1.2. Simbolismo en el juego

Los niños sustituyen objetos a la hora de jugar, es decir, algunos objetos pueden simbolizar otros. No es importante el parecido que tengan estos objetos entre sí, pero sí es relevante cómo ese niño utiliza el juguete en cuestión, y la posibilidad que tiene de realizar con él un gesto representativo, porque en esto reside la clave del simbolismo del juego, como función. Por ejemplo, una almohada puede convertirse en un bebé en el juego, porque los gestos que realiza la niña mientras la sostiene son exactamente los mismos que emplea al acunar o alimentar a un bebé. Los gestos particulares de los niños son los que les otorgan significado y le asignan la función del signo al objeto; y estos

gestos indicativos podemos observarlos en el transcurso y desarrollo de toda actividad simbólica.

Desde este punto de vista, el juego simbólico que observamos en los niños de tres, cuatro y cinco años, puede comprenderse como un lenguaje; ya que a través de gestos ellos nos comunican e indican cual es el significado de los juguetes. Por ello, habitualmente los niños repudian y/o rechazan en el juego aquellos objetos que no pueden representar a partir de sus gestos.

Hetzer se dedicó a estudiar experimentalmente cómo se desarrolla la representación simbólica de las cosas, en niños de tres a seis años. Sus experimentos incluían varias series básicas. La primera, indagaba la función que tienen los símbolos en el juego infantil. Los niños a partir de un dispositivo lúdico, tenían que describir un padre o una madre realizando sus actividades cotidianas.

La segunda, incorporaba materiales para construcción, y la tercera residía en dibujar con lápices de colores.

Asimismo, la cuarta serie tenía como función investigar, a partir de un juego con la oficina de correos, hasta dónde eran capaces los niños de percibir combinaciones de signos arbitrarias. El juego incluía, hojas de papel de diferentes colores para clasificar los correos: telegramas, postales, paquetes, cartas, encomiendas, giros, etcétera. De esta manera, el experimento relacionaba las distintas formas de actividad, que sólo tenían en común que todas se encontraban comprometidas en una función simbólica, que intentaba unir las al desarrollo del lenguaje escrito.

Hetzer, pudo demostrar cuáles eran aquellos significados simbólicos que emergen en el juego a través de gestos representativos y cuáles a través de las palabras.

Durante el experimento, el lenguaje egocéntrico característico de los niños se ponía de manifiesto en los juegos. Algunos niños describían todas las cosas a partir de la realización de movimientos y mímica, otros acompañaban todas sus acciones con el lenguaje, utilizándolo como recurso simbólico. En otro grupo de niños, se destacaba la expresión verbal sin ningún tipo de apoyo; y por último, otro grupo de niños se negaba rotundamente a jugar.

A medida que los niños van creciendo las acciones puramente lúdicas van disminuyendo, y como es lógico en relación a la evolución en el desarrollo de éstos, el lenguaje adquiere un mayor predominio.

La conclusión más relevante de esta investigación de carácter evolutivo, asegura el autor, es que lo que diferencia la actividad lúdica en niños entre los tres y seis años de

edad no radica en la percepción de los símbolos, sino en la manera en que se utilizan las diversas formas de representación.

Por lo tanto, podemos concluir que la representación simbólica en el juego es, básicamente, en un estadio temprano del desarrollo una concreta forma de lenguaje; y desde esta perspectiva, el dibujo de los niños también puede ser una forma primitiva de lenguaje infantil. (Hetzler en Vigotsky. 1988. pp. 167-168)¹².

3.1.3. Aportes de la teoría de Piaget

Jean Piaget, por su parte, elabora su teoría teniendo en cuenta la premisa de que el juego simbólico designa el apogeo del juego infantil, y que su función primordial es que llene la vida del niño. Podemos decir que el infante se ve obligado a adaptarse constantemente a un mundo social de adultos, cuyos intereses y reglas siguen siéndole exteriores, y a un mundo físico que todavía no comprende del todo bien. Por lo tanto, el niño no llega como nosotros a satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de su *yo* en esas adecuaciones que para los adultos son más o menos completas, pero que para él siguen siendo tanto más inacabadas cuanto más pequeño es. Resulta, por tanto, indispensable para su equilibrio afectivo e intelectual que pueda aprehenderse de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones. Tal como dice Piaget: “tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación (cuando constituye un fin en sí) es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación”. (Piaget, 1978: 65-66)¹³

Por otra parte, toma el concepto de equilibrio para poder explicar el desarrollo mental concebido como una construcción continua. En este proceso de equilibrio intervienen dos aspectos que son complementarios: las diferentes estructuras, que definen el estado de ese equilibrio, y el funcionamiento constante que garantiza el paso de un estadio al próximo.

Desde el punto de vista funcional, con respecto a la conducta y al pensamiento, Piaget plantea que existen mecanismos constantes comunes a todas las edades, es decir, a todos los estadios (niveles). Acompañando a estas funciones constantes de las que venimos

¹²Vigotsky, L. (1988^a), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

¹³Battro, A. (1978), *El pensamiento de Jean Piaget*. Psicología y epistemología. Buenos Aires: Emecé.

hablando, se encuentran las estructuras variables, que son las que permiten dar cuenta de las diferencias entre los distintos niveles de conducta, partiendo desde el bebé recién nacido hasta la adolescencia. De esta manera se va organizando la actividad mental en el aspecto tanto afectivo como intelectual.

Para comprender mejor lo expuesto hasta el momento, Piaget distingue seis estadios de desarrollo:

1. El estadio de los reflejos, las primeras inclinaciones instintivas y las primeras emociones.
2. El estadio de las primeras experiencias motoras y las percepciones organizadas.
3. El estadio de inteligencia práctica (sensorio – motriz), que es anterior al lenguaje.
4. El estadio de inteligencia intuitiva, donde las relaciones sociales dependen del adulto.
5. Estadio de las operaciones intelectuales concretas. Aparecen los sentimientos morales y sociales, la lógica y los sentimientos de cooperación. Abarca desde los siete a los once o doce años de edad.
6. Estadio de las operaciones intelectuales abstractas. Se va conformando la personalidad y se va incluyendo a nivel afectivo e intelectual al mundo adulto.

En los primeros tres estadios, se incluye al lactante e infante hasta los dos años aproximadamente.

En el transcurso del desarrollo las personas van atravesando estos diferentes períodos que Piaget caracteriza como estadios, como mencioné anteriormente, y se van edificando nuevas construcciones. Al respecto él plantea lo siguiente: “lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuáles habrán de edificarse los nuevos caracteres” (Jean Piaget-1993-pp.15).

Esta teoría resulta de fundamental importancia para esta investigación, ya que nos permitió y nos permite comprender, así como conocer en la actualidad las diferentes conductas de los niños en el transcurso de su desarrollo afectivo e intelectual, etapa en la que por supuesto se encuentra incluido el juego. Pero más allá de lo expresado anteriormente, considero particularmente importante destacar que los estadios

planteados por Piaget, hoy en día los apropiamos pero más a modo descriptivo, ya que hablamos de períodos que poseen un orden más lógico que cronológico.

Por otra parte, esta teoría nos obliga a entender toda acción, sentimiento y pensamiento como respuesta a una necesidad, y si hablamos de “necesidad”, hay algo que debe modificarse, cambiar en función de eso que se necesita. Por ejemplo: si tenemos hambre vamos en búsqueda de alimento, y de ese modo satisfacemos una necesidad.

En el juego de los niños podemos verlo claramente; por ejemplo, un niño se encuentra con un objeto y se despierta en él la necesidad de jugar.

Entonces, la acción va a culminar cuando las necesidades inherentes y comunes a todos los niños y/o adultos estén satisfechas; de este modo se vuelve a reestablecer un equilibrio.

Para interpretarlo mejor, visualicemos el siguiente esquema:

NECESIDAD ⇒ SATISFACCIÓN DE ESA NECESIDAD



EQUILIBRIO

Asimismo, los intereses de los niños van a ser variados y sobre todo dependerán de las nociones de las que se haya apropiado y de sus disposiciones afectivas, ya que estos intereses de los que venimos hablando, se van a ir completando en función de un mejor equilibrio.

Respecto de la necesidad Piaget, además, agrega lo siguiente:

- Toda necesidad procura incorporar a las personas y a las cosas a la actividad del sujeto, y por lo tanto, a asimilar el mundo exterior a aquellas estructuras ya constituidas.
- A reorganizar dichas estructuras en función de las transformaciones producidas, y así, acomodarlas a los objetos externos.

Entonces podemos denominar “adaptación” según las palabras del autor al equilibrio que se da entre esas asimilaciones y acomodaciones con el fin de ir acondicionándose de un mejor modo a la realidad concreta.

Retomando los estadios descriptos anteriormente, hago hincapié en el cuarto estadio, el de la inteligencia intuitiva, que comprende desde los dos hasta los siete años de edad en lo que respecta a la primera infancia, porque es donde podemos ubicar la muestra de niños del jardín de infantes donde se realizó la parte práctica de esta investigación. Entonces, en el estadio de la inteligencia intuitiva es donde se produce una primera modificación importante a nivel afectivo e intelectual gracias a la incorporación del lenguaje. Éste le permite al infante relatar sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras. El ingreso a este campo le posibilita el intercambio entre individuos, la aparición del pensamiento y la interiorización de la acción que ahora puede repararse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. A su vez, se van desarrollando los sentimientos de manera más estable.

Además, con la incorporación del lenguaje el niño comienza a comunicarse con los demás, pero también consigo mismo, lo que es aún más importante, ya que estos monólogos que establece para sí van a acompañar sus juegos y su acción. Es posible distinguirlos con frecuencia si observamos sus juegos porque los realizan en voz alta, y funcionan como auxiliares de la acción que está desempeñando el niño, para ser más precisos, de tres o cuatro años de edad.

Esto que acabamos de explicar puede dar cuenta del egocentrismo del que habla Piaget, que es propio y característico de esta etapa que atraviesa el infante.

En resumen, podemos recalcar la relevancia de la teoría de Piaget a los fines de esta investigación, destacando la siguiente afirmación que el autor realiza en su libro “Seis estudios de psicología”: el pensamiento egocéntrico puro se presenta en el juego que se denomina simbólico¹⁴.

3.1.4. La teoría psicoanalítica y el juego

Desde el psicoanálisis, se considera que el juego en sí mismo es una terapia, ya que el jugar establece una actitud social positiva, y se la considera una experiencia creadora que se desarrolla continuamente en un tiempo y espacio, es decir, una forma básica de vida.

¹⁴ Piaget, J. (1993). Seis estudios de psicología. Buenos Aires: Ariel.

El terapeuta ocupa un rol central en este proceso de desarrollo y crecimiento del niño. Su labor esencial consiste en la eliminación de obstáculos que puedan entorpecer este desarrollo.

Muchas veces en lo que respecta a la enseñanza de un niño, se da por sentado que cuenta con la capacidad suficiente para utilizar objetos, por eso es de vital importancia el abordaje psicoanalítico en lo que respecta al juego en esta investigación; ya que desde la labor analítica es vital que haya una preocupación orientada a poder desarrollar y establecer las aptitudes que se requieran necesarias para posibilitar el uso de objetos, así como también, para poder reconocer la carencia cuando esto no está dado. Esto es lo que posibilita el paso al principio de realidad, que depende del proceso de maduración en el que niño se encuentre, y para ello cumple un rol central la existencia de un ambiente posibilitador.

Resulta pertinente aclarar que el juego que denominamos creador está íntimamente vinculado con el soñar y el vivir, pero esencialmente no pertenece al fantaseo, ya que este obstaculiza la acción y la vida misma en el mundo exterior, así como también, obstaculiza la realidad psíquica personal y el núcleo de la personalidad individual.

Desde la labor analítica, cuando el juego no es posible, el trabajo del terapeuta consiste en llevar al paciente a un estado en el que le sea posible jugar.

Es común encontrar en los estudios y escritos psicoanalíticos el tema del juego, vinculado estrechamente con diversas experiencias sensoriales y con la masturbación del infante. Pero el juego, debe ser entendido y estudiado como algo en sí mismo, y en todo caso complementariamente puede hacerse referencia a lo que denominamos sublimación de la pulsión; ya que cuando un niño se encuentra sumergido en un juego determinado, la excitación física (elemento masturbatorio) no resultan evidentes, y si ese es el caso, el juego deja de tener sentido; en otras palabras, se ve arruinado.

Es en el juego, donde el niño puede sentirse libre y crear, poniendo en juego toda su personalidad, y sólo descubre su persona si el juego está en condiciones de presentarse de manera creadora.

¿Cómo podría analizarse el juego desde una perspectiva Freudiana?

La teoría psicoanalítica plantea, que el curso de los procesos anímicos, es regulado automáticamente por el principio de placer, es decir, que dicho curso tiene su origen en una tensión displacentera y emprende luego una dirección determinada, que tiene como

resultado una disminución de dicha tensión, y por lo tanto, con un ahorro de displacer a una producción de placer.

Sigmund Freud, reconoce que muchas teorías intentan advertir los motivos del jugar infantil, pero dejan a un lado el punto de vista económico, específicamente, la consecución de placer.

Aunque sin propósito de abarcar la totalidad de estos fenómenos, Freud aprovechó una ocasión que se le ofreció de esclarecer el primer juego, de creación propia, de un niño de año y medio. El chico no mostraba ningún rasgo llamativo, salvo que tenía la costumbre de arrojar lejos de sí, a un rincón del cuarto, bajo una cama o en sitios similares, todos aquellos pequeños objetos de los que podía apoderarse. Tal es así, que la tarea de encontrar sus juguetes no resultaba para nada sencilla.

Mientras llevaba a cabo la acción descrita anteriormente, pronunciaba el siguiente agudo y largo sonido: o-o-o-o, que, al juicio de Freud y de la madre del niño, no correspondía a una interjección, sino que significaba fuera (fort). Observó por último, que todo ese despliegue era un juego inventado por el niño y que éste utilizaba sus juguetes para jugar con ellos a estar fuera. Más tarde, presencié algo que confirmó su suposición. El niño tenía un carretel de madera atado a una cuerda, y no se le ocurrió llevarlo arrastrando por el suelo, por ejemplo, para jugar a “los autitos”, sino que, sujetándolo por el extremo de la cuerda, lo arrojaba con gran habilidad por encima de la baranda de su cuna, haciéndolo desaparecer detrás de la misma. Pronunciaba entonces su significativo o-o-o-o, y tiraba luego de la cuerda hasta sacarlo de la cuna, festejando su reaparición con un alegre “aquí”. Este era el juego completo: desaparición y reaparición. Pero la mayoría de las veces sólo repetía constantemente esa parte del mismo.

La interpretación del juego quedaba de esta manera simplificada. El mismo, se encontraba en conexión con la más importante función de cultura del niño, esto es, renunciar al instinto, a la satisfacción del mismo, al permitir sin resistencia alguna la marcha de la madre. “El niño se resarcía en el acto poniendo en escena la misma desaparición y retorno con los objetos que a su alcance encontraba”. (Sigmund Freud, 1919-1920: 2512)

Pero el interés de Freud se dirigía hacia otro punto fundamental: La marcha de la madre, no podía ser para el niño de ningún modo agradable, ni siquiera indiferente. Tal es así, que en el juego el niño representaba un papel pasivo, claramente, era el objeto del suceso; pero este papel lo cambia por el papel activo repitiendo el suceso, a pesar de que

este papel le resultara penoso. El arrojar el objeto de modo que desapareciera o quedara fuera podía ser, asimismo, la satisfacción de un impulso reprimido vengativo contra la madre por haberse separado del niño y significar el enfado de éste.

A partir de esto, Freud llegó a sospechar que el impulso de elaborar psíquicamente algo de tal magnitud, logrando su total dominio, puede llegar a revelarse primariamente y con independencia del principio de placer. En este caso, la única razón para que el niño repitiera como juego esta impresión que le resultaba desagradable, era que dicha repetición estaba ligada a una consecución de placer de diferente género, pero al mismo tiempo, más directa.

A partir de las aportaciones de Freud, en “Más allá del principio de placer” (1919-1920), podemos dilucidar, que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha producido una intensa impresión, y a partir de este modo de jugar, logran hacerse dueños de la situación. Pero por otra parte, puede observarse con claridad que todo juego infantil se encuentra bajo la influencia del deseo dominante en esta edad; que es el de ser grandes y poder hacer lo que hacen los mayores.¹⁵

Concluyendo, podemos decir que Freud a partir de sus observaciones de este juego, plantea la relevancia que posee éste en la constitución subjetiva de los mismos, ya que es una actividad que da cuenta y estructura el momento de la separación del niño con su madre; es decir, señala el momento de un corte, preciso y necesario que le permite al niño repetir (situaciones placenteras, traumáticas, dolorosas) para poder volver de otra manera.

¿Cómo podría analizarse el juego desde una perspectiva Winnicottiana?

Sin embargo, podemos dar cuenta a partir de lo recorrido y abordado hasta el momento, que es a partir de la tesis planteada por Winnicott respecto a la concepción de juego, que los psicoanalistas pueden utilizar la teoría de los fenómenos transicionales para reseñar como la conformación de un ambiente lo suficientemente bueno en las primeras etapas, posibilita que el infante pueda hacer frente a lo que denominamos pérdida de la omnipotencia.

De este modo, la teoría psicoanalítica se presenta como un objeto transicional. Se renueva desde una nueva posición teórica, desde una perspectiva diferente a la elaborada por Freud muchos años atrás.

¹⁵Freud, S.: *Más allá del principio de placer. Siglo veintiuno. BsAs. 2013.*

Desde el punto de vista de Winnicott, el juego es el movimiento que genera nuestra experiencia existencial. Los seres humanos al establecer relaciones dentro de este espacio simbólico nos jugamos nuestra existencia, nos ponemos en juego; ya que el juego busca el efecto de permitir que el sujeto se exprese, se dé en existencia y esto se constituye dentro de un dispositivo, en este caso lúdico.

El ser humano posee una excepcional capacidad, que le permite crearse en ese espacio. Esta capacidad fue estudiada por el psicoanalista Donald Winnicott, quien en su libro *Realidad y juego*, define a este espacio como “transicional”. Se refiere a un espacio de construcción subjetiva que se distancia de lo real, que es lo externo, y que por otro lado, no se refiere directamente al inconsciente, es decir, lo interno. El recorrido sería el siguiente: el juego como primer punto de partida, y como a partir del mismo, se va constituyendo el yo.¹

De este modo, nos constituimos en el espacio simbólico de una tercera dimensión a la que se la denomina “dimensión lúdica”, y está caracterizada por funcionar como una zona segura o confiable, y dentro de esta zona se vive con la misma sensación que se vive todo el juego, es decir, con esa sensación de que “nada malo puede pasar”.

En 1951, Winnicott publica un artículo en el que describe a un tipo de objeto que no había recibido hasta ese momento un lugar dentro de la literatura psicoanalítica, pese a que el mismo no escapaba a la observación. Lo designa objeto transicional.

Este autor no considera, sin embargo, esencial distinguir entre el juego ordenado por reglas que lo regulan, y aquél que se desarrolla libremente. Plantea que lo importante no es el objeto usado en sí mismo, sino el uso que el niño pequeño hace de ese objeto.

Su enfoque tiene que ver particularmente con la primera posesión del bebé, y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva.

La zona que Winnicott define como inmediata, es la que se presenta frente al bebé entre la creatividad primaria y la percepción objetiva, basada en la prueba de realidad.

Es sabido que los bebés recién nacidos utilizan el puño, los dedos y los pulgares, para lograr estimular lo que desde el psicoanálisis definimos como zona erógena oral, y además, sabemos que al cabo de unos meses descubren sensaciones placenteras al jugar con diversos juguetes, así como también, que la mayoría de las madres les presentan algún objeto “especial”, con la ilusión de que simpaticen con él. Pero más allá de esto, existe una gran variación dentro de esta secuencia de hechos, y del mismo modo, existe

algo importante aparte de la excitación y la satisfacción oral, aunque estas sirvan de base para el desarrollo de todo lo posterior.

Estas experiencias funcionales, como por ejemplo, tomar una frazada, aferrarse a ella y succionarla; van enlazadas a la formación de pensamientos o fantasías. Precisamente es a estos fenómenos que el autor denomina transicionales, y comienzan a aparecer desde los cuatro meses hasta el año del bebé. Éstos llegan a alcanzar una importancia significativa para el bebé en el momento de dormir, por ejemplo, ya que son una defensa contra la ansiedad, especialmente frente a la ansiedad de tipo depresivo.

En este período, como en todos los constitutivos en la vida de los infantes, es importante la función materna. La madre debe permitir que el objeto elegido se ensucie, y no lavarlo, porque de esta manera estaría produciendo una ruptura en la continuidad de la experiencia para el bebé, que puede arrebatar el sentido que ese objeto tiene para este.

El objeto transicional elegido, simboliza un objeto que denominamos parcial, como lo es el pecho materno desde la perspectiva psicoanalítica, pero si real importancia radica en que ese objeto es lo que podemos observar en ese viaje de evolución que conduce directo a la experiencia.

Por otra parte, cabe la posibilidad de que no exista un objeto transicional además de la madre misma, o el bebé se siente desequilibrado en su desarrollo emocional, y le resulta imposible disfrutar de este estado de transición.

Winnicott señala que existen cualidades que caracterizan al objeto transicional, y a la relación que los bebés mantienen con ellos y son las siguientes:

1. El bebé se procura derechos sobre el objeto, y los adultos, lo aceptan. Pero desde un primer momento, existe una cierta anulación de la omnipotencia.
2. El objeto es mecido con afecto, y al mismo tiempo es mutilado y amado con excitación.
3. Sólo debe ser cambiado por el propio bebé.
4. Tiene que tener la capacidad de sobrevivir al amor – odio.
5. Al bebé debe parecerle que posee una cierta vitalidad o realidad propia.
6. Desde nuestro punto de vista, proviene desde el exterior, pero no es así para el bebé.
7. Con el correr del tiempo, pierde significación, no es que el niño lo olvida o lo llora.

¿Cómo podría analizarse el juego desde la perspectiva de Melanie Klein?

Siguiendo la línea psicoanalítica, resulta interesante comparar el objeto transicional, con el objeto interno que plantea Melanie Klein. Como se viene sosteniendo el objeto transicional no es un objeto interno, sino más bien, una posesión.

De este modo, el bebé puede utilizar un objeto transicional cuando el objeto interno es real y lo suficientemente bueno. Si este objeto no cumple con alguna de las funciones esenciales, conduce a una cualidad persecutoria del mismo; es decir, deja de tener significado para el bebé y el objeto transicional, en consecuencia, carece de sentido.

Es claro que el objeto transicional y sus fenómenos forman parte del reino de la ilusión, que permite constituir una base sólida que posibilite la iniciación de la experiencia. Representa el proceso de transición que va a travesando el bebé, desde el estado en el que se encuentra fusionado a la madre, al estado en que puede percibirla como un objeto exterior y separado de sí mismo, es decir, diferente de ella.

En esta primera etapa del desarrollo, es la madre quien le otorga la posibilidad a través del cumplimiento de las necesidades de ese hijo, de forjarse la ilusión de lo que él cree existente, existe realmente.

La madre le brinda o no al niño la ocasión de experimentar que el pecho es él. En el mejor de los casos, el pecho es un símbolo de ser, no de hacer.

Específicamente sería del siguiente modo: o la madre posee un pecho que es, y así el bebé también puede *ser*, cuando todavía se encuentra fusionado, en la constitución psíquica, a su madre; o bien la madre se encuentra imposibilitada de realizar esta contribución para con su hijo, y como consecuencia el bebé tiene que desenvolverse y desarrollarse sin esta capacidad de ser, o con una capacidad cercenada.

Por lo tanto, puede agregarse que no resulta conveniente en la conformación inicial de una identidad, ya que todo bebé precisa un pecho que “es” y no uno “que hace por él”.

Cuando la autora sostiene que el niño y el objeto (la madre) se encuentran fusionados, quiere decir, que la visión que el niño tiene de su madre en ese primer momento, es subjetiva; y la madre se dispone a hacer real lo que su hijo pretende encontrar.

El objeto en un primer momento es repudiado y luego, en su segundo momento aceptado de manera objetiva, siempre que exista una figura materna que represente este papel sin impedimentos, durante un período de tiempo. De esta manera, el niño experimenta una experiencia de omnipotencia, de cierto “control mágico”, en relación a los procesos intrapsíquicos.

En la fantasía, el objeto es siempre destruido, y esta cualidad hace a la constancia del objeto en la realidad, al mismo tiempo que habilita que un objeto pueda usarse.

Melanie Klein afirma que en ese espacio que se desarrolla entre la madre y su hijo, y que los une, es donde comienza el juego propiamente dicho, y en el mismo en una primera etapa se puede observar la siguiente secuencia:

1. El niño se vincula con el objeto.
2. El objeto es descubierto por el sujeto.
3. El niño destruye el objeto.
4. El objeto sobrevive a ser destruido.
5. Finalmente, el sujeto puede disponer del objeto.

En la siguiente etapa, el objetivo del niño está ligado a encontrarse solo, pero en presencia de alguien. El niño juega porque la persona que ama y en quien confía está cerca, aún en su ausencia está presente porque puede recordarla, y esta persona refleja lo que va ocurriendo en el juego mismo.

De esta manera, se va preparando el niño para una etapa posterior. En un primer momento, es la madre quien juega con el bebé, intentando adaptarse sin interferir en sus actividades de juego. En algún momento introduce su propia manera de jugar, y va descubriendo si el bebé acepta o rechaza las ideas que ella propone.

Así queda establecida una relación, en la que se abre un camino para jugar juntos; siempre teniendo en cuenta que el juego tiene que ser espontáneo y no regulado.

El bebé experimenta un placer hasta a veces angustioso, relacionado al juego imaginativo. No existe un juego pre estipulado, por lo tanto, todo juego es creador y lo que sucede es personal para el infante. Tal es así, que el bebé comienza a utilizar los objetos para mostrarse creativo.

En el caso de los bebés más favorecidos, no es un problema la separación, porque en este espacio que existe entre él y su madre, se encuentra el juego creador, que nace y se desarrolla con total naturalidad. Así se desenvuelve el uso de símbolos que poseen la característica de representar fenómenos del mundo exterior.

Es la confiabilidad del bebé en su madre, lo que posibilita la separación del no-yo y el yo propiamente dicho.

En el caso contrario, si el bebé se encuentra desprovisto de una zona de juego, no va a poder acceder posteriormente a experiencias culturales.

Otra consecuencia posible, es cuando ese espacio potencial en el que el bebé debería desarrollar y desplegar su juego es ocupado por alguien distinto que no es el bebé. Todo lo que provenga a partir de ese momento de ese espacio, va a tener la cualidad de persecutorio, y el bebé se encuentra indefenso, por lo tanto, no puede rechazarlo.

Los padres del bebé saben que todo lo que ocurre en el juego se ha realizado anteriormente y en repetidas ocasiones, y que en realidad los objetos fueron adoptados por el bebé.¹⁶

A partir de lo desarrollado hasta el momento, es relevante destacar la necesidad de que quienes se encuentren al cuidado de niños de cualquier edad, estén preparados y capacitados para poder establecer una familiaridad con elementos culturales; teniendo en cuenta primordialmente las diferencias, así como también, las diversas capacidades, edad emocional y etapa del desarrollo en la que el niño se encuentre.

Finalizando, podemos dar cuenta a partir de lo expuesto anteriormente, que Winnicott introduce una distinción interesante estableciendo una diferencia representativa entre el “juego”, y el “jugar”. Plantea que el juego tiene un lugar y un tiempo determinado, y jugar significa hacer, y esto conlleva tiempo.

También desde una perspectiva psicoanalítica, Clemencia Baraldi, reconocida Psicóloga y Psicopedagoga de la actualidad, autora del libro “Jugar es cosa seria”, brinda su opinión acerca del juego y específicamente acerca del Fort – Da descrito por Freud.

Para la autora el juego es el efecto de un trabajo que el niño realiza, trabajo que como tal posee una especificidad, tiene una lógica y una finalidad.

Plantea que el infante a través de la palabra construye un juguete (el carretel pasa a tener otro sentido), es un trabajo de sustitución que va realizando; el niño pone a producir la metáfora y comienza a operar mientras se desarrolla el juego, y aquí es donde aparece el famoso “como si”, que le permite abstraerse de la realidad por un momento y dar comienzo a la ficción.

En relación al Fort – Da, Baraldi observa que entre el niño y el carretel intercede un hilo que cumple la función de designar el espacio virtual existente entre él y el otro.

Esta distancia y/o espacio existente entre ambos posibilita que el niño pueda manipular esos objetos creados por él, justamente porque no se encuentra siendo un mero objeto.

¹⁶Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Por otra parte recuerda, que el juego del niño descrito por Freud consistía en arrojar y recoger el carretel, y al mismo tiempo que lo realizaba, emitía la siguiente enunciación: Fort (va) Da (vuelve).

Esto nos permite afirmar, como primer punto de partida, que para poder jugar se precisan algunas palabras.

A partir de este juego, el niño se desenvuelve en un espacio que le permite distanciarse del cuerpo de su madre y comenzar a habitar el propio, y de esta manera va procesando su ausencia y elaborándola, a partir de ese “desaparecer y aparecer” del objeto puesto en juego al servicio de la renuncia pulsional.

Es típico observar en el transcurrir cotidiano que los niños repiten las temáticas en los juegos que despliegan, y la repetición es otro elemento al que hay que otorgarle importancia significativa, ya que el objetivo de esa repetición es volver a lo mismo, es decir, retornar pero de un modo distinto.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de algo que retorna de un modo distinto?

Precisamente, es cuando pueden elaborarse ciertas situaciones que son consideradas traumáticas, pudiendo pasar de la pasividad a la actividad, es decir, realizar activamente aquello que en algún momento de la vida se sufrió pasivamente.

Es a partir de esta repetición, asegura Baraldi, retomando el texto “Más allá del principio de placer” escrito por Freud en 1920, que lo intolerable puede tener una inscripción a nivel inconsciente, posibilitando hilvanar lo que queda en un más allá, por fuera del placer.

En conclusión, todo ser humano debe enfrentarse a diversas problemáticas en el transcurso de su vida, que van a estar atravesadas y delimitadas por la cultura de origen y por la posición subjetiva que tome frente a ellos.

Teniendo en cuenta lo abordado hasta el momento en el presente trabajo, nos es lícito preguntarnos, ¿con qué herramientas desde la mirada psicoanalítica cuenta un niño pequeño para poder metabolizar estas experiencias?

Baraldi acerca la siguiente respuesta: el juego. Plantea que la actividad lúdica es el primer instrumento que utiliza el infante para canalizar la agresión a través de la ficción que sólo es posible en un escenario lúdico. Estos juegos van a constituir la base de lo que posteriormente posibilitará un trabajo de sublimación y sustitución.

Retomando lo expresado al inicio de este capítulo y a los fines de esta investigación, es pertinente destacar la importancia de abordar el juego desde un marco psicoanalítico, teniendo en cuenta lo expuesto por los diversos autores, entendiéndolo como

herramienta primordial, y sobre todo, no perdiendo de vista que solo a partir del juego el niño podrá apropiarse de sus marcas y subjetivarla. Allí donde la palabra falta, el juego adviene como un modo de expresión y comunicación.

Sólo la escena lúdica permite el despliegue fantasmático de aquello que puede imposibilitar o inhibir al niño, y esto es posible, en el campo clínico, a partir del fenómeno transferencial.

Para finalizar, cabe destacar que para poder jugar es indispensable algo que antecede a la llegada de todo niño a una determinada estructura, y justamente lo que tiene que estar en juego es un deseo respecto de él¹⁷.

3.1.5. Práctica educativa en el Nivel Inicial: definición y características

A partir del recorrido bibliográfico realizado, se puede señalar que no existe una concepción específica y única que nos aproxime a un concepto universal del término práctica educativa. Tal es así, que no encontramos una definición específica en ningún diccionario.

Podemos decir que la palabra “práctica” designa la modalidad para realizar algo, pero lo que nos interesa en esta investigación es el significado que este concepto posee en un marco educativo. En este campo, la palabra “práctica” designa un conjunto de acciones que poseen una intención, una finalidad determinada que a su vez enlaza el “enseñar” algo a otros.

Entonces, podemos decir, que la práctica está formada por determinadas acciones que son observables y poseen una intención específica (explícita o implícitamente), es decir, apuntan hacia el logro de un objetivo concreto.

Es interesante lo que plantea la autora Juana Sánchez es su Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa: la práctica educativa es un conjunto de acciones humanas intencionadas. Está formada por la praxis, es decir, teoría en acción; además, la praxis reforma la teoría a partir de un razonamiento crítico y reflexivo. En síntesis, la teoría se encuentra siempre sometida al cambio al igual que la práctica; en simultáneo una revisa a la otra y viceversa.

Dicho de otro modo, la práctica educativa “es un proceso que está en constante movimiento, una forma de vida donde existe interacción entre los sujetos y un continuo aprendizaje recíproco por parte de éstos en un momento histórico social y que conlleva

¹⁷Baraldi, C. (2005), *Jugar es cosa seria*. Rosario: Homosapiens.

una serie de acciones intencionadas que se ven reflejadas más allá del aula y la institución, van orientados hacia un cambio, a una transformación o a dar una continuidad o un seguimiento a los patrones establecidos en ese momento histórico” (Sánchez, J; 2009; pág. 6).¹⁸

Al formar parte de un contexto social, las acciones que constituyen lo que denominamos práctica educativa, tienen un reflejo dentro de la sociedad, y es por ello que es tan importante destacar el rol de maestros y maestras, ya que son los que van a dejar huellas a partir de sus acciones en sus alumnos/as.

Por otra parte, existen distintos elementos que constituyen la práctica educativa. Bruner en el año 1990 los nombraba, y Bazdresch (citado en Sánchez, J., 2009), expresaba lo siguiente:

1. El contexto donde se lleva a cabo la práctica que incluye lo social, cultural e histórico.
2. La subjetividad de los participantes y entre ellos.
3. El contenido o programa.
4. El prototipo de cómo se presentan los contenidos.
5. Características del desarrollo cognoscitivo en la relación pedagógica, planeación y/o evaluación.

En esta investigación se focaliza la práctica educativa en el Nivel Inicial, entendiendo al mismo como el primer nivel que desde la Ley Federal de Educación es reconocido como parte del Sistema Educativo Argentino. El Nivel Inicial se ocupa de la educación de niño/as de 45 días hasta su ingreso en la educación primaria y está constituido por dos tramos: el Jardín Maternal para niño/as de 45 días a 3 años y el Jardín de Infantes para niño/as de 4 y 5 años.

Uno de los pilares pedagógicos y didácticos del Nivel Inicial es el juego.

3.1.6. El juego en el contexto escolar del Jardín de Infantes

En cuanto a lo desarrollado sobre el juego a lo largo de esta investigación, podemos decir que la mayoría de lo expresado en capítulos anteriores corresponde al juego del

¹⁸Sánchez, J. (2009), Maestría en educación con intervención en la práctica educativa. *Jalisco*: CEP (Centro de estudios de posgrado).

niño desde una perspectiva psicoanalítica en coherencia con el lineamiento elegido para su desarrollo, y porque es uno de los enfoques que más ha estudiado el fenómeno lúdico. Pero más allá de esto, este enfoque no posee la obligación en sí misma de facilitar la realización de proyectos que consideren al juego como perteneciente al marco de la enseñanza, es decir, posicionar su presencia y accionar en función de ella, para que pueda tener el lugar que le corresponde dentro del marco de la planificación educativa.

Desde otra perspectiva, si retomamos el concepto de juego haciendo hincapié en su importancia en la Educación Inicial, debemos tener en cuenta que es una actividad que se encuentra presente en el proceso de socialización y educación que comienza formalmente, como dijimos, con el ingreso de los niños al Jardín de Infantes.

Es sabido, que en la educación inicial el juego es una actividad necesaria, que posee un alto contenido en lo que respecta al valor cultural, pero definir al juego como lo venimos planteando posibilita abordarlo como un contenido en sí mismo.

El juego en el Jardín de Infantes, es sinónimo de “proceso”, a través del cual el niño se va preparando para diversas situaciones futuras. De esta manera, implica poder comprenderlo como la actividad exclusiva del niño, a través de la cual se manifiesta a partir de diferentes acciones (dramatizar, construir, crear, representar, etcétera); y de este modo el niño emprende el camino de la comunicación y socialización.

Es a partir del juego, también, que va a ir superando sus miedos, conflictos, impulsos agresivos, y va a ir comprendiendo la diferencia entre realidad y fantasía.

Lo explicitado anteriormente, nos permite comprender su relevancia, tal es así, que a partir del ensayo de nuevas y continuas posibilidades, de diversos hechos y objetos, va a ir conquistando la independencia de su yo.

Desde su ingreso al jardín, el infante comienza a compartir con sus compañeros las diversas actividades, la sala, los materiales, y los juegos por supuesto.

Resulta notable que es una etapa de nuevos aprendizajes, donde se ponen en juego a partir de un pensar-sentir-hacer nuevas experiencias que le van a ir permitiendo al niño, gradualmente, canalizar sus necesidades e intereses. Dentro de este marco, destacamos la presencia de la docente, desde un rol de enseñante, facilitadora y guía, que posibilite al niño y lo incentive a encontrarse con nuevos saberes y a crear soluciones para superar obstáculos y desafíos que se le presentan durante la jornada escolar; a partir de la organización de múltiples escenarios y dispositivos lúdicos que convoquen al “jugar” de acuerdo a la edad de los diferentes grupos.

Por otro lado, es importante recordar, teniendo en cuenta la perspectiva genética desarrollada en un capítulo anterior de esta investigación, que en este nivel, el niño se ve atravesado por dos etapas en relación al pensamiento: simbólico e intuitivo.

El pensamiento simbólico, posee un carácter egocéntrico; el niño se encuentra centrado en sí mismo, no discrimina entre “yo” (mundo interno) y “no – yo” (mundo externo); por lo tanto, aún no puede integrar a su pensamiento la realidad exterior objetiva. Al mismo tiempo, realismo, animismo, sincretismo y artificialismo, se exhiben en el juego característico de esta etapa: el juego simbólico.

3.1.7. El juego en los documentos oficiales

Si tomamos la Ley Nacional de Educación, nos encontramos con que el juego aparece asociado a los objetivos de la Educación Inicial, y se propone lo siguiente: “*Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo afectivo, estético, cognitivo, social, ético y motor*” (Artículo 20d)¹⁹

Si nos preguntamos ¿por qué es valioso incluir en esta investigación lo explicitado en la Ley Nacional de Educación?, la respuesta sería la siguiente: en la ley se encuentra explicitado de manera clara y concisa el valor que se le otorga al juego dentro del Nivel Inicial. Cuando nos referimos al juego hacemos hincapié nuevamente en que no es una actividad solo necesaria, sino que es un contenido en sí mismo, es decir, un contenido que posee un valor a nivel cultural; y esta visión, a nuestro entender, se incluye dentro de la ley.

Otro documento que consideramos importante tomar como referencia en lo que respecta a la definición de juego son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial. Este documento cita lo siguiente: “*conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de la enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio*” (NAP; 2004; PÁG 10).

Además, por su parte, el documento indica la importancia del juego para la acción educativa del Nivel Inicial, y a su vez, señala la responsabilidad del educador a la hora de enseñar a jugar, teniendo en cuenta la diversidad de historias sociales y culturales por

¹⁹ http://www.meye.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

las que los niños se encuentran atravesados. En relación a este aspecto el documento aporta los siguientes fragmentos:

*“La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos” (NAP; 2004; PÁG 13).*²⁰

Por otra parte, es sabido que configurar estas orientaciones en la práctica educativa o áulica no es tarea sencilla. Esto es así, porque nos encontramos con diversas modalidades en lo que al juego respecta, tal es así que los niños pueden jugar solos o acompañados, pueden jugar con objetos o sin ellos, pueden mantener silencio o escuchar su juego con la voz. Existen juegos que comienzan solos pero, en cambio, hay otros que llevan un tiempo de preparación y organización. Tantas posibilidades hacen que planificar el juego como un contenido en sí mismo, como un contenido dado, resulte desconcertante como mínimo. Por eso es fundamental apelar a la creatividad de los/las docentes a la hora de planificar dispositivos lúdicos que permitan regular el juego en el marco de la enseñanza.

3.1.8. El juego en la práctica educativa

Patricia Sarlé en su Conferencia *El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro*, lo resume de la siguiente manera: el maestro no planifica los juegos, planifica el contenido del mismo. Y retomando las líneas anteriores, la autora además distingue la importancia de la experiencia del maestro/a como jugador para poder comprender el juego de los niños, es decir, no se puede enseñar algo que no se vivenció, algo que no se sabe, y allí radica la importancia de la puesta en juego de la creatividad y las vivencias y experiencias personales de los/las docentes a la hora de llevar a cabo una propuesta lúdica.

²⁰ http://www.educaciones.gov.ar/archivos/nap/nap-nivel_inicial.pdf.

A modo de cierre, destaco unas palabras que Patricia Sarlé comparte en la Conferencia mencionada anteriormente: “En la Educación Inicial, el juego aparece originariamente como uno de los aspectos que se necesitan tener en cuenta para asegurar la calidad de la enseñanza dado que es el camino, la forma y el modo que permite sistematizar la propuesta educativa centrada en el niño” (Sarlé, 2010)²¹.

Gabriela Valiño, autora de la Ponencia y debate: “*El juego en la infancia y en el nivel inicial*”, por su parte, plantea que ya hace un tiempo considerable en el que la infancia se encuentra conectada con el juego, y que esto sucedió a partir de que los niños empezaron a ser reconocidos como sujetos en sí mismos, que tienen necesidades y características que les son propias e inherentes.

En el mejor de los casos nos encontramos con jardines de infantes que le dan valor al juego como actividad primordial del niño en el Nivel Inicial, y se evidencia claramente cuando observamos a las docentes en su práctica educativa diaria y en la implementación de los diferentes dispositivos lúdicos. De esta manera podemos afirmar en concordancia con Gabriela Valiño, que cuando hay un reconocimiento del juego y se le brinda la atención que requiere, el juego puede prosperar; es a partir de la habilitación que le otorga cada docente ya sea implementando diversos y variados materiales, disponiendo tiempos y/o espacios para jugar, que el juego se va enriqueciendo. En cambio, cuando hay una valoración negativa de esta actividad y no hay una toma de conciencia en relación a su importancia para el infante, los juegos tienden a ser repetitivos y carentes de aportes que son esenciales para su evolución.

La autora plantea que el objetivo es construir experiencias educativas escolares que tengan de base este propósito que mencionamos en el párrafo anterior, entendiendo al juego como el derecho universal de los niños, con el fin de revertir desigualdades, lograr una mayor equidad, y afirmando que el juego en los niños es sinónimo de un desarrollo saludable.

En pocas palabras: “jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de criterios y de producción de argumentos. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario

²¹Sarlé, P. (2010), El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro. *Córdoba*: Conferencia dictada en el Encuentro de Asistencia Técnica.

para todos los aprendizajes específicos que integran las áreas curriculares” (Valiño, G; pág. 4; 2005)²².

Por otra parte, que un niño pueda jugar depende del significado que los adultos (padres y/o docentes) le concedan a esta actividad. Por ejemplo, teniendo en cuenta que esta investigación toma como muestra a los niños pertenecientes al Nivel Inicial de un jardín de infantes de la ciudad de Rosario, si nos preguntamos, ¿cómo se enseña a jugar un chico?, la respuesta es simple, jugando. Más específicamente como enuncia Gabriela Valiño, la capacidad para jugar en primer lugar debe rescatarse, instalarse y enriquecerse; y en segundo lugar, debe ser considerado como un objetivo general, básico y obligatorio en el Nivel Inicial, y además, posee la particularidad de que en el jardín puede presentarse de diversas maneras. Gabriela Valiño destaca tres, el juego trabajo, el juego dramático (con intención educativa) y el juego en el patio.

En el juego trabajo, el aula se divide en función de ciertos criterios tales como, recursos materiales disponibles, creatividad del maestro, cantidad de niños presentes, etcétera. Puede caracterizarse como un tiempo de tarea en el jardín pero que es sostenido a partir de la elección de los niños; es decir, si observamos como docentes su elección podremos vislumbrar cuáles han sido los contenidos y actividades que más los han cautivado. De este modo, ellos pasan a ser los protagonistas, porque esta situación de clase les va a ir posibilitando el desarrollo de su propia autonomía, que les va a ser útil también en el desarrollo de su vida adulta.

Esta propuesta, por otra parte, potencia la grupalidad, ya que no se trata solo de elegir un sector del aula sino también elegir compañeros para llevar adelante la propuesta de juego elegida, sin depender del adulto.

En el juego dramático, se integran todos los rasgos presentes en una narración: tiempo, personajes, tema, conflicto, resolución del conflicto, cierre. Los personajes son elegidos y personificados durante el desarrollo del juego. Así, se va proyectando el escenario de juego, seleccionando la vestimenta, utensilios y adornos que son necesarios como cimientos de los significados. Estos juegos, poseen la particularidad de facilitar la comprensión y aprendizaje social de roles y actividades.

A la hora de analizar cognitivamente a los juegos dramáticos, plantea Gabriela Valiño, es útil diferenciar entre el contenido y el tema. El contenido muestra el nivel de

²²Valiño, Gabriela. (2006), El juego en la infancia y el nivel inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

aprendizaje alcanzado en relación a esas condiciones de vida. El tema, en cambio, evidencia las condiciones de vida de los niños.

Por último, el juego en el patio. Es un modo de juego que los niños organizan de manera autónoma, es decir, que no hay propuesta del docente. De esta manera, el patio como territorio físico con los recursos que disponga, va a ser el espacio para jugar juntos.

Entonces, podemos decir que el juego desde la perspectiva que venimos desarrollando, indiscutiblemente es un contenido a enseñar. En relación a este planteo, Mónica Kac en el libro *“La planificación en la Educación Inicial”*²³, en el capítulo 4: “los dispositivos lúdicos-pedagógicos y su planificación estratégica”, destaca el papel de los dispositivos lúdico – pedagógicos como organizadores de la práctica educativa. Para poder comprender más ampliamente este concepto subrayamos el significado del término dispositivo desde lo etimológico: disponer, establecer un ordenamiento.

Por lo tanto, toda planificación es un dispositivo a partir del cual se pretende lograr un efecto determinado. Cuando hablamos de dispositivo lúdico, nos referimos a la posibilidad del juego articulado entre la lógica infantil y adulta, plantea la autora. Además, este tipo de dispositivo posee particularidades constitutivas, se resiste a la homogeneización, a la uniformidad, potencia el avance a partir de múltiples caminos y posibilidades, ya que es un aprendizaje que se genera a partir de lo grupal.

El dispositivo lúdico – pedagógico, también, habilita a las docentes a incluirse desde su propia historia personal en la realización de cada planificación, y a su vez, convoca a reflexionar acerca de incluir a los niños/as teniendo en cuenta las singularidades y la lógica propia de su pensamiento, trascendiendo la perspectiva universalista planteada por algunos autores que establecen objetivos y metas comunes para todos los niños por igual y entendiendo que toda desviación de ese curso es considerada un déficit.

Por otra parte, cuando Mónica Kac habla de planificación estratégica en relación a la práctica educativa, se está refiriendo a un acto de construcción que se lleva a cabo en un espacio donde se va organizando el pensamiento. Dicho de otro modo, se diseña desde la dimensión lúdica, que como mencionamos anteriormente, permite a la docente implicarse desde la creatividad, desde sus propias emociones y afectos, es decir, poniendo en juego su propia subjetividad.

De este modo, alumnos y docentes en un trabajo conjunto van decidiendo a partir de lo que va sucediendo nuevas direcciones que posibilitan ir reorganizando la planificación

²³Kac, Mónica. (2010), *La planificación en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

misma. En otras palabras, los dispositivos se diseñan teniendo en cuenta la práctica educativa o situación de enseñanza como un punto de encuentro entre los niños y la docente, dando lugar a la emergencia de nuevos acontecimientos que reorganizaran asiduamente la planificación.

El rol fundamental de los/las docentes es habilitar, promover y provocar escenas y/o escenarios que puedan ir enriqueciéndose, mejorando y complejizándose a medida que la práctica educativa es llevada a cabo.

Si nos preguntamos entonces a partir de lo expuesto hasta el momento, ¿por qué es importante planificar a partir de un dispositivo lúdico – pedagógico?, daríamos la siguiente respuesta: si las docentes solo se avocan a realizar una planificación anticipadamente sin tener en cuenta que puede reelaborarse, reeditarse, se elimina la posibilidad de concebir la práctica educativa como una construcción plural y compleja, incierta, multicausal y multideterminada; que se desarrolla en un lugar de encuentro, a partir de una cooperación conjunta entre el/la docente, sus alumnos y concibiendo la realidad como cambiante y fluctuante y no como algo estático y estructurado, restringiendo la dinámica misma del pensamiento y concibiendo a la situación de enseñanza como algo consumado.

Finalizando, destacamos unas palabras de la autora: “la función de los niños en la institución es aprender. Se trata de jugar las situaciones de enseñanza y no de hacer un juego para aprender” (Kac, M; pág. 117; 2010).

Teniendo en cuenta todo lo planteado, reflexionado y elaborado en el transcurso de esta investigación, y a modo de cierre, selecciono unas palabras de Patricia Sarlé, que espero le permitan reflexionar a los adultos la importancia que posee el hecho de que los niños jueguen dentro y fuera del jardín, sobre todo en las etapas iniciales de la vida; y por otra parte, que el lector pueda recordar aquellas situaciones de juego en la infancia que le posibilitaron tener un crecimiento pleno, y que hoy más allá de las vicisitudes de la vida adulta, conserven ese niño interior que desee seguir jugando.

“Algunos juegos son eternos y se juegan siempre. Otros no interesan y se abandonan a la primera oportunidad. Muchas veces, los juegos nos desafían y descorazonan aún al más intrépido. Otros resultan tan sencillos que se le agregan prendas y reglas que los hagan más divertidos. Jugar cansa y se requiere tomar respiros...pero siempre el jugador sabe que está jugando, aun cuando quiebre constantemente la realidad y cree

un mundo imaginario donde todo es posible y no todo es posible cuando se juega con otros” (Sarlé, P; pág. 10; 2010)²⁴.

Capítulo IV: Marco metodológico

4.1. Tipo de estudio

Esta investigación se propone describir y comprender el lugar que ocupa el juego simbólico en el nivel inicial, a partir del análisis de las propuestas que llevan a cabo las docentes del nivel, reconociendo que es una realidad compleja, atravesada por múltiples significados, creencias y conocimientos explícitos e implícitos, construidos por los agentes que llevan a cabo la enseñanza en ese nivel. Por este motivo esta investigación se llevará a cabo desde el enfoque cualitativo, reconociendo que la realidad es una construcción producto de la interrelación entre sujeto y objeto y que es necesario conocer la perspectiva de los actores implicados en ella.

4.2. Identificación y definición de variables

Las categorías de análisis a tener en cuenta en esta investigación son, la propuesta de enseñanza (práctica educativa) de los docentes del nivel, teniendo en cuenta tanto la dimensión escrita como la dimensión real, es decir, la puesta en acto de lo escrito y, el juego simbólico, teniendo en cuenta el lugar que ocupa dentro de estas prácticas.

4.3. Unidad de análisis

²⁴Sarlé, P. (2010), El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro. Córdoba: Conferencia dictada en el Encuentro de Asistencia Técnica.

4.3.1 La población que voy a tener en cuenta para esta investigación, es la perteneciente al Jardín de Infantes número 104 “Mitá-í”, perteneciente a la zona 10, región VI de la ciudad de Rosario.

4.3.2 La muestra estará constituida por las docentes del nivel inicial de dicho jardín. Se seleccionaran tres docentes, teniendo como criterio para dicha selección que las docentes pertenezcan a las distintas salas que comprende el nivel inicial, es decir, docentes representantes de las salas de tres, de cuatro y de cinco años.

4.4. Método

Se llevará a cabo un estudio de casos, desde la perspectiva holística de Robert Yin, quien plantea que, “el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”. (<http://www.slideshare.net/bemaguali/estudio-de-caso>)

Se considera pertinente para esta investigación, ya que a través del mismo se apunta a la particularidad y complejidad de realidades singulares. No se busca la generalización sino la particularización.

El estudio de casos apunta a la interpretación, ya que intenta no sólo describir conductas, sino comprender acciones. A través de la investigación interpretativa se buscan universales concretos, a los que se llega analizando un caso específico en detalle.

4.5. Técnicas, Instrumentos y Procedimientos

4.5.1. Técnicas

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en el presente estudio, se utilizaron como técnicas para la recolección de datos la observación no participante y entrevistas semiestructuradas a tres docentes integrantes de la institución.

4.5.2. Instrumentos

Para las observaciones se empleó una planilla creada por la autora, la cual exploró acerca de los siguientes ejes:

- I. Dispositivos lúdicos que implementa la docente durante la jornada escolar.
- II. Momentos en que aparece el juego simbólico, si aparece.
- III. Actitud preponderante en el juego de los niños. Alegría, Frustración, enojo, motivación, iniciativa.
- IV. Juegos, juguetes y materiales disponibles. Lugar que ocupan, si los hay. Empleo de los mismos por parte de los niños.
- V. El juego atravesado por la palabra. Diálogo entre los niños y con la docente.
- VI. Presencia de situaciones imaginarias en el juego de los niños.
- VII. Presencia de fantasía, ilusión, del “como si”, en el juego.
- VIII. Diferentes conductas y roles adoptados por los niños en el juego simbólico.

Las entrevistas realizadas a las docentes tuvieron una modalidad semiestructurada, guiada por una serie de preguntas elaboradas específicamente para esta investigación, en relación a los siguientes ejes:

- Antigüedad en la docencia.
- Antigüedad en la institución.
- Concepción de juego y el jugar dentro de la institución.
- Lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa.
- Actualización profesional en relación al juego.
- Tiempo escolar destinado al juego y al juego simbólico en particular.
- Dispositivos lúdicos que propician el juego simbólico.
- Rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños.

- Contenido/s y rol/es predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años.

4.5.3. Procedimiento

En un primer momento, se realizó la entrevista a cada docente seleccionada para conocer sus concepciones acerca del juego simbólico y el lugar que ocupa en sus propuestas de enseñanza.

En un segundo momento, se realizaron observaciones guiadas de la jornada escolar en las salas de las docentes para visualizar si existían momentos específicos relacionados con la problemática o si estos aparecían transversalmente durante la misma y/o identificaban situaciones puntuales donde apareció el juego simbólico.

En un tercer momento, se analizó el Proyecto Educativo Institucional que encuadra las situaciones de enseñanza y de aprendizaje para conocer el grado de adhesión de las docentes al proyecto institucional.

La entrevista fue administrada individualmente, en un encuentro coordinado previamente por teléfono con cada una de las docentes. Se solicitó el permiso correspondiente para grabar la misma, y cada entrevista tuvo una duración de una hora y media aproximadamente.

4.6. Área de estudio

La investigación se llevó a cabo en el Jardín de Infantes número 104 “Mitá-i” ubicado la zona Noroeste de la ciudad de Rosario. El mismo, ofrece servicios a una población perteneciente a un barrio periférico de la ciudad, un contexto socio económico cultural de bajos recursos.

La institución cuenta con una trayectoria de veinticinco años. Es de gestión pública oficial y ha recibido como aportes del Ministerio de Educación de la Nación hace tres años, una ludoteca. En la institución se trabaja con metodología de taller, siendo el taller de dramatizaciones uno de ellos. En este taller, puntualmente, se observó más el juego simbólico que despliegan los niños, pero cabe destacar que el mismo apareció en otros momentos de la jornada escolar.

La gestión institucional se caracteriza por ser democrática, es decir, todas las acciones del orden pedagógico y didáctico son consensuadas entre todos los miembros de la misma.

4.7. Consideraciones éticas

Respecto a las consideraciones éticas, se invitó a las docentes a participar de manera voluntaria en la entrevista, se las puso sobre aviso respecto de la grabación de la misma, y se les garantizó el anonimato.

Es importante destacar que en el transcurso del proceso se mantuvo la confidencialidad de los datos y los mismos sólo se utilizaron a los fines de la investigación.

Capítulo V: Análisis e Interpretación de los resultados

En este capítulo se presentará el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a partir de las categorías formuladas luego de las entrevistas realizadas a tres docentes, de sexo femenino, de la ciudad de Rosario y las observaciones realizadas en sala de tres, cuatro y cinco años en el Jardín de Infantes número 104 “Mitá-í” ubicado la zona Noroeste de la ciudad de Rosario.

Análisis de las entrevistas

Fueron 9 (nueve) las categorías elaboradas para las entrevistas:

- I.** Antigüedad en la docencia.
- II.** Antigüedad en la institución.
- III.** Concepción de juego y el jugar dentro de la institución.
- IV.** Lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa.
- V.** Actualización profesional en relación al juego.
- VI.** Tiempo escolar destinado al juego y al juego simbólico en particular.
- VII.** Rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños.
- VIII.** Dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico.
- IX.** Contenido/s y rol/es predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años.

CATEGORIA I: Antigüedad en la docencia.

En relación a esta categoría, se busca describir cuál es la antigüedad en la docencia que poseen las entrevistadas.

De las tres entrevistadas, una tiene 18 años de antigüedad en la docencia, otra 14 años y la tercera cuenta con 3 años y medio.

Podríamos decir que las dos primeras son docentes con experiencia y trayectoria en el nivel, mientras que la tercera es una docente novel que está iniciando su trayectoria docente.

CATEGORIA II: Antigüedad en la institución.

En esta categoría se busca explicitar cual es la antigüedad que cada docente entrevistada posee dentro de la institución.

Esta antigüedad dentro la institución nos permite aproximarnos no sólo a la idiosincrasia institucional y a la apropiación que las docentes han podido realizar en sus procesos de socialización profesional en relación a la cultura institucional particular, sino también de los marcos referenciales en relación a la enseñanza y el aprendizaje que se sostienen institucionalmente y el lugar que se le otorga al juego en la misma, que es el objeto de esta investigación.

Analizando los datos obtenidos se observa que la entrevistada con mayor antigüedad docente tiene 16 años de experiencia dentro de la institución, y la de menor antigüedad tres meses.

Podríamos decir que solo una de las entrevistadas ha participado activamente en la construcción colectiva de la identidad institucional, mientras que las demás se han incorporado recientemente a la vida institucional y estarían en proceso de apropiación de la misma. (Ver anexo).

CATEGORÍA III: Concepción del juego y el jugar dentro de la institución.

Con esta categoría se intenta conocer la/s concepción/es en relación al juego que sostienen las docentes explícitamente y el lugar que le otorgan al mismo en sus prácticas educativas. En relación a esto, podemos inferir que si bien cada docente tiene un saber construido y visión particular del juego y el jugar dentro de la institución, todas coinciden en que se le da un lugar relevante, que el juego y el jugar se destacan dentro de la institución, y que se incluye al mismo en las propuestas institucionales.

Algunos párrafos rescatados de las entrevistas permiten dar cuenta de lo anteriormente comentado:

“Pienso que se respeta totalmente el juego, y creo que es el principal motor de aprendizaje dentro de la institución.” (Entrevista 1, ver anexo).

“Me parece muy respetado todo lo que tenga que ver con el juego de los niños. Me parece muy rico.” (Entrevista 2, ver anexo).

“Se le da un lugar primordial, en todo. El lugar donde se centra la educación es a través del juego.” (Entrevista 3, ver anexo).

CATEGORÍA IV: Lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa.

Enmarcado en relación directa al objetivo general de la investigación, esta categoría se propone conocer el lugar que las docentes le otorgan al juego simbólico y el jugar dentro de su práctica educativa cotidiana.

Analizando los datos obtenidos se puede decir que las tres entrevistadas destacan el lugar del juego y el jugar dentro de sus prácticas educativas, apareciendo algunas expresiones que reafirman o interrogan el lugar del juego en situaciones escolares donde existe un enseñante que media.

La docente de sala de Cinco años Considera que cuando el juego requiere de mucha intervención y/o coordinación éste se pierde un poco.

En sus palabras expresa lo siguiente:

“Tiene un lugar importante, pero a veces tengo que reverlo como para no perderlo de vista. Osea en la planificación, en la unidad lo tengo en cuenta constantemente, pero a veces en la cotidianeidad se va perdiendo ese espacio del juego significativo.” (Entrevista 3, ver anexo).

La docente de la sala de tres años considera que toda propuesta educativa desemboca en el juego simbólico y/o dramático y que el juego está condicionado por el material que le ofrece la docente y que en función de éste el niño juega espontáneamente.

Se citan las palabras de la docente:

“En este momento en la sala de tres, viste que todo es juego, todo es simbolizar además, o dramatizar. Por ejemplo, mientras están jugando con los bloques arman lo que quieren armar y después empiezan a jugar, más que en la construcción en sí está en el juego.” (Entrevista 1, ver anexo).

La docente de la sala de 4 años expresa que no se obliga a los niños/as a jugar, que es el juego de otros lo que los convoca a jugar con determinadas propuestas que introduce la docente quien articula la enseñanza y el aprendizaje con el jugar.

En relación a esto se cita a continuación lo expresado por la docente:

“A partir de lo que les pueda interesar a ellos jugar van a poder acceder a este conocimiento que les va a servir para toda la vida.” (Entrevista 2, ver anexo).

Podríamos decir, en relación a esta categoría que todas las docentes de este Jardín de Infantes rescatan al juego y le dan valor al jugar como actividad primordial del niño en este nivel. Una de ellas especifica que mucha coordinación y/o intervención perjudicaría el desarrollo natural del mismo, otra articula explícitamente el jugar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la tercera considera que el material que se le ofrece al niño es el motor para que el juego y el jugar aparezcan.

CATEGORÍA V: Actualización profesional en relación al juego.

En esta categoría se busca dilucidar si las docentes han realizado alguna capacitación o curso referido específicamente a la temática de juego.

Una de las docentes manifiesta haber realizado una capacitación específica en relación a la temática hace varios años.

Dice al respecto:

“En juego...capacitación hice una sola en concreto de Mónica Kac hace varios años.” (Entrevista 3, ver anexo).

Las dos docentes restantes comentan que actualmente están realizando capacitaciones sobre el juego.

En palabras de las docentes:

“Estoy haciéndolo ahora, aprendizaje en juego, una línea de capacitación de la provincia.” (Entrevista 1, ver anexo).

“Yo en este momento, por ejemplo, estoy haciendo un curso que es sobre educación sexual integral en el Nivel inicial, que es un proyecto que está acá en el jardín y que también se está abordando en todas las instituciones y se trabaja desde el juego, desde los juguetes no sexistas.” (Entrevista 2, ver anexo).

Por lo expresado, podríamos decir que todas las docentes manifiestan un contacto en relación a la temática.

CATEGORÍA VI: Tiempo escolar destinado al juego y al juego simbólico en particular.

Con esta categoría se pretende que las docentes expliciten el tiempo que se le destina al juego en general y al juego simbólico en particular dentro de la jornada escolar englobando el tiempo destinado al juego.

Analizando los datos obtenidos, se observa que el total de las entrevistadas reconoce que todos los días el juego y el juego simbólico están presentes en algún momento de la jornada escolar.

La primera docente entrevistada considera que el tiempo que se le dedica es de 45/50 minutos como mínimo.

La segunda docente entrevistada, considera que el tiempo es mucho pero que no puede especificarlo en minutos u horas.

La tercera docente entrevistada, considera que el tiempo varía pero que como mínimo se le dedica 40 minutos. (Ver anexo).

Se citan a continuación las palabras de las entrevistadas:

“A ver, nose decirte un determinado tiempo, pero por lo menos una hora todos los días, o cuarenta y cinco, cincuenta minutos como mínimo.” (Entrevista 1, ver anexo).

“Yo creo que está permanentemente, es mucho el tiempo, no te podría decir en minutos o en horas, cuánto del día porque yo creo que tiene que ser...osea es lo más enriquecedor del trabajo de ellos, es como ellos aprenden” (Entrevista 2, ver anexo).

“El tiempo varía, según el día, según la temática. Tenemos los días de taller, en el cuál el juego simbólico dentro del taller es los cuarenta minutos, cuarenta, treinta y cinco entre que ingresamos”. (Entrevista 3, ver anexo).

Podríamos decir que las docentes relacionan el tiempo destinado al juego y al jugar sólo con los tiempos regulados por ellas, es decir, el tiempo que durante la jornada escolar proponen para el juego libre y/o juego en los talleres, sin lograr visualizar explícitamente distintas acciones espontáneas de los niños donde éstos juegan sin permiso del adulto, sin necesidad de una propuesta docente y/o presencia de algún recurso, elemento y/o juguete.

CATEGORÍA VII: Rol que desempeña como docente durante el desarrollo de los juegos de los niños.

En esta categoría se intenta dilucidar acerca del papel que desempeñan las docentes durante el desarrollo de los juegos de los niños, si participan, intervienen o no.

En el 100 % de las respuestas de las entrevistadas se destaca que intervienen en el juego de los niños con el objetivo de enriquecerlo, distinguiendo diferentes tipos de intervención en función del tipo de juego que se esté desarrollando y destacando la

importancia de no entrar y/o entrar y salir dentro del juego de los niños para no interrumpirlo o desarmarlo.

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos.

Tal es así que los niños pueden jugar solos o acompañados, pueden jugar con objetos o sin ellos, pueden mantener silencio o escuchar su juego con la voz. Existen juegos que comienzan solos pero, en cambio, hay otros que llevan un tiempo de preparación y organización. Tantas posibilidades hacen que planificar el juego como un contenido en sí mismo, como un contenido dado, resulte desconcertante como mínimo. Por eso es fundamental apelar a la creatividad de los/las docentes a la hora de planificar dispositivos lúdicos que permitan regular el juego en el marco de la enseñanza.

En la Educación Inicial, el juego aparece originariamente como uno de los aspectos que se necesitan tener en cuenta para asegurar la calidad de la enseñanza dado que es el camino, la forma y el modo que permite sistematizar la propuesta educativa centrada en el niño. (Ver marco teórico, página 42,43).

A continuación se presentan las citas que pueden dar cuenta de lo referido a esta cuestión:

“Si estamos construyendo a lo mejor intervengo un poco más, voy haciendo propuestas. En cambio, cuando estamos en el taller de dramatizaciones propiamente dicho, o en el juego simbólico, lo importante es saber entrar y poder correr. Lo importante es poder entrar y salir. Entrar para hacer una propuesta, para introducir algún elemento para provocar algo y volver a salir.” (Entrevista 1, ver anexo).

“Hay juegos más libres que vos los podés enriquecer y hay otros reglados que también, por ejemplo, si ponemos un memo test, lo podemos armar con pocas fichas al principio, después con más fichas, después poner una ficha que no tenga par, es decir, introducir cosas que lo dificulten más. Y con lo que tiene que ver con el juego simbólico, también, porque hay propuestas que están siempre en el jardín y que varían según lo que vos les ofrezcas ese día. Bueno hoy vamos a jugar, pero en vez de usar ropita para cambiar a

los muñecos, vamos a jugar a comprar y vender ropita, entonces llevas billetes y monedas.

Vamos a jugar a cambiar a los bebés y trabajamos todo lo que tiene que ver con la propuesta de educación sexual integral, y varones y nenas juegan con los muñecos, a cambiar muñecos, entonces ese día les llevas pañales u otras cosas que tengan que ver con eso.” (Entrevista 2, ver anexo).

“Hay veces que juego y hay veces que me corro para que el juego sea simplemente de ellos.” (Entrevista 3, ver anexo).

“En cambio en un juego reglado, con chicos más grandes la intervención es distinta; intervenís hasta que puedan respetar, conocer las reglas del juego, y después también tratás de correrte para que lo puedan implementar de manera autónoma,” (Entrevista 1, ver anexo).

“Es enriquecer el juego de ellos, yo creo que es lo más importante, y después siempre hay una propuesta pedagógica atrás”. (Entrevista 2, ver anexo).

“Me involucro en el juego, juego con ellos. Compartimos el juego. No tal vez de manera cotidiana, por esta cuestión también de que muchas veces cuando estás mucho dentro del juego siento que empezás a tomar un rol demasiado fuerte. Por ejemplo, en dramatizaciones”. (Entrevista 3, ver anexo).

CATEGORÌA VIII: Dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico.

Teniendo en cuenta la singularidad de cada una de las docentes, en esta categoría lo que se busca es esclarecer los diferentes tipos de dispositivos lúdicos que implementan para que pueda desarrollarse el juego simbólico durante la jornada escolar.

Analizando las respuestas emitidas por las docentes, se encontró que la totalidad de las entrevistadas coinciden en que todo depende de la propuesta del día, de la actividad, la situación en la cual esté ubicado el juego y el tiempo del que disponen.

Se cita a continuación lo verbalizado por las docentes:

“Depende de la actividad, depende de la propuesta, depende muchas veces el tiempo que tenemos.” (Entrevista 2, ver anexo).

“la mayoría de las veces intento que el elemento que se utiliza para el juego sea realizado por ellos y no traídos por mí, salvo cuando son juegos reglados o el taller de juegos tranquilos en los que uno ya hace uso del juego comprado, o del juego ya realizado. Sino la mayoría de las veces intento que lo que les propongo lo armemos, lo trabajemos y después lo podamos jugar.” (Entrevista 3, ver anexo).

Lo antes expresado por las docentes, nos permitiría pensar que, o no comprendieron la pregunta, la cual estaba relacionada directamente con los dispositivos que implementan para la aparición y/o desarrollo del juego simbólico, o no diferencian explícitamente y con claridad el juego simbólico de otros tipos de juegos. También se podría inferir que frente a la pregunta ponen el acento a cómo organizan e implementan dispositivos lúdicos, más allá de si éstos están pensados para abrir el escenario al juego simbólico o si están concebidos como estrategia de enseñanza para motivar a los niños en situaciones de aprendizaje.

En relación a esto se rescatan de las entrevistas diversas expresiones de las docentes que señalan la existencia de multiplicidad de dispositivos lúdicos durante el desarrollo de la jornada, ya que en el jardín se sostiene una modalidad de trabajo en talleres, que implica libertad de elección de propuestas por parte de los niños a la hora de jugar.

Cabe aclarar que en esta institución en particular, los niños/as rotan grupalmente cuatro días de la semana por los distintos talleres con los que el jardín cuenta, acompañados por la docente referente del grupo, quien lleva a los mismos una propuesta fuerte de trabajo y dos alternativas, posibilitando a los niños y niñas poder elegir y trabajar en sub grupos.

Los talleres funcionan en las diferentes salas, las cuales tienen el espacio acondicionado para el desarrollo de la tarea grupal y de los talleres. Los talleres son el de dramatización, el de construcción, el de juegos tranquilos y biblioteca y el de expresión gráfico plástica.

A continuación se citan palabras de una de las docentes que explica la modalidad de trabajo en talleres y cómo se organizaría en uno de ellos la propuesta de enseñanza:

“Lo que intento yo es...una pequeña ronda, y bueno hoy vamos a hacer esto, y también va a estar abierta la posibilidad de jugar con las maderas, con los autitos. O estamos en el taller de juegos tranquilos y podemos poner juegos que ya conocen: los dakis, memo test, algo para construir, algo más simple de manejar, y también una propuesta más reglada...y bueno ellos van eligiendo, y realmente eligen y disfrutan de lo que hacen.” (Entrevista 2, ver anexo).

Solo una de las tres entrevistadas hace alusión en su respuesta al juego simbólico específicamente.

La cita a continuación da cuenta de lo interpretado a partir del dato obtenido:

“Va a depender de la propuesta del día, por ejemplo hoy, usé bloques, que vos decís, bueno no tiene que ver con el juego simbólico, pero al introducir los muñecos estás

alimentando esta cuestión del juego simbólico, que el bloque pueda estar representando otra cosa, que pueda generar ese juego simbólico.” (Entrevista 1, ver anexo).

CATEGORÍA IX: Contenido/s y rol/es predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años.

Con esta categoría lo que se pretende es conocer si las docentes identifican roles diferenciados en función de las distintas edades en el juego simbólico y si los contenidos de enseñanza y aprendizaje relacionados al mismo se complejizan de acuerdo a las distintas salas.

Analizando los datos obtenidos, se observa que del total de la muestra sólo una entrevistada pudo dar cuenta de los roles predominantes según las diferentes edades y género.

Las citas a continuación dan cuenta de lo señalado a partir de los datos obtenidos:

“El papá que cocina, el papá que cuida al bebé, la mamá que va a trabajar...esos son los que más se dan. Y después aparece mucho esta cuestión de los personajes televisivos, súper héroes, monstruos, son los roles que interpretan. En esta sala de tres particularmente no, pero si ha pasado otras veces en otras salas de tres que tuve, se destaca la cuestión de personajes televisivos, súper héroes, las princesas, ese tipo de roles. Y si jugamos en dramatizaciones, la mamá y el papá.” (Entrevista 1, ver anexo).

“Los de cuatro y cinco separan mucho más los roles de la mujer y del varón; y los roles que más predominan...los varones, por ejemplo, el ladrón, el policía, el bombero, el constructor porque acá hay muchos papás albañiles, muchos papás que trabajan en las obras, entonces los chicos llevan, como te decía antes, representar los roles de la familia. Y después los roles los provoca uno, con las cosas que llevas, nose, por ejemplo, un día llevamos la caja con las cosas del doctor, entonces bueno, interpretan el rol de doctor o doctora. Otro día jugamos a la verdulería e interpretan ese rol, y todos quieren hacerlo, osea cuando vos llevas un recurso todos quieren hacerlo”. (Entrevista 1, ver anexo).

Las otras docentes no lograron respuestas puntuales en relación a los roles predominantes según las edades, y sus respuestas pueden dar cuenta de que se encuentran muy atravesadas por la formación “Juguetes no sexistas” que están llevando a cabo.

Relatado en palabras de las docentes:

“Y en realidad siempre hay cuestiones que incluso están instauradas en los talleres porque a ellos les encantan. Por ejemplo construir, y construir es siempre y tienen la

posibilidad, también, en el taller de juegos tranquilos, a lo mejor con juguetes más chiquitos, más de mesa...y en el taller de construcciones con juegos más grandes, con maderas, con bloques grandes, pero es algo que les fascina, ¿viste?, siempre. Vos traes los autitos y ellos enseguida quieren construir puentes, pistas. Nose traes muñecos y ellos quieren construir casas, muebles, cosas. Y sino otras cosas, laberintos, otras cosas en las que ellos pueden...construyen cosas grandes. A veces construyen un espacio donde ellos puedan entrar y salir, que podríamos decir tipo casita, pero que a veces es un negocio, a veces es un teatro de títeres, diferentes cosas.” (Entrevista 2, ver anexo).

“A pesar de que uno, por lo menos yo, trato de trabajar mucho esta cuestión de lo no sexual, de que los juguetes son para todos iguales, sí, hay mucho. Esta cuestión de que los nenes jugamos a la pelota, a los autitos y las nenas jugamos a la mamá, a la muñeca y nos disfrazamos. Intento romper con eso, pero es algo creo que viene ya...una cuestión social que cuesta mucho romper.” (Entrevista 3, ver anexo).

En relación a los contenidos se observa a partir de los datos obtenidos que una de las entrevistadas no logró ajustar su respuesta a la pregunta, parecería ser que logra identificar aspectos importantes q fundamentan el valor del juego simbólico más que el contenido.

A continuación se citan sus palabras:

“Primero que puedan manifestar sus emociones y sensaciones por sobre todas las cosas, para poder expresarse. Entonces, la expresión, la manifestación de sensaciones, emociones, de ideas, el lenguaje. Y, bueno depende con el material que estés utilizando el conocimiento de ese material. También depende mucho del tipo de juego y del material.”(Entrevista 1, ver anexo).

Otra de las docentes, hace alusión a contenidos que aborda durante el desarrollo de la jornada, sin lograr especificar los relacionados con el juego simbólico. Se citan sus palabras para ejemplificar:

“En mi lo que mucho trabajo en los contenidos es esta cuestión de...osea trabajo los contenidos de matemática, lengua, de todas las áreas. Pero los que predominan o intento que predominen tiene que ver con la valoración, el respeto, la inclusión. Creo que cuando partimos de esa base puedo trabajar después los otros contenidos con más naturalidad, o incluyéndolos con más naturalidad.” (Entrevista 3, ver anexo).

Lo expresado por estas docentes nos abre la posibilidad de interrogarnos si la imposibilidad de ajustar la respuesta a la pregunta es causa de no comprenderla, o si

existe un desconocimiento sobre los contenidos que se abordan puntualmente al desarrollarse el juego simbólico.

Es importante destacar que las entrevistadas están participando institucionalmente del Programa de Formación 2014 perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: de ESI se habla en Educación Inicial, y esta participación se refleja en las respuestas dadas.²⁵

Citas, como las que se utilizarán a continuación reflejan lo anteriormente interpretado:

“Yo creo que está complicado el tema, porque hay cosas que vienen desde siempre y hay cosas con las que yo personalmente no acuerdo que queden tan inmóviles, y hay que tratar de introducir cosas nuevas, modificar, proponer.” (Entrevista 2, ver anexo).

“A pesar de que uno, por lo menos yo, trato de trabajar mucho esta cuestión de lo no sexual, de que los juguetes son para todos iguales, si, hay mucho. Esta cuestión de que los nenes jugamos a la pelota, a los autitos, y las nenas jugamos a la mamá, a la muñeca y nos disfrazamos. Intento romper con eso, pero es algo que creo que viene ya...una cuestión social que cuesta mucho romper. O a veces uno en la reunión lo habla con los padres y te das cuenta que al padre mucho no le gusta que el hijo juegue a la cocinita, o que esté con el rol de la muñeca.” (Entrevista 3, ver anexo).

“Cuando jugas con muñecos, con las tacitas, con las herramientas, los roles generalmente tienen que ver con los roles de la familia. Los roles del varón o de la mujer, tratamos acá, bueno de introducirlos para que no interpreten, no se centren en un rol, por ejemplo, los varones no pueden jugar a la cocinita porque en la cocina cocinan las mamás; entonces decimos no, todos podemos cocinar, entonces bueno, pero el rol que ellos interpretan es el de varón.” (Entrevista 1, ver anexo).

“En la sala de tres tanto las nenas como los nenes no tienen tanto ese prejuicio como si ya está más instalado en sala de cinco. Entonces cuesta un poco más, pero igual terminan accediendo, porque al momento del juego en que uno les presenta las actividades y desde el principio de año intento que esta cuestión selectiva de sexo no exista, a través de empezar a trabajar desde poder expresarse con libertad, más allá del juego, poder darse un abrazo, poder decirse lo que sienten, el poder expresar sus

²⁵ Esta formación se sustenta en la Ley 26.150 que recoge los principios institucionales de igualdad y no discriminación. En el presente año con el nombre “Yo puedo elegir”, se propone dar visibilidad y legitimidad a las diferentes experiencias escolares que desde la cotidianeidad de la vida escolar ponen en cuestionamiento los estereotipos de género, desnaturalizan rituales y prácticas sexistas. A la vez se ofrecen herramientas técnicas que favorecen la construcción de prácticas educativas innovadoras que promuevan la igualdad de oportunidades, trato y derechos entre niñas y niños desde una mirada compleja y dinámica.

emociones...te lleva a que en el momento puedan sentir menos vergüenza, o no sentirse observados porque están con una muñeca y tomarlo con más naturalidad, pero es algo que cuesta.” (Entrevista 3, ver anexo).

“En realidad siempre hay cuestiones que incluso están instauradas en los talleres porque a ellos les encantan. Por ejemplo, construir, y construir es siempre y tienen la posibilidad, también, en el taller de juegos tranquilos, a lo mejor con juguetes más chiquitos, más de mesa...y en el taller de construcciones con juegos más grandes, con maderas, con bloques grandes, pero es algo que les fascina.” (Entrevista 2, ver anexo).

“Cuesta y a lo mejor más a fin de año veo que tal vez pueden relajarse, y permitir a los varones que si vamos al patio y una nena quiere jugar a la pelota pueda jugar sin ser motivo de burla o de enojo para los varones, de que si juega la nena no juego y estas cuestiones que tienen que ver con lo sexual. Pero te repito en la sala de tres estas cosas no las perciben, pero después en las demás salas, se ve hasta en la elección de un color para dibujar, los nenes eligen el azul y las nenas el rojo. Para construir, por ejemplo, hay colores que no utilizan.” (Entrevista 2, ver anexo).

“No todos, pero la mayoría como que tienen bien definido su rol de que hay que jugar a juegos de varones o juegos de nenas, y también, hay algunas miradas bastante evaluadoras, te diría, desde casa. Hay padres que te preguntan, ¿por qué juegan a esto que es de nena?, y bueno, acá hay posibilidades abiertas, pero lamentablemente hay muchos nenes que ya con cuatro o cinco años hay muchos roles muy definidos en el juego”. (Entrevista 2, ver anexo).

Análisis de las observaciones

Fueron 8 (ocho) las categorías elaboradas para la realización de las observaciones:

- I.** Dispositivos lúdicos que implementa la docente durante la jornada escolar.
- II.** Momentos en que aparece el juego simbólico, si aparece.
- III.** Actitud preponderante en el juego de los niños. Alegría, Frustración, enojo, motivación, iniciativa.
- IV.** Juegos, juguetes y materiales disponibles. Lugar que ocupan, si los hay. Empleo de los mismos por parte de los niños.
- V.** El juego atravesado por la palabra. Diálogo entre los niños y con la docente.
- VI.** Presencia de situaciones imaginarias en el juego de los niños.
- VII.** Presencia de fantasía, ilusión, del “como si”, en el juego.
- VIII.** Diferentes conductas y roles adoptados por los niños en el juego simbólico.

CATEGORÍA I: Dispositivos lúdicos que implementa la docente durante la jornada escolar.

En las observaciones se puso el acento especialmente en el surgimiento del juego de los niños. Se observó que todas las docentes implementaron diferentes dispositivos lúdicos que convocaron al “jugar” de acuerdo a las edades de los diferentes grupos, desde un rol de enseñante facilitadora y guía.

En el total de las observaciones se observa la implementación de “dispositivos lúdicos pedagógicos”, tal como lo plantea Mónica Kac (2010), con el objetivo de organizar la práctica educativa y poder trabajar los contenidos seleccionados para la jornada.

Por ejemplo, en la sala de tres años la docente implementó un dispositivo antes de iniciarse la jornada escolar. Por todo el salón había pegadas huellas hechas con papel de diferentes colores. Les cuenta a los niños que cuando llegó a la sala encontró una carta que dejaron los monstruos y se las lee. (Ver anexo, observaciones).

CATEGORÍA II: Momentos en que aparece el juego simbólico, si aparece.

En las observaciones realizadas en la sala de tres años, en una de las jornadas observadas hubo presencia del juego simbólico, apareció en el momento de esperar el desayuno (momento libre), y en el transcurso de un dispositivo lúdico implementado por la docente en diversos grupos integrados por niñas y niños.

La propuesta de la jornada donde se visualizó la presencia del juego simbólico fue la siguiente: hacer casitas para los muñecos, les deja elegir los materiales (maderas y bloques de colores).

“Los niños/as juegan a la familia, otros hacen casitas para los perritos. Hacen diversos sonidos durante el juego, cantan canciones con los nombres de los animales con los que juegan, mueven el cuerpo, y muestran frustración cuando se les desarma la casita”. (Observaciones sala de tres años, ver anexo).

Si bien es frecuente que el juego simbólico aparezca permanentemente en sala de tres, en una de las clases observadas no apareció, seguramente porque el eje de trabajo planteado para esa jornada no lo permitió. Esto puede corroborarse con lo dicho por una de las docentes en la entrevista: *“si en la sala de tres a lo mejor yo propongo una actividad que no tiene que ver directamente con el juego, como por ejemplo, una actividad de plástica, ellos enseguida lo trasladan al juego; están pintando, y no solamente explorando el material y dibujando, sino que, hablan, inventan cosas.”*. (Entrevista 1, ver anexo).

En las observaciones realizadas en sala de cuatro años hubo presencia del juego simbólico en ambas. En una de ellas aparece en un momento previo al desayuno en un juego entre dos niñas.

Ejemplo: “Surge entre dos niñas, juegan a qué comen con su plato y su taza. Se ríen, muestran alegría. También juegan a taparse los rostros y descubrirlos.”

También pudo observarse la presencia de simbolismo en el dibujo durante una actividad realizada en la sala de plástica: “la consigna de la docente es dibujar frutas y verduras. En general no respetan la consigna. “Le cuentan a la seño y a mí para quién es el dibujo, la mayoría es para sus mamás. Cantan mientras dibujan, gritan, hacen movimientos rápidos sin parar, diversos sonidos y garabatos en círculos.” (Observaciones sala de cuatro años, ver anexo).

En las observaciones llevadas a cabo en la sala de cinco años se observa la presencia del juego simbólico. En un primer momento, aparece mientras esperan el desayuno a partir de un juego espontáneo que surge en un grupo de cuatro niñas, y en otro momento a partir de la consigna propuesta por la docente: ¿se animan a cuidar a un bebé?

Ejemplos de lo dicho anteriormente:

“Las niñas utilizan los carritos de supermercado como cochecito para sus bebés o para sus mascotas. A partir de esto, podemos dar cuenta de la presencia del juego simbólico, ya que un objeto es utilizado para cumplir una función diferente de la original.”

Vigotsky lo plantea de la siguiente manera: “Los niños sustituyen objetos a la hora de jugar, es decir, algunos objetos pueden simbolizar otros. No es importante el parecido que tengan estos objetos entre sí, pero sí es relevante cómo ese niño utiliza el juguete en cuestión, y la posibilidad que tiene de realizar con él un gesto representativo, porque en esto reside la clave del simbolismo del juego, como función”. (Vigotsky, 1988).

“En otro grupo de cuatro niñas mientras esperan el desayuno, surge un juego espontáneo. Juegan a que una es el perro (come, toma y pide más a su dueña, ella le dice que espere). Muestran alegría y motivación en este juego. También aparece el “como sí” en el juego, la niñas transforman los elementos para desayunar en los objetos de un perro.” (Observaciones sala de cinco años, ver anexo).

CATEGORÍA III: Actitud preponderante en el juego de los niños. Alegría, Frustración, enojo, motivación, iniciativa.

Teniendo en cuenta el eje de estas observaciones se puede inferir que, en general, existe una tendencia predominante positiva en relación a las actitudes de los niños/as en el transcurso de los diferentes juegos, y una buena predisposición ante las propuestas de

las docentes. En casos muy puntuales se observó presencia de frustración y enojo en los niños/as y podría pensarse que, en general, no fue en relación al juego en sí, sino cuando se trataba de compartir con otro compañero/a. Por ejemplo, “en la sala de tres uno de los niños se enojó cuando sus compañeros no querían jugar al juego que él proponía.” (Observaciones sala de tres años, ver anexo).

“En la sala de cuatro años, una niña se enoja porque no quiere compartir sus dakis.” (Observaciones sala de cuatro años, ver anexo).

El juego simbólico que observamos en los niños de tres, cuatro y cinco años, puede comprenderse como un lenguaje; ya que a través de gestos ellos nos comunican e indican cuál es el significado de los juguetes. Por ello, habitualmente los niños repudian y/o rechazan en el juego aquellos objetos que no pueden representar a partir de sus gestos. (Hetzner en Vigotsky, 1988).

De lo planteado por Hetzner una situación en particular que surgió en el transcurso de las observaciones de la sala de cinco años puede dar cuenta de ello:

“Se observó en una de las niñas particularmente la presencia de frustración, ya que se mostraba muy seria.” La situación se desarrolló en la sala de dramatizaciones cuando jugaban a “la casita”. La docente intervino, y ella le comenta que no le gusta cómo le quedan los vestidos que se prueba. La docente le propone que se integre al juego de los varones. Le pregunta: ¿a qué juegan los varones?, ¿por qué no vas y les preguntas? Ella da vueltas y mira pero no les pregunta. (Observaciones sala de cinco años, ver anexo).

CATEGORÍA IV: Juegos, juguetes y materiales disponibles. Lugar que ocupan, si los hay. Empleo de los mismos por parte de los niños.

Para analizar esta categoría es necesario describir cómo se encuentra organizada la institución, ya que la modalidad de trabajo es particular. El jardín cuenta con cuatro salas: amarilla (donde funciona el taller de juegos tranquilos y biblioteca), roja (el de construcciones), verde (el de plástica) y azul (el de dramatizaciones). Cada sala cuenta con juegos, juguetes y materiales en función de cada taller en particular.

Por ejemplo, el taller de dramatizaciones cuenta con mobiliario fijo ubicado en la parte trasera del salón: cocina y sus elementos (pava, tasas, tupperes, mamaderas, cubiertos, platos, utensilios de cocina). Un placard (con disfraces, ropa de bebé, ropa y accesorios tanto para varones como mujeres: carteras, zapatos, portafolios, camisas, vestidos, polleras, corbatas, pañuelos entre otros), mesa y sillas, cama y cuna, carritos de supermercado, También existe una repisa donde se ubican bebetes, peluches, títeres (al

alcance de los niños) y otra repisa donde están organizados por temáticas juguetes específicos.

Ejemplo: caja con elementos para jugar: a la peluquería (rulers, pinzas, cepillos), a la oficina (libretitas, teclados), a los doctores (jeringas, estetoscopio, delantal blanco) al supermercado (alimentos balanza, caja registradora) caja con herramientas para ejercer distintos oficios (pinzas, martillos, tenazas, destornillador, cascos).

En el de plástica, se encuentran variados elementos para la producción artística plástica y gráfica distribuidos ordenadamente en una repisa con estantes (algunos de ellos) al alcance de los niños: papeles y hojas de distintos tamaños y colores, pinceles de distintos grosores, témperas, tijeras, fibrones, fibras, ceritas, goma de pegar entre otros. (Observaciones sala de cinco años, ver anexo).

En el taller de construcciones existen variedad de elementos para construir: desde bloques de colores variados, con distintas formas, grosores y longitudes, realizados con distintos materiales (plástico, goma espuma, madera), hasta distintos objetos que permiten interactuar con las construcciones que los niños puedan realizar: animales, autitos, camiones, señales de tránsito entre otros.

En el taller de juegos tranquilos existe gran variedad de juegos didácticos y reglados ubicados en estanterías y fuera del alcance de los niños. Este taller coexiste, en relación a los materiales, con el de biblioteca, que cuenta con variedad de distintos portadores de textos literarios dispuestos en una biblioteca a la que pueden acceder los niños espontáneamente ya que están a su alcance.

Los niños rotan simultáneamente por los diferentes talleres cuatro días a la semana con la docente a cargo, quién lleva diferentes propuestas que duran aproximadamente entre 40 y 45 minutos.

CATEGORÍA V: El juego atravesado por la palabra. Diálogo entre los niños y con la docente.

En todas las salas se observó que el diálogo que se desarrolla entre los niños y las niñas y de éstos con las docentes es espontáneo y fluido. Los niños y niñas buscan a sus docentes continuamente para mostrarles lo que están haciendo, para contarles algo en relación a alguna propuesta determinada y para que participen en el juego que están desarrollando.

Por ejemplo: cuando hacen un dibujo, juegan con plastimasa o construyen una casita continuamente llaman a su docente para mostrárselo. (Observaciones sala de tres, cuatro y cinco años, ver anexo).

Para comprender lo expresado anteriormente, es importante destacar las palabras de Patricia Sarlé, quien distingue la importancia de la experiencia del maestro/a como jugador para poder comprender el juego de los niños. La autora considera que no se puede enseñar algo que no se vivenció, algo que no se sabe, y allí radica la importancia de la puesta en juego de la creatividad, las vivencias y experiencias personales de los/las docentes a la hora de llevar a cabo una propuesta lúdica. (Sarlé, 2010).

Esto puede corroborarse además con lo dicho por una de las docentes en la entrevista:

“Es un momento de compartir, pero muchas veces también mi figura también hace esto, de que ellos recurran a que los veinticuatro, los veintitrés quieren jugar a que participes de su juego. Entonces también pierde el sentido del juego de ellos, entonces es ahí cuando me corro y prefiero que jueguen más ellos y estar un poco más a la expectativa de poder brindarles las herramientas para que el juego continúe y no estar yo dentro del juego”.

Una de las particularidades que se destacó en las observaciones realizadas en la sala de cuatro años es que a diferencia de las niñas los varones no dialogan entre ellos mientras dibujan. (Observación sala de cuatro años, ver anexo).

CATEGORÍA VI: Presencia de situaciones imaginarias en el juego de los niños.

Sólo en una de las jornadas observadas (sala de tres años) se destacó la presencia de situaciones imaginarias en los niños/as.

CATEGORÍA VII: Presencia de fantasía, ilusión, del “como si”, en el juego.

En las observaciones realizadas en la sala de tres años, se registró presencia del “como sí”. Fue a partir del siguiente juego implementado por la docente: ¿Qué estuvieron haciendo los monstruos en el jardín? El objetivo era re trabajar una temática que estuvieron abordando días anteriores que convocaba al uso de la imaginación, la fantasía.

El otro momento donde apareció la ilusión y la fantasía es un momento de juego libre. Un grupo de niños y niñas juegan a las carreras de animales, aparece el “como sí”: *“la torre parece una nube”*, dice una de las niñas. (Observaciones sala de tres años, ver anexo).

A esta situación de juego Huizinga la plantea de la siguiente manera: “el juego es una acción u ocupación libre realizada “como si”, y sentida, experimentada, y como ubicada fuera de la vida corriente; pero que más allá de estas características, puede cautivar por completo a cada jugador, sin que haya en juego algún tipo de interés material o provecho. Además, se realiza dentro de un espacio y un tiempo determinado, es una

acción con un fin determinado, su desarrollo se encuentra sometido a reglas que le otorgan un orden, aunque sean aceptadas libremente, y que como resultado dan origen a ciertas alianzas o pactos que se ven inclinados a disfrazarse o rodearse de misterio, justamente para distinguirse de la vida cotidiana y la realidad concreta”. (Huizinga, 2007).

En las observaciones realizadas en la sala de cuatro años, hay presencia de fantasía, de ilusión y del “como sí” durante el desarrollo de juegos que surgen en momentos “libres” que tienen los niños.

Ejemplos que dan cuenta de lo mencionado anteriormente:

En el tiempo libre previo al desayuno, surge un juego en el que un grupo de niños/as usa su plato de sombrero.

Una niña juega con su dibujo, lo hace planear, lo hace volar, hace el ruido del viento.

Dos niños juegan a que las alfombras que usan para sentarse en la ronda, son autos. (Observaciones sala de cuatro años, ver anexo).

Se observa en las situaciones mencionadas cómo un objeto se pone en relación a otra cosa que a simple vista pareciera no tener relación pero que en el juego cobra un papel fundamental. Al respecto de estas experiencias podríamos pensar que lo que destaca, como bien dijo Huzinga, es “lo que se pone en juego”. El plantea que esta metáfora hace alusión a la existencia de un movimiento particular. Éste se produce en tanto “una cosa” se pone en relación a “otra cosa” como en los ejemplos citados anteriormente.

En las observaciones realizadas en la sala de cinco años también se registró presencia de fantasía y del “como sí” en momentos de juego libre.

A continuación se citan dos ejemplos:

“Un grupo de niñas transforman los elementos para desayunar en los objetos de un perro”.

“Dos niñas juegan a sacarse fotos y utilizan una radio como cámara de fotos”. (Observaciones sala de cinco años, ver anexo).

A partir de los datos obtenidos en las observaciones se puede inferir que en la mayoría de los juegos en los que se registra la presencia de “ilusión, fantasía y como sí” son espontáneos; es decir, salvo en la sala de tres años no hay una propuesta lúdica por parte de las docentes en los momentos en los que emerge, sino que son juegos que surgen de los niños y niñas en aquellos momentos en los que tienen “tiempo libre”.

CATEGORÍA VIII: Diferentes conductas y roles adoptados por los niños en el juego simbólico.

En la sala de tres años, los roles que más se destacaron fueron el de mamá, papá, hijo. Juegan a la casita, a la familia. Muestran frustración cuando se les desarma la casita.

En los varones se destacó el juego con animales, juegan a la lucha entre monstruos, hacen torres para que vivan, cantan canciones con el nombre de los animales, hacen sonidos, mueven el cuerpo, hacen las voces de los personajes.

En el taller de plástica, lo que más se destacó a la hora de dibujar fueron representaciones gráficas de sus mamás, zapatos, naranjas, un caballo. (Observaciones sala de tres años, ver anexo).

En la sala de cuatro años una de las niñas un día trajo su peluche de la casa y jugaban en grupo a darle de comer. Este día no se registraron otros roles porque continuaron trabajando con una actividad de la semana anterior que no propició la aparición de lo lúdico.

En la sala de plástica, los niños y niñas se cuentan entre ellos y me cuentan que los dibujos son para sus mamás. Lo que más representaron gráficamente fueron: caballos, autos (varones), toboganes, conejitos, corazones (mujeres), robots, flores, bananas. Aparece el simbolismo en el juego, gritan, cantan mientras dibujan, hacen movimientos rápidos sin parar, garabatos en círculos y distintos sonidos.

Una particularidad es que los varones no hablaron entre ellos mientras dibujaban.

En la siguiente observación, en el juego con dakis los roles que más se destacaron fueron: amigos, hermanos. Cuando se incluye otra niña juegan a la familia, cantan canciones de cuna, arman las camas. Experimentan placer, enojo y frustración, y hacen diversos sonidos durante el juego. (Observaciones sala de cuatro años, ver anexo).

En las observaciones realizadas en sala de cinco años, el rol predominante que se destaca en las niñas es el de mamá: algunas niñas cambian a sus bebés, les dan de comer, los hacen dormir. Otras se ponen vestidos, eligen carteras.

El rol predominante que se destaca en los varones es el de trabajador, obrero. Juegan a construir un edificio, a armar un refugio de trabajadores. Se ponen cascos y usan herramientas. Una de las niñas quiso integrarse en el juego y los varones se opusieron.

Algunos varones se integraron al juego de “la casita” y con las niñas jugaron a ser la mamá y el papá de un bebé: lo cambiaron, le dieron de comer.

Otro grupo mixto de niñas y niños juegan a la familia, almuerzan, levantan y ponen la mesa, lavan los platos. Otros van a hacer los mandados.

A partir de los datos obtenidos en las observaciones realizadas en la sala de cinco años, se podría pensar que hay ciertos roles estereotipados tanto en varones como en mujeres a la hora de elegir a qué jugar.

Esto puede corroborarse por lo dicho por algunas docentes en las entrevistas realizadas:

“Y hay roles que están muy estereotipados y que uno desde el lugar del docente tenés que trabajar y tenés que tratar de cambiar. Y está bueno que tengas el espacio y que uno tenga los ojos bien abiertos, porque no tiene nada malo ningún juego, yo siempre pienso eso, y los chicos eligen a que jugar y van construyendo a partir de ese juego sus aprendizajes. Entonces, mientras vos les des la libertad pero tengas los ojos bien abiertos para que no sea que uno está jugando a esto porque no le quedó otra, porque no lo dejaron jugar a determinado juego. Pero bueno, hay juegos que son bueno, como estereotipados, o que estuvieron desde siempre socialmente instaurados, y ellos ya los traen de casa así, porque las nenas tienen juguetes de nena...nose por qué es así, les compran juguetes de nena, a los varones les comprar juguetes que son de varones.” (Entrevista 2, ver anexo).

“A pesar de que uno, por lo menos yo, trato de trabajar mucho esta cuestión de lo no sexual, de que los juguetes son para todos iguales, sí, hay mucho. Esta cuestión de que los nenes jugamos a la pelota, a los autitos y las nenas jugamos a la mamá, a la muñeca y nos disfrazamos. Intento romper con eso, pero es algo creo que viene ya...una cuestión social que cuesta mucho romper. O a veces uno en la reunión lo habla con los padres y te das cuenta que al padre mucho no le gusta que el hijo juegue a la cocinita, o que esté con el rol de la muñeca. Entonces por ahí, creo, que si fuera por el niño en sí, elegiría jugar en todo. Pero esta cuestión de que ¡ay no hagas tal cosa!, ¡a eso no se juega!, o los nenes juegan a esto y las nenas a esto otro...si se ve reflejado.” (Entrevista 3, ver anexo).

Por otra parte, se pudo observar mientras se desarrollaban ciertos juegos, que hay conductas adoptadas por los niños/as que se repiten, que tienen que ver con roles culturalmente aceptados y lo que observan en sus propias familias. Vigotsky, por su parte, da cuenta de lo explicado anteriormente: “no existe juego desprovisto de reglas de conducta, aunque éstas no se manifiesten de manera explícita, ni se fijen antes de iniciado el juego.

Por ejemplo, la niña juega e imagina que es su madre y su muñeca su hija; partiendo de esta situación, la niña inevitablemente va a verse obligada a observar las reglas de la conducta materna, aunque en la realidad estas conductas pasen desapercibidas para la

niña. Y sólo las acciones que se adaptan a estas reglas son aceptadas durante el juego (imitan la vestimenta, hablan de la misma manera, etcétera).” (Vigotsky 1988).

Análisis del Proyecto educativo institucional del Jardín de Infantes n° 104

A partir de la lectura y análisis del Proyecto educativo institucional se puede afirmar que en el mismo no se visualiza ninguna propuesta lúdica. Sin embargo, se podría inferir a partir del material de campo obtenido en las entrevistas y observaciones realizadas, que aunque no se encuentre explicitado el juego es considerado desde la institución y por las docentes como un pilar fundacional del Nivel Inicial, ya que es utilizado e incorporado como estrategia de enseñanza en las propuestas educativas de las mismas.

Capítulo VI: Conclusiones

Todas las docentes, independientemente de su antigüedad en la docencia y/o pertenencia institucional, consideran que el juego y el jugar es algo importante y relevante en sus prácticas educativas y en las propuestas institucionales que se llevan a cabo. Esto me permite afirmar no sólo que todas reconocen al juego y al jugar como una actividad exclusiva de los niños y niñas en el nivel inicial, y que los mismos se encuentran cotidianamente en el proceso de socialización y educación que proponen y sostienen desde sus prácticas educativas, sino también, que respetan la identidad del Nivel Inicial, ya que todos los documentos oficiales sostienen que el juego es uno de los aspectos que se necesitan tener en cuenta para asegurar la calidad de la enseñanza en la educación infantil, dado que es el camino, la forma y el modo que permite sistematizar la propuesta educativa centrada en el niño. Por este motivo es probable que no se identifiquen explícitamente propuestas lúdicas en el Proyecto educativo institucional (PEI). Parafraseando a Gabriela Valiño, puedo decir que en estas docentes existe un reconocimiento destacado del juego, y que le brindan al mismo, dentro de sus prácticas educativas, la atención que requiere para que el juego pueda prosperar, implementando distintas estrategias y habilitando espacios y recursos para que el juego aparezca y se vaya enriqueciendo.

Todas las docentes, diseñan distintos dispositivos lúdicos como estrategia de enseñanza para que los niños y niñas logren el aprendizaje, lo cual refuerza la idea de que con la planificación de todo dispositivo lúdico se pretende el logro de un efecto determinado.

Puedo afirmar, como sostiene Mónica Kac, que estos dispositivos son diseñados por las docentes teniendo en cuenta las distintas situaciones de enseñanza y como un punto de encuentro entre los niños y la docente. Los dispositivos lúdicos representan la posibilidad de juego articulado entre la lógica infantil y la adulta, y donde la emergencia de nuevos acontecimientos en función del o los escenarios organizados intencionalmente y planificados, tienen permiso para hacerse presentes.

Es decir, al diseñar un dispositivo lúdico- pedagógico, las docentes se habilitan a jugar, a incluirse en el mismo desde sus propias historias personales, y a su vez, el planificarlo convoca e invita a la reflexión acerca de cómo incluir a los niños/as teniendo en cuenta sus singularidades y la lógica propia del pensamiento infantil. Al organizar y planificar los distintos dispositivos lúdicos las docentes, deben habilitar, promover y provocar escenas y escenarios que se puedan ir enriqueciendo y complejizando a medida que la práctica educativa es llevada a cabo apelando a su creatividad, desde sus propias emociones y afectos, es decir, poniendo en juego su propia subjetividad convocando a la aparición de la subjetividad de los otros, en este caso, la subjetividad de los niños.

Hubo presencia de juego simbólico y de simbolismo en los dibujos a partir y durante el desarrollo de las propuestas implementadas por las docentes, así como también, en otros momentos donde no hubo intervención ni propuesta educativa sino que surgió espontáneamente entre los niños.

Todas las docentes, afirman que intervienen en el juego de los niños con el objetivo de enriquecerlo, distinguiendo diferentes tipos de intervención en función del tipo de juego que se esté desarrollando y destacando la importancia de no entrar y/o entrar y salir dentro del juego de los niños para no interrumpirlo o desarmarlo. Este entrar y salir estaría relacionado con el diálogo que establece la docente con los niños/as, el cual fue visualizado de manera espontánea y fluida, ya que ellos/as buscan a sus docentes continuamente para mostrarles lo que están haciendo, para contarles algo en relación a alguna propuesta determinada y para que participen en el juego que están desarrollando. Asimismo, el diálogo entre los niños y las niñas durante el desarrollo de la jornada y de los diferentes juegos se percibió espontáneo y cordial.

Una de las docentes nóveles considera que al llevar a la práctica algunos dispositivos lúdicos que exigen mucha coordinación y/o intervención docente se podría estar perjudicando la aparición del juego y el jugar, y el desarrollo natural de los mismos.

Frente a esta inquietud y entendiendo el juego como un producto de la cultura, puedo afirmar que a jugar se aprende y en este sentido, con el diseño de dispositivos lúdicos

creativos se estaría invitando a los niños y niñas a ingresar en un escenario lúdico como plataforma para la enseñanza y el aprendizaje, recuperando de este modo el valor intrínseco que tiene el juego para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la apropiación de su realidad.

Los niños pueden jugar solos o acompañados, pueden jugar con objetos o sin ellos, pueden mantener silencio o escoltar su juego con la voz. Lo importante es, por un lado, reconocer que existen juegos que comienzan solos pero, en cambio, hay otros que llevan un tiempo de preparación y organización, es decir, algunos juegos necesitan coordinación y/o intervención adulta para regularlo en el marco de la enseñanza, y por el otro, que toda propuesta o dispositivo lúdico que se diseñe y/o implemente debe ser sólo una “invitación a ...” y que es el niño el que elige y/o decide si desea ingresar a la situación lúdica. Siguiendo esta línea de pensamiento puedo afirmar que se trata de jugar las situaciones de enseñanza y no de hacer un juego para que el niño aprenda.

Los párrafos anteriores también sostienen expresiones de las otras docentes que consideran que a jugar no se obliga y/o que los objetos invitan al juego. Todas las docentes, coinciden en que el diseño y la implementación de un dispositivo lúdico dependen de la propuesta del día, de la actividad, la situación y el tiempo del que disponen dentro de la organización institucional de la jornada. Cabe destacar que en esta institución se trabaja con modalidad de taller, que implica libertad de elección de propuestas por parte de los niños a la hora de jugar.

Puedo señalar, que todas las salas del jardín cuentan con recursos lúdicos y diversos materiales, en algunos casos más específicos, como el taller de juegos tranquilos y el de dramatizaciones, que facilitan y potencian el desarrollo del juego y del juego simbólico respectivamente.

Sólo una de las docentes, con antigüedad en la docencia y en la institución pudo dar cuenta de los roles predominantes según las diferentes edades y género, los cuáles están relacionados con roles del ambiente social más cercano a ellos (miembros de la familia y trabajo que realizan). Hay conductas adoptadas por los niños/as que se repiten, que tienen que ver con roles culturalmente aceptados.

Asimismo, interpretan los roles de personajes televisivos ligado al mundo de la fantasía y la imaginación.

Esto se visualizó en distintos juegos dramáticos en los que se integran todos los rasgos presentes en una narración: tiempo, personajes, tema, conflicto, resolución del conflicto, cierre. Los personajes son elegidos y personificados durante el desarrollo del juego.

Así, se va proyectando el escenario de juego, seleccionando la vestimenta, utensilios y adornos que son necesarios como cimientos de los significados. Estos juegos, poseen la particularidad de facilitar la comprensión y aprendizaje social de roles y actividades. De ahí la importancia de tener claridad en relación a cuáles son los contenidos que se están proponiendo enseñar al propiciar la aparición y desarrollo del juego simbólico en la jornada escolar.

A la hora de analizar cognitivamente los juegos dramáticos, Gabriela Valiño hace su aporte planteando que es útil diferenciar entre el contenido y el tema. El contenido muestra el nivel de aprendizaje alcanzado en relación a esas condiciones de vida. El tema, en cambio, evidencia las condiciones de vida de los niños.

En contrapartida, desde la labor analítica muchas veces en lo que respecta a la enseñanza de un niño, se da por sentado que cuenta con la capacidad suficiente para utilizar objetos, y esto no sucede en todos los casos. Es por ello, que es de vital importancia el abordaje psicoanalítico en lo que respecta al juego en esta investigación y que haya una preocupación orientada a poder desarrollar y establecer las aptitudes que se requieran necesarias para posibilitar el uso de objetos, así como también, para poder reconocer la carencia cuando esto no está dado. Esto es lo que posibilita el paso al principio de realidad, que depende del proceso de maduración en el que niño se encuentre, y para ello cumple un rol central la existencia de un ambiente posibilitador.

De lo mencionado anteriormente, puedo inferir que sólo una docente, con experiencia en sus prácticas educativas, al organizar distintos escenarios lúdicos con o sin objetos concretos donde el juego simbólico aparece, tiene en cuenta tanto el tema como el contenido en función de la edad de los niños.

Las otras docentes, con escasa antigüedad en la docencia, no lograron respuestas puntuales en relación a los roles predominantes según las edades, y sus respuestas pueden dar cuenta de que se encuentran muy atravesadas por la formación “Juguetes no sexistas” que están llevando a cabo. Esto me permite inferir, en comparación con lo expresado en los párrafos anteriores, que sus saberes en relación al juego y al jugar están en construcción, enriqueciéndose “el saber apropiado” desde su formación de grado con las propuestas más recientes que estarían recorriendo en sus procesos de socialización profesional, y que por tal motivo emergen con fluidez en sus discursos²⁶.

²⁶ Es importante tener en cuenta que las entrevistadas están participando institucionalmente del Programa de Formación 2014 perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: de ESI se habla en Educación Inicial y que aborda puntualmente este año “Juegos y juguetes no sexistas.”

Retomando lo expresado en párrafos anteriores, podemos señalar que los saberes que sostienen las docentes en relación al juego y al jugar se están enriqueciendo y complejizando en el transcurso de este año, y se visualiza el alto el impacto del programa de Formación emanado desde el ministerio en las prácticas educativas de las docentes que participan activamente en el mismo y/o que lo socializan con sus pares ya que es un proyecto asumido institucionalmente.

Las docentes entrevistadas, no diferencian explícitamente y con claridad el juego simbólico de otros tipos de juegos frente a la pregunta formulada y relacionada directamente con los dispositivos que implementan para la aparición y/o desarrollo del juego simbólico. Lo cual podría estar relacionado con una dificultad de comprensión de la misma y/o que en sus respuestas ponen el acento a cómo organizan e implementan dispositivos lúdicos, más allá de si éstos están pensados para abrir el escenario al juego simbólico o si están concebidos como estrategia de enseñanza.

A partir de los datos obtenidos, puedo deducir que tampoco diferencian entre juego simbólico, significativo y/o dramático.

Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante la presencia del juego y el jugar en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala u otros espacios institucionales. A su vez, el juego en el Jardín de Infantes, es sinónimo de “proceso”, a través del cual el niño se va preparando para diversas situaciones futuras. Es a partir del juego, también, que el niño va a ir superando sus miedos, conflictos, impulsos agresivos, y va a ir comprendiendo la diferencia entre realidad y fantasía, y de esta manera va a ir conquistando la independencia de su yo.

Lo antes dicho, implica poder comprenderlo como la actividad exclusiva del niño, a través de la cual se manifiesta a partir de diferentes acciones (dramatizar, construir, crear, representar, etcétera); y de este modo el niño emprende el camino de la comunicación y socialización.

A partir de las aportaciones de Freud, en “Más allá del principio de placer” (1919-1920), podemos dilucidar, que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha producido una intensa impresión, y que a partir de este modo de jugar, logran hacerse dueños de la situación.

Se desprende a partir del trabajo de campo realizado que, en general, existe una tendencia predominante positiva en relación a las actitudes de los niños/as en el

transcurso de los diferentes juegos, y una buena predisposición ante las propuestas de las docentes. En casos muy puntuales observé la presencia de frustración y enojo en los niños/as.

Desde una perspectiva actualizada y diferente a la elaborada por Freud muchos años atrás, nos encontramos con el punto de vista de Winnicott quién plantea que el juego es el movimiento que genera nuestra experiencia existencial. Los seres humanos al establecer relaciones dentro de este espacio simbólico nos jugamos nuestra existencia, nos ponemos en juego; ya que el juego busca el efecto de permitir que el sujeto se exprese, se dé en existencia y esto se constituye dentro de un dispositivo, en este caso lúdico, como se expresó en el párrafo anterior.

En función de lo explicitado anteriormente, resulta pertinente afirmar que nos vamos constituyendo como sujetos, psíquica y subjetivamente, en el espacio simbólico de una tercera dimensión a la que se la denomina “dimensión lúdica”, y esta se encuentra caracterizada por funcionar como una zona segura o confiable. En otras palabras, es primordial destacar el juego simbólico propiamente dicho como objeto de esta investigación, ya que constituye para los niños y niñas el primer punto de partida en la conformación de su yo.

Todas las docentes, coinciden en que el juego en general y el juego simbólico en particular están presentes en algún momento de la jornada institucional y relacionan el tiempo destinado al juego y al jugar sólo con los tiempos regulados por ellas, es decir, el tiempo que durante la jornada escolar proponen para el juego libre y/o juego en los talleres, y/o cuando diseñan dispositivos lúdicos, sin lograr visualizar explícitamente distintas acciones espontáneas de los niños que aparecen en el desarrollo de la jornada donde éstos juegan sin permiso del adulto, sin necesidad de una propuesta docente y/o presencia de algún recurso, elemento y/o juguete. Registré que en la mayoría de los juegos en los que se registra la presencia de “ilusión, fantasía y como sí” son espontáneos.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados me permiten afirmar que en el Jardín de Infantes nº 104, se le otorga al juego y al jugar un lugar privilegiado dentro de las prácticas educativas y en las propuestas institucionales que se desarrollan. Más allá de que reconocen al juego y al jugar como una actividad exclusiva de los niños y niñas en el nivel inicial, logran identificar que los niños/as se encuentran cotidianamente en el proceso de socialización, respetan la identidad del Nivel Inicial, no logran diferenciar específicamente el juego simbólico de otro tipo de juegos, y es por

ello que los datos obtenidos no dan cuenta de la importancia que se le otorga en el Nivel Inicial al juego simbólico en particular. Todas las docentes coinciden en que el juego simbólico está presente en algún momento de la jornada institucional, pero tienen una tendencia a relacionar el tiempo destinado al juego y al jugar sólo con los tiempos regulados por ellas, perdiendo de vista que en los momentos de tiempo y/o juego libre es cuando más pudo vislumbrarse en el transcurso de este trabajo.

Los documentos oficiales que fueron consultados son la Ley Federal de Educación, donde se encuentra explicitado de manera clara y concisa el valor que se le otorga al juego dentro del Nivel Inicial y se asocia a los objetivos que este nivel posee en particular, y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial, donde se destaca la importancia del juego para la acción educativa de este nivel, así como también, la responsabilidad del educador a la hora de enseñar jugar teniendo en cuenta las particularidades y la subjetividad de cada niño/a y la diversidad social y cultural por la que se encuentran atravesados.

En relación a la formación lúdica de las docentes, identifiqué que los saberes que poseen en relación a la temática no conciben con la falta de capacitación en la misma, ya que la dimensión lúdica está puesta en juego en cada una de las propuestas de enseñanza que se pudo observar y que sirvieron de objeto para esta investigación. Puedo afirmar, para concluir, que los saberes de las docentes en relación a la temática se han ido ampliando, construyendo y socializando en el transcurso de este año particularmente.

Si bien la sexta observación no pudo ser realizada ya que el día acordado no hubo buen clima y los niños no concurrieron a la institución, y luego no pudo coordinarse otro encuentro con las docentes ya que tuvieron que participar de distintas líneas de formación y/o se encontraban en período de licencia, el material relevado pudo dar cuenta de las categorías propuestas para esta investigación.

Un fruto de la Investigación que resultó inesperado, fue que las docentes entrevistadas no pudieron en algunos casos responder específicamente a lo que apuntaba la pregunta; sin embargo, esto me permitió obtener información en relación al Proyecto de Educación Sexual Integral en el que están participando a nivel institucional, lo que resultó un aporte muy enriquecedor en relación a la temática de esta investigación.

En lo personal, considero que los logros alcanzados han sido totales. He cumplido con los objetivos perseguidos. A la hora de enfrentarme con la bibliografía disponible en relación a la temática, encontré que la mayoría de los autores hablan del juego como

estrategia de enseñanza. Por ello, ratifico el valor de haber optado por darle una mirada psicoanalítica a este trabajo, ya que considero que los aportes de la misma marcan la importancia del juego en general y del juego simbólico en particular durante la infancia. Por otra parte, el intensivo análisis de los datos obtenidos, me permitió poder aportar un nuevo modo de pensar el juego en educación, entendido como la actividad privilegiada y el derecho de todo niño/a.

Finalizando, pienso que pude encontrar muchísima información fehaciente para elaborar este trabajo, pero la realidad me enseñó que ojala en un futuro pueda pensarse una producción teórica en relación a la temática de esta investigación donde ambos saberes (educación y psicoanálisis) puedan interrelacionarse.

Capítulo VII: Bibliografía

Conferencias:

- Sarlé, P. (2010), El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro. Córdoba: Conferencia dictada en el Encuentro de Asistencia Técnica.

Libros:

- Baraldi, C. (2005), Jugar es cosa seria. Rosario: Homosapiens.
- Battro, M. Antonio. (1978), El pensamiento de Jean Piaget. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Freud, S.: Más allá del principio de placer. Siglo veintiuno. BsAs. 2013
- Huizinga, Johan. (2007), Homoludens. Buenos Aires: Emecé.
- Kac, Mónica. (2010), La planificación en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piaget, J. (1993). Seis estudios de psicología. Buenos Aires: Ariel

- Sarlé, M. Patricia; Rodríguez Sáenz, Inés; Rodríguez, Elvira. (2010), *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: IDIE (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa).
- Sarlé, m. Patricia; Rojas, Ricardo. (2005), *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- Vigotsky, L. (1988^a), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Maestrías:

- Sánchez, J. (2009), *Maestría en educación con intervención en la práctica educativa*. *Jalisco*: CEP (Centro de estudios de posgrado).

Páginas en internet:

- http://www.educaciencias.gov.ar/archivos/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- http://www.meye.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Ponencias:

- Valiño, Gabriela. (2006), *El juego en la infancia y el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Revista científica:

- Storti, Claudia (2006). *Revista Artística*. Dirección Provincial de Educación Artística, volumen 1, año 1. Pp. 7-16.

Capítulo VIII: Anexos y apéndices

Modelo de entrevista realizada a las docentes.

1. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene dentro de la institución?
3. ¿Qué piensa acerca de la concepción del juego y el jugar dentro de la institución?
4. ¿Cuál es el lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa?
5. ¿Ha realizado cursos o alguna formación específica en relación a la temática?
6. ¿Cuánto tiempo de la jornada escolar se le dedica al juego?, y en particular, ¿al juego simbólico?
7. Como docente, ¿cuál es el rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños?
8. ¿Cuáles son los dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico?
9. ¿Cuáles son los contenidos y roles predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años?

Modelo de planilla de registro de las observaciones

Hora	Observación	Apreciaciones

--	--	--

Entrevista 1

1. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?

Tengo 18 años de experiencia.

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene dentro de la institución?

Entrevistada: 16, casi 17.

Entrevistador: Bien.

3. ¿Qué piensa acerca de la concepción del juego y el jugar dentro de la institución?

Entrevistada: Bueno, primero pienso que se respeta totalmente el juego, y creo que es el principal motor de aprendizaje dentro de esta institución; se tiene en cuenta muchísimo a la hora de planificar, de hacer un proyecto, de festejar algo. No solamente en los festejos y en el juego en el patio, sino que también dentro de la sala lo consideramos muy importante, como el principal motor de aprendizaje.

Entrevistador: Buenísimo.

4. ¿Cuál es el lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su práctica educativa?

Entrevistada: Bueno este año tengo la sala de tres, osea que es el principal, si en este momento es el principal. Cuando he tenido otras salas el juego es distinto, podes jugar juegos reglados, les cuesta más por ahí dramatizar, a las nenas no tanto, a los varones más, por ejemplo, en general.

Entrevistador: Claro, en general.

Entrevistada: Si, en general. En este momento en la sala de tres, viste que todo es juego, todo es simbolizar además, o dramatizar. Por ejemplo, mientras están jugando con los bloques arman lo que quieren armar y después empiezan a jugar, más que en la construcción está en el juego.

Entrevistador: Bien.

5. ¿Ha realizado cursos o alguna formación específica en relación a la temática?

Estoy haciéndolo ahora, aprendizaje en juego, una línea de capacitación de la provincia. Hice talleres sí, pero nunca había tenido una capacitación en juego como ahora.

6. ¿Cuánto tiempo de la jornada escolar se le dedica al juego?, y en particular, ¿al juego simbólico?

Entrevistada: Bueno depende de la organización. Tenemos la organización de la jornada ¿viste?, que es la entrada, después hay un momento de conversación que por ahí hoy no lo hubo pero porque tenía que preparar el escenario; y bueno depende de cómo esté organizada la jornada le dedicamos más o menos tiempo, pero como te decía, si en la sala de tres a lo mejor yo propongo una actividad que no tiene que ver directamente con el juego, como por ejemplo, una actividad de plástica, ellos enseguida lo trasladan al juego; están pintando, y no solamente explorando el material y dibujando, sino que, hablan, inventan cosas...

Entrevistador: Hacen sonidos...

Entrevistada: Hacen sonidos sí, osea que depende mucho de cómo está organizada la jornada, si vas a trabajar... por ejemplo, la primera vez que vos viniste a observar, ¿te acordás que se dio poco?

Entrevistador: Sí.

Entrevistada: Pero bueno estábamos trabajando con otra cosa, igualmente ese día fue un caos; pero igualmente cuando seguimos trabajando, que estábamos trabajando con los payasos, después, más adelante, digamos, en el transcurso del eje surgió permanentemente, como es en la sala de tres.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: No te conteste directamente la pregunta.

Entrevistador: Sería la siguiente: ¿Cuánto tiempo de la jornada escolar se le dedica al juego?, y en particular, ¿al juego simbólico?

Entrevistada: A ver, nose decirte un determinado tiempo, pero por lo menos una hora todos los días, o cuarenta y cinco, cincuenta minutos como mínimo.

Entrevistador: Bien.

7. Como docente, ¿cuál es el rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños?

Entrevistada: ¿del juego simbólico?

Entrevistador: Sí, y del juego en general.

Entrevistada: Depende la característica del juego. Si estamos construyendo, a lo mejor intervengo un poco más, voy haciendo propuestas. En cambio, cuando estamos en el taller de dramatizaciones propiamente dicho, o en el juego simbólico, que a lo mejor vos pudiste observarlo, lo importante es saber entrar y poder correrte, para que se dé justamente el juego simbólico.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Si vos te metes, te metes como adulto y ese juego es como que se interrumpe, se desarma. Y bueno eso, en realidad me lo dio el tiempo, la antigüedad (risas).

Entrevistador: Sí, el tiempo de antigüedad.

Entrevistada: Sí, pero bueno lo importante es poder entrar y salir. Entrar para hacer una propuesta, para introducir algún elemento para provocar algo y volver a salir. En cambio, en un juego reglado, con chicos más grandes la intervención es distinta; intervenís hasta que puedan respetar, conocer la regla del juego, y después también tratás de correrte para que lo puedan implementar de manera autónoma.

8. ¿Cuáles son los dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico?

Va a depender de la propuesta del día, por ejemplo hoy, usé bloques, que vos decís, bueno no tiene nada que ver con el juego simbólico, pero al introducir los muñecos estás alimentando esta cuestión del juego simbólico, que el bloque pueda estar representando otra cosa, que pueda generar ese juego simbólico.

9. ¿Cuáles son los contenidos y roles predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años?

Entrevistada: ¿cuáles son los contenidos?...

Entrevistador: Sí, y roles predominantes en relación al juego simbólico.

Entrevistada: eh, (silencio), bueno primero que puedan manifestar sus emociones y sensaciones por sobre todas las cosas, para poder expresarse. Entonces, la expresión, la manifestación de sensaciones, emociones, de ideas, el lenguaje. Y, bueno después depende con el material que estés utilizando el conocimiento de ese material; poder explorarlo para conocer las cualidades de distintos objetos, o sea un muñeco que uno lo introduce por algo específico, como algo que ellos puedan simbolizar que puede ser una cajita, un tubo de cartón o bloques, o lo que se te ocurra.

Entrevistador: Y en relación a los roles, por ahí, que predominan en las diferentes edades...

Entrevistada: Eh, también depende mucho del tipo de juego y del material. Eh, en el juego de construcción el rol, nose por ahí vos tenés más clara esta cuestión de que es mover, osea movés...yo estoy como con el títere; yo estoy moviendo, expresando lo que quiero hacer pero estoy, como desde, osea los nenes están como desde un lugar desde afuera.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistada: Cuando jugás con muñecos, con las tacitas, con las herramientas, los roles generalmente tienen que ver con los roles de la familia.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Los roles del varón o de la mujer, tratamos acá, bueno de introducirlos para que no interpreten, no se centren en un rol, por ejemplo, los varones no pueden jugar a la cocinita porque en la cocina cocinan las mamás; entonces decimos no, todos podemos cocinar, entonces bueno, pero el rol que ellos interpretan es el de varón.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: El papá que cocina, el papá que cuida al bebé, la mamá que va a trabajar...esos son los que más se dan. Y después aparece mucho esta cuestión de los personajes televisivos, súper héroes, monstruos, son los roles que interpretan. A ver...no hasta ahí, son los que más aparecen.

Entrevistador: Y en la salita tuya que es la de tres, ¿vos identificás algunos roles que se destacan en los nenes y en las nenas?

Entrevistada: En esta particularmente no. Pero si ha pasado otras veces, en otras salas de tres que tuve, se destaca la cuestión de personajes televisivos, súper héroes, las princesas, ese tipo de roles. Y si jugamos en dramatizaciones, la mamá y el papá.

Entrevistador: Claro. Bueno, ¿te gustaría agregar algo más?

Entrevistada: No, me parece que más o menos te dije completo.

Entrevistador: Buenísimo entonces.

Entrevistada: Cualquier cosa que se me ocurra te aviso (risas), pero no, en general me parece que las preguntas son concretas. ¿Te parece a vos que te respondí todo?

Entrevistador: Si, por ahí en la última que se refiere a las diferencias entre niños de tres, cuatro y cinco años...

Entrevistada: Ah, que yo te especificué solo los de tres. Bueno los de cuatro y cinco separan mucho más los roles de la mujer y del varón; y los roles que más predominan...los varones, por ejemplo, el ladrón, el policía, el bombero, el constructor porque acá hay muchos papás albañiles, muchos papás que trabajan en las obras, entonces los chicos llevan, como te decía antes, representar los roles de la familia. Eh, no y después algunos roles los provoca uno, con las cosas que llevas. Nose, por ejemplo, un día llevamos la caja con las cosas del doctor, entonces bueno, interpretan el rol de doctor o doctora. Otro día jugamos a la verdulería e interpretan ese rol, y todos quieren hacerlo, osea cuando vos llevas un recurso todos quieren hacerlo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Bueno eso, más o menos.

Entrevistador: Bueno, muchísimas gracias.

Entrevistada: No por favor, de nada.

Entrevista 2

1) ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?

Entrevistada: catorce años.

2) ¿Cuántos años de experiencia tiene dentro de la institución?

Entrevistada: es el primero que estoy como titular, yo hice el año pasado reemplazos cortitos, pero este es el primero que estoy, asique pocos meses.

Entrevistador: Bien.

3) ¿Qué piensa acerca de la concepción del juego y el jugar dentro de la institución?

Entrevistada: me parece muy abierta, muy respetado todo lo que tenga que ver con el juego de los niños. Muchas posibilidades nuestras como docentes de orientar, mucha libertad en cuento a, por ejemplo, acercar recursos nuevos, el poder implementar otras formas, el poder darle una media vuelta más a un

trabajo que estaba orientado hacia un lado y de pronto, por el mismo juego de los niños, surgieron otras posibilidades, asique me parece muy rico.

4) ¿Cuál es el lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su Práctica Educativa?

Entrevistada: y yo te diría que es la mayoría del tiempo, osea todo es desde ahí. Vamos a trabajar, por ejemplo, mi interés o mi propuesta es que ellos puedan pensar, suponte, la palabra escrita, o el número. Bueno, a través de lo que les pueda interesar a ellos jugar van a poder acceder a este conocimiento que les va a servir para toda su vida. Ellos a lo mejor ahora no pueden entender por qué es importante, pero si les empieza a importar a partir de que lo quieran saber para un juego (pauza), suponte vamos a jugar al bingo, bueno y...tienen que reconocer el número a partir del número que yo les digo, reconocerlo en el número escrito. Es difícil para ellos, muchos recién están en salita de cuatro y no van a ser obligados a jugar, pero sí a lo mejor se tientan porque ven a los otros entusiasmados y quieren jugar. Bueno, y nose podemos decir, bueno y... ¿el que gana que hace?... bueno es la maquinita, suponte que digan ellos, y bueno a partir de ahí les interesa, por eso quieren jugar, y por eso quieren saber los números, y en algún momento los aprenden porque es interés de ellos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: si yo me rompo toda tratando de que los aprendan por que sí, posiblemente este todo el año, y alguno lo va a saber pero no es interesante para ellos; uno aprende cuando quiere saber algo. Lo mismo con los nombres, ¿para qué quieren saber los nombres?, y bueno, vamos a armar las carpetitas, tienen que tener los nombres de ustedes, sino yo pongo un dibujito en la carpeta de otro nene o pongo los dibujos de los otros nenes mezclados y bueno, ahí les empiezan a poner el nombre....o vamos a jugar con los cartelitos de los nombres a ver quién iza la bandera. Todos los cartelitos son iguales, pero lo único que tienen de diferente son los nombres, y a ellos les encanta reconocerlos, lo quieren hacer. Y después empiezan a reconocer cuáles son iguales, cuáles son diferentes, y a partir de ahí otras palabras...por ejemplo, empieza igual que, tal nombre del nene de la sala, lo quieren saber, porque les interesa a ellos. Si se los

impones, me parece que lleva un montón de tiempo y es desgastante y no les sirve, pero si ellos lo quieren saber lo aprenden.

Entrevistador: Claro.

5) ¿Ha realizado cursos o alguna formación específica en relación a la temática?

Entrevistada: y en general la mayoría de los temas que tienen que ver con el Nivel Inicial están abordados desde el juego, porque es la forma que ellos tienen de apropiarse de las situaciones cotidianas, del juego, de la vida, del mundo, de todo lo que los rodea, entonces la mayoría están abordados desde ahí. Yo en este momento, por ejemplo, estoy haciendo un curso que es sobre educación sexual integral en el Nivel Inicial, que es un proyecto que está acá en el jardín y que también se está abordando en todas las instituciones y se trabaja desde el juego, desde los juguetes no sexistas. A partir del juego que podemos modificar, o que podemos proponer nosotros para evitar la diferencia entre el juego de varones y el juego de mujeres como...es decir, desde lo que está separado desde lo social, desde siempre, desde nuestra educación desde chicos, y bueno, replantearse un montón de cosas que tienen que ver con el juego, pero me parece que hoy en día todo los cursos, o la mayoría de los cursos está trabajados desde ahí, desde el juego.

Entrevistador: Bien.

6) ¿Cuánto tiempo de la jornada escolar se le dedica al juego?, y en particular, ¿al juego simbólico?

Entrevistada: Es muy difícil esa pregunta porque yo te diría todo (risas). Porque por ejemplo yo les digo, nose, vamos a preparar témperas, y yo no los puedo dejar a ellos esperando, son muy chiquitos. Entonces, jugamos a hacer rimas, y les voy haciendo rimas con los colores, entonces ellos se ríen y empiezan a hacer rimas, y es una forma de juego también. Y con respecto al juego simbólico, también tiene que ver, a lo mejor, con los recursos que vos les administras o que les permitís usar, porque a veces ellos están trabajando pero tienen diferentes tiempos, entonces, ¿qué hace el que terminó algo?, tiene la posibilidad de jugar a otra cosa y a lo mejor en ese permitirles jugar, está implícito...bueno también,

hay muchas cosas que tienen que ver con el juego simbólico, otras que tienen que ver con juegos un poco más reglado, pero que también son posibilidades de juego dentro de un espacio que también estaba planteado para otra actividad, pero se les permite ese tiempo de juego. Yo creo que está permanentemente, es mucho el tiempo, no te podría decir en minutos o en horas, cuánto del día porque yo creo que tiene que ser... o sea es lo más enriquecedor del trabajo de ellos, es como ellos aprenden.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Entonces si vos les permitís poder jugar y les enriqueces el juego es como más... favoreces que ellos puedan aprender. Es mucho tiempo, no te sé decir una cantidad de horas o de tiempo. Por ahí en las actividades que uno tiene planificadas, a lo mejor, hay momentos más, como más recortados que son de aprendizaje en sí, o que vos trabajas sobre un tema y es sentarnos y conversar sobre eso, o es una propuesta a partir de la cual vamos a trabajar algo. Por ejemplo, vamos a cocinar, y es a través del juego, y vamos a invitar a alguien, y bueno vamos a charlar y vamos a jugar. Y bueno, hay un montón de cosas que partís a través del juego, es imposible separarlo digamos.

Entrevistador: Bueno, buenísimo.

7) Como docente, ¿cuál es el rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños?

Entrevistada: yo creo que, en primer lugar, las cosas tienen que estar dentro de un marco. O sea de alguna manera todo tiene que estar un poco reglado porque estamos en una institución. Entonces, no dejamos las cosas tiradas cuando terminamos de jugar, no nos podemos llevar los juguetes, no podemos tirar las cosas, no podemos quitarles los juguetes a los otros nenes, o sea reglarlo. Una vez que el juego está encaminado de alguna manera, y ya lo reglamos, ya dijimos como vamos a jugar, si es un juego más reglado o es un juego más libre... hay juegos más libres que vos los puedes enriquecer y hay otros reglados que también, por ejemplo, si ponemos un memo test, lo podemos armar con pocas fichas al principio, después con más fichas, después poner una ficha que no tenga par, es decir, introducir cosas que lo dificulten más. Y con lo que tiene

que ver con el juego simbólico, también, porque hay propuestas que están siempre en el jardín y que varían según lo que vos les ofrezcas ese día. Bueno hoy vamos a jugar, pero en vez de usar la ropita para cambiar a los muñecos, vamos a jugar a comprar y vender ropita, entonces llevas billetes y monedas. Vamos a jugar a cambiar a los bebés y trabajamos todo lo que tiene que ver con la propuesta de educación sexual integral, y varones y nenas juegan con los muñecos, a cambiar muñecos, entonces ese día les llevas pañales u otras cosas que tengan que ver con eso. Bueno vamos a jugar a cocinar, y a lo mejor el espacio que siempre se usó para preparar comida, cocinar, bueno vamos a hacer algo enserio, cosas que se puedan comer después, compartir otro aspecto de ese mismo juego.

Entrevistador: ¡Qué bueno!

Entrevistada: Es enriquecer el juego de ellos, yo creo que es lo más importante, y después siempre hay una propuesta pedagógica atrás. Osea en general en el jardín es todo así. No parece porque bueno ellos no lo sienten como que tienen que aprender tal cosa, ellos van a jugar, pero la propuesta pedagógica tiene que estar. A través de ese juego vos les estás ofreciendo ciertos contenidos que uno los tiene pensados como docente, como adulto; a ellos ni se los decís, pero se están apropiando de un montón de aprendizajes que les van a servir para la vida.

8) ¿Cuáles son los dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico?

Entrevistada: Depende de la actividad, depende de la propuesta, depende muchas veces el tiempo que tenemos. Por ejemplo ahora hay muchos proyectos que se superponen con otras actividades. Ahora con el que tenemos... Adriana presentó la feria de ciencias, pero todos participaron, los de mi sala mayormente y los chicos de la sala de preescolar. Entonces, por ejemplo, vamos a confeccionar los títeres, porque estamos trabajando con las sombras, bueno nose si estás al tanto del proyecto...

Entrevistador: Si, pude verlo.

Entrevistadora: Bueno, iban a ser títeres que pudieran usar en el teatro de sombras. En principio fue una sábana con un velador, y después se fue

enriqueciendo hasta llegar al teatrillo que fue construido por ellos. Fue largo y se superpuso con otras actividades que íbamos haciendo. Pero, por ejemplo, aprovechar el espacio del taller de construcciones, porque también es construir... para construir títeres, para construir el teatrillo. Esas son las propuestas, entonces ellos van a ir con entusiasmo al taller porque cambias de espacio, que es una propuesta dentro del jardín, que a mí me parece una propuesta que está buenísima, modificar el espacio de trabajo. Y a su vez, una vez que llegan hay tantas cosas con las que quieren jugar y no es que todos los días tienen todas las posibilidades, es el día que vamos a ese taller, que a lo mejor es una vez en la semana, o a veces pasa más tiempo. Entonces tienen ganas de jugar a un montón de cosas, entonces vos les puedes llevar una o dos propuestas, pero también algo que estamos trabajando en la sala, entonces lo propones porque tiene que ver con ese taller... vamos a construir, vamos a dramatizar y hacemos una obrilla con los títeres que estuvimos construyendo en otro taller. Entonces es otra propuesta. O sea lo importante yo creo que es que ellos lo puedan disfrutar, va a haber niños que se van a enganchar con esa propuesta y niños que no, pero si ellos tienen dos o tres posibilidades... lo que intento yo es... una pequeña ronda, y bueno hoy vamos a hacer esto, y también va a estar abierta la posibilidad de jugar con las maderas, con los autitos. o estamos en el taller de juegos tranquilos y podemos poner juegos que ya conocen: los dakis, memo test, algo para construir, algo más simple de manejar, y también una propuesta más reglada... bueno esto que tenemos que trabajar con números o reconocer los puntitos de los dados y ver cuántos son y ver cuántos casilleros avanzamos, que necesita más que el docente esté presente. Entonces vos les decís, bueno las propuestas son estas, ¿vos qué elegís?, ¿vos qué elegís, ¿vos qué elegís?... y bueno ellos van eligiendo, y realmente eligen y disfrutan lo que hacen, que no implica que después todo el tiempo van a permanecer en lo que eligieron porque van rotando, porque son chiquitos, pero bueno tienen esa posibilidad abierta, y yo creo que siempre es enriquecer con algo, con una propuesta nueva, o algo que tenga que ver con lo que están trabajando que los va a enriquecer desde ese lugar, del taller.

Entrevistador: Claro.

9) ¿Cuáles son los contenidos y roles predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años?

Entrevistada: (Silencio). Yo creo que está complicado el tema, porque hay cosas que vienen desde siempre y hay cosas con las que yo personalmente no acuerdo que queden tan inmóviles, y hay que tratar de introducir cosas nuevas, modificar, proponer...el otro día me pasó con unas motitos, que yo había traído al taller de construcciones, entonces bueno, las vamos a compartir. Tenían un entusiasmo bárbaro con esas motitos, y bueno, las íbamos a agregar a los autitos. Entonces bueno, todos querían las motitos...bueno les dije, vamos a hacer así, un ratito cada uno. Primero las van a usar ella, ella y él, después las van a usar ella, ella... ¿por qué?, las nenas no usan las motos...y ¿por qué no usan las motos?, y bueno, entonces esta cuestión de...no bueno, mi mamá si anda en moto, mi tía también...entonces bueno, tratar de compartir desde ahí, de darle una media vuelta más, introducimos algo y también vemos en qué contexto y cómo lo podemos introducir.

Entrevistador: Claro, sería tratar de salir del estereotipo, con lo establecido.

Entrevistada: Claro, con eso de que no sea venimos con eso, por ejemplo, ahora la salita, la sala donde funciona el taller de dramatizaciones, van a tener siempre donde cocinar, o jugar a preparar, o a la familia, o a la casita. Hay un lugar con bebotes y ropa, muñecos para cambiar, para vestir...otras cosas que tienen que ver con los oficios, arreglar cosas, los doctores, un montón de cuestiones. Bueno, ¿cómo modificamos eso? y decimos bueno, este taller nos sirve para otras cosas también y traemos otra propuesta, bueno como yo te comentaba antes, la de cocinar...o se hizo también otra propuesta con los chicos de trabajar con toda una actividad de ¿cómo cuidar a bebés chiquititos?, y desde los varones también, y bueno, ¿cómo enriqueces el trabajo?, y bueno, ¿cómo recortas una parte de este taller que sirve para enriquecer eso? O se trabaja acá por determinadas cosas.

Entrevistador: ¿Estas serían las propuestas que ustedes intentar introducir a partir de que observan que hay ciertos roles estereotipados o fijados?

Entrevistada: Si, totalmente. Y... ¿contenidos me preguntabas también?

Entrevistador: Si. ¿Cuáles son los contenidos y roles que considera que predomina en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años?

Entrevistada: Y en realidad siempre hay cuestiones que incluso están instauradas en los talleres porque a ellos les encantan. Por ejemplo construir, y construir es siempre y tienen la posibilidad, también, en el taller de juegos tranquilos, a lo mejor con juguetes más chiquitos, más de mesa...y en el taller de construcciones con juegos más grandes, con maderas, con bloques grandes, pero es algo que les fascina, ¿viste?, siempre. Vos traes los autitos y ellos enseguida quieren construir puentes, pistas. Nose traes muñecos y ellos quieren construir casas, muebles, cosas. Y sino otras cosas, laberintos, otras cosas en las que ellos pueden...construyen cosas grandes. A veces construyen un espacio donde ellos puedan entrar y salir, que podríamos decir tipo casita, pero que a veces es un negocio, a veces es un teatro de títeres, diferentes cosas. Entonces es construir algo que está relacionado con su juego, que desde mi punto de vista tiene que tener cierta libertad para que ellos puedan jugar lo que necesitan jugar, o lo que en ese momento los inquieta, los estimula, o lo que necesiten jugar y, también, una propuesta que no sea construir porque sí cualquier cosa, sino algo que tiene que ver con contenidos que vos querés bajar en ese taller.

Entrevistador: Y con respecto a los roles, ¿vos identificas alguno?, ¿hay una diferencia de elección en niños de tres, cuatro y cinco años?

Entrevistada: Y hay roles que están muy estereotipados y que uno desde el lugar del docente tenés que trabajar y tenés que tratar de cambiar. Y está bueno que tengas el espacio y que uno tenga los ojos bien abiertos, porque no tiene nada malo ningún juego, yo siempre pienso eso, y los chicos eligen a que jugar y van construyendo a partir de ese juego sus aprendizajes. Entonces, mientras vos les des la libertad pero tengas los ojos bien abiertos para que no sea que uno está jugando a esto porque no le quedó otra, porque no lo dejaron jugar a determinado juego. Pero bueno, hay juegos que son bueno, como estereotipados, o que estuvieron desde siempre socialmente instaurados, y ellos ya los traen de casa así, porque las nenas tienen juguetes de nena...nose por qué es así, les compran juguetes de nena, a los varones les comprar juguetes que son de

varones, es, digamos, menos común juegos que sean compartidos (silencio)...nose si menos común, si tienen marcadamente juegos de nena y juegos de nene, en general, siempre, ¿viste?, ya hay cosas que las traen así, como roles asumidos de a qué quieren jugar. Y hay nenes que, por ejemplo, ven la posibilidad entonces empiezan a jugar a juegos que nunca vieron o que nunca tuvieron, lo que está buenísimo, y hay otros como que ya traen ese discurso que cuesta tanto cambiar. Bueno, hoy vamos a jugar todos, nose, con los bebotes, o vamos a jugar todos a preparar una comida. ¿Por qué? Eso es de nena, te dicen. Es muy aburrido juegan las nenas a eso. No quieren saber nada, y a lo mejor no se dan la posibilidad de disfrutarlo. En cambio, si vos los enganchas desde oro lugar...bueno vamos a cocinar, bueno ahora vamos a ir a cocinar a la salita de dramatizaciones que hay un montón de cosas para cocinar, y en vez de hacer lo que habíamos hecho en la sala podemos hacer otras cosas. ¿Qué se les ocurre?, ¿qué podemos hacer? Y a partir de ahí, ver el libro de recetas que tenemos en la sala, otras cosas, es abrirles la cabeza, pensar otras posibilidades.

Entrevistador: Me parece que está muy buena la propuesta.

Entrevistada: Hay un papá de mi sala que es cocinero y está bueno porque en la casa de ellos cocina él, y además, es su trabajo. Entonces, ¿por qué cocinan las nenas? Bueno entonces, ya que lo tenemos a él, aprovechémoslo, que venga a contarnos lo que hace, está bueno eso, es enriquecerlo de alguna forma. Pero en realidad si vos los dejar, ellos se quedan...no todos, pero la mayoría como que tienen bien definido su rol de que hay que jugar a juegos de varones o juegos de nenas, y también, hay algunas miradas bastante evaluadoras, te diría, desde casa. Hay padres que te preguntan, ¿por qué juegan a esto que es de nena?, y bueno, acá hay posibilidades abiertas, pero lamentablemente hay muchos nenes que ya con cuatro o cinco años hay muchos roles muy definidos en el juego. Por ejemplo, los varones agarran...tienen que venir al taller de dramatizaciones. Pueden jugar con las herramientas, que es a lo que juegan generalmente. Pero si un día vos les decís, bueno, hoy vamos a jugar con las cosas que tienen que ver cosas que pasan en casa. Por ejemplo, nosotros estábamos trabajando la familia, las cosas que hacen las mamás, los papás de ustedes; las cosas en las que pueden ayudar ustedes...y bueno agarran los carritos de supermercado, los carritos de llevar a los bebés...y es como un auto, un camión (risas), lo transforman, lo que

está bueno, le dan esa media vuelta por un lado, vos fijate como reutilizan en función de lo que ellos quieren jugar, que es a los autos en realidad. Si yo no les dejé usar los autos, bueno...

Si yo no los dejo usar un arma, se comen un pedazo de galletita y hacen un arma, entonces, osea, está la cuestión también del respeto hacia lo que ellos necesitan jugar. Me parece que tiene que ver con que uno tiene que abrir los ojos y decir, bueno, ¿qué pasa acá?, y bueno también proponerles otras cosas, que la propuesta esté. Osea que no sea, juega a los autos, bueno listo, que juegue a los autos. Si quieren jugar a los autos les digo, bueno construyamos un garaje, usemos otro material, juguemos a poner señales de tránsito, yo que sé, otras cosas.

Entrevistador: Bueno, esa sería la última pregunta.

Entrevistada: Bueno, espero que te sirva.

Entrevistadora: Sí, muchísimas gracias.

Entrevista 3

1. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?

Entrevistada: Tres años y medio.

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene dentro de la institución?

Entrevistada: Tres meses.

3. ¿Qué piensa acerca de la concepción del juego y el jugar dentro de la institución?

Entrevistada: Que se le da un lugar primordial, en todo. Osea desde el momento que ingresé, ya sea desde la dirección, o desde mis compañeras, el lugar donde se centra la educación es a través del juego. En todo momento lo vi y es como que uno lo va a adaptado, yo lo voy adaptando a mis planificaciones, teniendo en cuenta eso, que desde el juego partimos.

Entrevistador: Bien.

4. ¿Cuál es el lugar que ocupa el juego simbólico y el jugar en su Práctica Educativa?

Entrevistada: ¿Qué lugar?

Entrevistador: Si, ¿qué lugar ocupa el juego simbólico y el jugar en su Práctica Educativa?

Entrevistada: Tiene un lugar importante, pero que a veces tengo que reverlo como para no perderlo de vista. Nose si me explico. Osea en la planificación, en la unidad lo tengo en cuenta constantemente, pero a veces en la cotidianeidad se va perdiendo ese espacio del juego significativo de la unidad. Nose si me explico. Osea presente está, pero a veces es como que siento que se me va, según la unidad en que esté trabajando, por ejemplo, cuando trabajamos la unidad de dónde venimos...hicimos un montón de actividades que tienen que ver con el juego, pero que al mismo tiempo llevan coordinación; entonces al tener tanta coordinación el momento de juego lo veo como que se pierde un poco. Cuando tengo demasiada intervención, siento que el momento de juego se pierde. Entonces intento de poder armar juegos, en los que puedo explicarles cómo se lleva a cabo pero darles la libertad para que después lo puedan realizar solamente ellos. Entonces esa situación por ahí... ¿viste?, la tengo que estar revisando.

5. ¿Ha realizado cursos o alguna formación específica en relación a la temática?

Entrevistada: En juego...capacitación hice una sola en concreto del juego de Mónica Kac hace varios años.

Entrevistador: ¿Recordás de qué se trataba?

Entrevistada: No porque la hice apenas...no me había recibido, estaba todavía en el profesorado. No me acuerdo.

6. ¿Cuánto tiempo de la jornada escolar se le dedica al juego?, y en particular, ¿al juego simbólico?

Entrevistada: El tiempo varía, según el día, según la temática. Tenemos los días de taller, en el cuál el juego simbólico dentro del taller es los cuarenta minutos,

cuarenta, treinta y cinco entre que ingresamos. Se prepara el juego, se juega y se hace el cierre y son unos cuarenta minutos seguro. Eran tres días por semana, ahora son dos, pero siempre en algún momento de la jornada el juego significativo está. Ya te digo, los días de taller es más prolongado y los días que no hay taller porque hay educación física o está el uso del cuaderno u otras actividades, talvez es un poco más reducido el tiempo que le dedico.

7. Como docente, ¿cuál es el rol que desempeña durante el desarrollo de los juegos de los niños?

Entrevistada: Me involucro en el juego, juego con ellos. Compartimos el juego. No tal vez de manera cotidiana, por esta cuestión también de que muchas veces cuando estás mucho dentro del juego siento que empezás a tomar un rol demasiado fuerte. Por ejemplo, en dramatizaciones. Comparto el juego con ellos en dramatización y terminan recurriendo todos a tu participación dentro de su juego. Entonces hay veces que juego y hay veces que me corro para que el juego sea simplemente de ellos.

Entrevistador. Claro.

Entrevistada: Es un momento de compartir, pero muchas veces también mi figura también hace esto, de que ellos recurran a que los veinticuatro, los veintitrés quieren jugar a que participes de su juego. Entonces también pierde el sentido del juego de ellos, entonces es ahí cuando me corro y prefiero que jueguen más ellos y estar un poco más a la expectativa de poder brindarles las herramientas para que el juego continúe y no estar yo dentro del juego.

8. ¿Cuáles son los dispositivos lúdicos que implementa para propiciar el desarrollo del juego simbólico?

Entrevistada: ¿Los dispositivos lúdicos?, ¿cómo?

Entrevistador: Las propuestas...sería ¿qué implementás vos para que se propicie el desarrollo del juego simbólico?

Entrevistada: Y lo que pasa es que todo varía en la situación en la cuál esté ubicado el juego. A ver, si es el juego por el juego en sí, como suele pasar en actividades específicas, que uno realiza juegos en el patio como el juego de

embocar. Ehhh...la rayuela, aunque la jugaron poquito; pero el juego de embocar era primero preparar con ellos los elementos para luego utilizarlos. Ehhh...lo mismo que los juegos de recorrido. Es preparar el recorrido en la temática en la que estoy trabajando, para luego utilizarlo. Osea la mayoría de las veces intento que el elemento que se utiliza para el juego sea realizado por ellos y no traídos por mí, salvo cuando son juegos reglados o el taller de juegos tranquilos en los que uno ya hace uso del juego comprado, o del juego ya realizado. Sino la mayoría de las veces intento que lo que les propongo lo armemos, lo trabajemos y después lo podamos jugar.

Entrevistador: ¿Y considerás que eso propicia el desarrollo del juego simbólico o es algo aparte?

Entrevistada: No, yo creo que propicia. Los hace parte desde la construcción al momento del juego.

Entrevistador: Buenísimo.

9. ¿Cuáles son los contenidos y roles predominantes en relación al juego simbólico de los niños de tres, cuatro y cinco años?

Entrevistada: En el juego simbólico esta cuestión de poder...siempre vamos a lo mismo, todo tiene que ver con el juego que se esté realizando o la propuesta que uno lleve. Pero esta cuestión de poder apropiarse, de poder ponerse, tal vez, en otro lugar, de poder compartir, apropiarse de conocimientos a través del juego, osea que no es una cuestión de... ¿Cómo decir?, de darles el conocimiento, sino de construir el conocimiento a través del juego simbólico.

Entrevistador: ¿Y vos observas que hay roles que siempre representan ellos?, o ¿qué eligen más a la hora de jugar?

Entrevistada: Y cuánto más chiquitos son, tal vez, está menos presente esto de poder elegir. Tal vez, siempre recurren al mismo juego, que cuando son más grandes pueden empezar a tener más variedad, y aparece esta cuestión de poder elegir lo que más le gusta, o poder seleccionar en qué juego se sienten más cómodos. Cuando son chiquitos por ahí se van más en bloque a jugar, y también es más por la afinidad de quien te acompaña el juego, que por el juego que querés jugar, es lo que veo yo.

Entrevistador: ¿Y cuáles son los juegos que más eligen?

Entrevistada: A pesar de que uno, por lo menos yo, trato de trabajar mucho esta cuestión de lo no sexual, de que los juguetes son para todos iguales, sí, hay mucho. Esta cuestión de que los nenes jugamos a la pelota, a los autitos y las nenas jugamos a la mamá, a la muñeca y nos disfrazamos. Intento romper con eso, pero es algo creo que viene ya...una cuestión social que cuesta mucho romper. O a veces uno en la reunión lo habla con los padres y te das cuenta que al padre mucho no le gusta que el hijo juegue a la cocinita, o que esté con el rol de la muñeca. Entonces por ahí, creo, que si fuera por el niño en sí, elegiría jugar en todo. Pero esta cuestión de que ¡ay no hagas tal cosa!, ¡a eso no se juega!, o los nenes juegan a esto y las nenas a esto otro...si se ve reflejado. Y por ahí cuando son más grandes se ve más reflejado que cuando son nenes de sala de tres. En sala de tres tanto las nenas como los nenes no tienen tanto ese prejuicio como si ya está más instalado en sala de cinco. Entonces cuesta un poco más, pero igual terminan accediendo, porque al momento del juego en que uno les presenta las actividades y desde el principio de año intento que esta cuestión selectiva de sexo no exista, a través de empezar a trabajar desde poder expresarse con libertad, más allá del juego, poder darse un abrazo, poder decirse lo que sienten, el poder expresar sus emociones...te lleva a que en el momento puedan sentir menos vergüenza, o no sentirse observados porque están con una muñeca y tomarlo con más naturalidad, pero es algo que cuesta.

Entrevistador: Claro.

Entrevistada: Cuesta y a lo mejor más a fin de año veo que tal vez pueden relajarse, y permitir los varones que si vamos al patio y una nena quiere jugar a la pelota pueda jugar sin ser motivo de burla o de enojo para los varones, de que si juega la nena no juego y estas cuestiones que tienen que ver lo sexual. Pero te repito en la sala de tres esas cosas no las perciben, pero después en las demás salas, se ve hasta en la elección de un color para dibujar, los nenes eligen el azul y las nenas el rojo. Para construir, por ejemplo, hay colores que no utilizan. Entonces está presente la cuestión de selección de sexo hasta en los colores para poder jugar.

Entrevistador: Y ¿qué podrías decir en relación a los contenidos predominante, con respecto a las diferentes edades?

Entrevistada: Los contenidos...yo en sala de tres no he trabajado. Sala de cuatro tuve poco tiempo, sala de cuatro tuve un solo año, y estos dos últimos estuve con sala de cinco. En mi lo que mucho trabajo en los contenidos es esta cuestión de...osea trabajo los contenidos de matemática, lengua, de todas las áreas. Pero los que predominan o intento que predominen tienen que ver con la valoración, el respeto, la inclusión. Creo que cuando partimos de esa base puedo trabajar después los otros contenidos con más naturalidad, o incluyéndolos con más naturalidad. Si no tengo un grupo conformado en el cuál ellos se puedan aceptar y trabajar en conjunto me es, a mí, más difícil poder trabajar el resto de los contenidos que por ahí uno se plantea a largo plazo, durante todo el año. Te vuelvo a repetir, que tengan que ver con matemática, con lengua, con el cuaderno. Es lo que yo me propongo, es decir, que sea una cuestión el jardín de poder compartir, pero de poder aceptarnos y de poder involucrarnos con el otro para poder aprender a usar el cuaderno desde las cuestiones cotidianas, participar del juego desde poder realmente darle un lugar al otro. También han aparecido estas cuestiones de discriminación por llamar a una de las nenas gorda o negra. Entonces bueno, el otro día les leí un cuento que hay acá en el jardín que se llama la niña bonita que es una niña negra. Entonces cuando empezás a leer el libro y vos ves como fruncen el ceño como diciendo: no, no puede ser esa la niña bonita. Y termina el cuento y habían varias de mis alumnas que se miraban la piel, porque son morochas o cuando vos te ponés como ejemplo: la seño es morocha...escuchas sus contestaciones y algunos te dicen: no seño, apenas sos morocha (risas). Osea no lo tomes tan a mal...esas cuestiones están y volvemos a lo mismo de los juegos de sexo, el color de piel, el aspecto físico. Realmente me focalizo cuando trabajo los contenidos de las unidades mucho en eso y aparte incorporo los contenidos de las distintas áreas.

Entrevistador: Bueno buenísimo, muchas gracias.

Entrevistada: No por favor, cualquier otra cosa que necesites saber me preguntás.

Observación 1

09:00 Hs – Sala de cinco años (azul, dramatizaciones)

Son 22 niños y niñas en total, en el día de la fecha solo se ausentó un niño.

Hay juguetes. Se encuentran ubicados en la parte trasera del salón (cocina y sus elementos, pava, tasas, tupperes, mamaderas, cubiertos, platos, utensillos de cocina). También hay un placard, mesa y sillas, cama y cuna, carritos de supermercado, ropa de bebé, disfraces y ropa para disfrazarse, bebotas, peluches, calzados, autos, cascos, teléfono, carteras, herramientas, elementos de peluquería, cosas de costura, elementos de médico, accesorios de bebé, títeres, espejos, planchas, tabla de planchar, balanza, comida.

Mientras esperan que les sirvan el desayuno surge un juego espontáneo. Un grupo de cuatro niñas juegan a que una es el perro (come, toma y pide más a su dueña, ella le dice que espere). Muestran alegría y motivación en este juego. También aparece el “como sí” en el juego, las niñas transforman los elementos para desayunar en los objetos de un perro.

Por otra parte, dos nenes juegan a que son ranas, la seño les explica que no es momento de jugar. Ellos muestran una actitud desafiante ante esto y después se van a sentar.

Terminan de desayunar y la seño les propone dos juegos, la consigna de uno de ellos es: ¿se animan a cuidar un bebé? Además, les enseña una canción de cuna, les pregunta ¿que pueden ser ellos de esos bebés? La otra posibilidad es construir con herramientas, ellos eligen a qué jugar. El juego de construcción solo lo eligen varones (seis de ellos).

La seño observa que un grupo de niños y niñas juegan en la cocina y les dice que tiene hambre, a otra niña le dice: me parece que su bebé llora señora, si tiene hambre, le doy la mamadera. También los ayuda a pensar ¿qué hay que ponerles a los bebés para que no estén desnudos? para enriquecer el juego.

Las niñas utilizan los carritos de supermercado como cochecito para sus bebés o mascotas (aparece el juego simbólico, un objeto es utilizado para cumplir una función diferente de la original)

El rol predominante durante el juego es el de mamá, algunas niñas cambian a sus bebés, los hacen dormir, los alimentan. Otras se ponen vestidos, eligen carteras. La seño dice que se ponen coquetas.

Un nene y una nena juegan a que son los papás de un bebé, lo cambian. Otro grupo mixto juega a la familia, almuerzan, después levantan la mesa y lavan los platos. Otros van a hacer los mandados.

La seño les dice que en la cocina se están preparando mamaderas y pregunta si hay algo en la casa que necesite ser arreglado para integran a los varones que juegan con las herramientas en el juego.

Algunos varones le preguntan a la seño ¿cómo se cambian los bebés? La seño les ayuda a buscar ropita.

Dos niñas juegan a ser madre e hija, la madre le peina el cabello. Dos niños juegan a sacarse fotos, aparece el “como sí” (utilizan una radio de cámara de fotos).

Una de las niñas quiere integrarse al juego de construcción y uno de los varones no la deja. La seño interviene para que pueda integrarse en el juego. Juegan a construir un edificio, ellos dicen que son trabajadores. Se integran en el juego de la casita solo por un momento y después vuelven a la construcción.

Tanto las niñas como los niños muestran motivación y alegría durante el juego. Algunos/as tienen mayor iniciativa que otros y en una niña en especial aparece frustración y se muestra muy seria (no le gusta cómo le quedan los vestidos que se prueba). La seño le pregunta: ¿por qué tan seria?, ella no contesta. Le pregunta: ¿a que juegan los varones?, ¿por qué no vas y les preguntas?. Ella da vueltas y mira pero no les pregunta.

Finaliza el juego, ordenan y se sientan en ronda. La seño pregunta los nombres de los bebés, si les pusieron pañales, si los vistieron, y si les gustó jugar a eso y también qué construían (arreglábamos las casas, armamos un refugio de trabajadores cuenta uno de ellos). Muestran entusiasmo y aplauden.

Una de las nenas pregunta si puede traer un muñeco de su casa para bañarlo, la seño le dice que sí y le recuerda que en el jardín todo se comparte.

La observación finalizó a las 11 hs que salen a jugar al patio (juego libre).

Observación 2

08:45 Hs – Sala de tres años (roja, construcciones)

Son 18 niños y niñas en total, en el día de la fecha asistieron 11 niños/as.

La seño implementa un dispositivo antes de iniciar la jornada escolar (por todo el salón hay pegadas huellas hechas con papel de diferentes colores). Los chicos las cuentan, dicen de que colores son y que pertenecen a los monstruos, que no tienen hogar y que viven en el agua (es una temática que trabajaron días anteriores me comenta la docente).

Los niños muestran alegría, motivación, entusiasmo, sorpresa.

La seño les dice que cuando llegó a la sala encontró una carta que dejaron los monstruos y se las lee. Con una lupa cada uno buscan las huellas por el salón. Cuando las encuentran se entusiasman, gritan, la llaman a la seño. Inventan hipótesis entre ellos sobre lo que estuvieron haciendo los monstruos en el jardín.

Hay presencia de fantasía, del como sí en el juego.

Salen al patio a buscar más huellas, las van guardando en los bolsillos del delantal a medida que las encuentran. Encuentran un agujero en la pared y dicen que ahí se esconden los monstruos, una niña dice que a ella le dan miedo. La seño para enriquecer el juego les pregunta ¿si alguien encontró una huella de color rosa?, ¿si alguien vio al monstruo azul?, dicen que el monstruo azul se quedó dormido y que por eso no vino a jugar al jardín, que el verde y el violeta buscaron golosinas en el armario de la seño. Una de las niñas pregunta ¿si los monstruos tienen familia? Se guardan las huellas para llevárselas a casa.

Los recursos que utilizaron para llevar a cabo la propuesta se encuentran en la sala (lupas, huellas de papel afiche).

Durante el desayuno juegan con los elementos, sobre todo con la toalla (la hacen volar, se tapan las caras). La seño intenta que se calmen y se queden sentados.

(Les pone música para que se relajen). El diálogo entre los niños y la docente es muy bueno.

Después de desayunar la seño les propone hacer casitas para los muñecos, les pregunta qué materiales de la sala quieren usar. Eligen maderas y bloques de colores.

La otra opción es pintar para ayudar a los chicos de la sala azul con un proyecto.

Aparece el juego simbólico, juegan a la familia (hijo, mamá, papá), hacen diversos sonidos durante el juego y muestran frustración cuando se les desarma la casita. La seño les dice que la pueden volver a armar. Otros niños hacen la casita para los perritos. La mayoría de los varones juegan con animales, a la lucha entre monstruos. Cantan canciones con los nombres de los animales con los que juegan, mueven el cuerpo.

Un niño y una niña juegan a ser hermanos y hacen las diferentes voces de sus personajes.

Un grupo de niños y niñas juegan a las carreras de animales, aparece el cómo sí: “la torre parece una nube”. También hacen torres para que vivan los monstruos.

En uno de los nenes aparece enojo cuando no quieren jugar con él o al juego que él quiere.

Se incorporaron nuevos elementos a la sala: tapas plásticas, palos de escoba, tubos de cartón, llaves, tubos plásticos, argollas de madera, broches, trozos de madera, corchos).

Observación 3

08:49 Hs – Sala de tres años (roja, construcciones)

Son 18 niños y niñas en total, en el día de la fecha asistieron 11 niños/as.

Hay juegos. Se encuentran en los estantes ubicados alrededor de la sala (maderas, latas forradas, cubos para encastrar, cilindros plásticos, legos, espejos, muñecos, autos, tren de madera, encastre de animales, animales de granja.

En un momento libre después de desayunar, surgen juegos espontáneos. La seño intenta que no se dispersen, les explica que hay que jugar despacio para no golpearse. Los niños corren, juegan con la toalla, la tiran.

La seño propone un juego con espejos y los niños muestran motivación, alegría, iniciativa y algo de dispersión por momentos. Juegan en parejas con un espejo y después cada uno con uno.

La seño les pregunta: ¿qué ven? Sacan la lengua, dientes. Una nena dice que ve a una princesa. Luego la seño pregunta, y con los ojos cerrados, ¿nos podemos ver? Prueban a ver si pueden.

Les da pinturitas para pintarse la cara mirándose en el espejo, les pregunta ¿qué quieren pintar? Las que responden son las niñas, dicen mariposas y corazones. Se pintan sin mirarse en el espejo y después se miran. La seño recuerda la consigna. Los invita a pintarla a ella como payaso.

Uno de los nenes hace una cara y los demás lo imitan en el espejo (cara de enojado, cara de sueño). Se distraen bastante, juegan a marearse, a las peleas.

No aparece el juego simbólico.

10:20 hs – se trasladan a la sala verde.

La seño propone pintar con rodillos y jugar con masa, el último es el más elegido.

Juegan a adivinar el color de las plasticolas de color, cantan sobre los colores.

La masa la cortan, la aplastan en la mesa, la meten en distintos recipientes. Dicen que se divierten, le muestran a la seño lo que hicieron.

A los que terminaron de pintar, les propone fibrones para dibujar. Dibujan a sus mamás, un zapato, naranjas, un caballo.

Observación 4

09:00 Hs – Sala de cuatro años (amarilla, juegos tranquilos)

Son 25 niños y niñas en total, en el día de la fecha concurren 17 niños/as.

Aparece el juego simbólico en el tiempo previo al desayuno. Surge entre dos niñas, juegan a que comen con su plato y su taza. Se ríen, muestran alegría. Otro grupo usa el plato de sombrero, aparece el “como sí” en el juego. También juegan a taparse los rostros y descubrirlos.

Una de las nenas trajo a su perrito de peluche, juegan con un grupo de niñas a darle de comer.

La sala de juegos tranquilos es una de las salas que más juegos y juguetes tiene junto con la de dramatizaciones. Esta sala además cuenta con una biblioteca.

Cada niño y niña tienen su propio almohadón o alfombra (la seño me cuenta que lo traen de casa a principio de año y se queda en el jardín). La seño propone que se sienten en ellos en una ronda. Aparece la fantasía, dos niños juegan a que las alfombras son autos.

Repasan un recorrido sobre frutas y verduras, me cuenta la seño que fue una actividad de la semana pasada (huelen, tocan, prueban diferentes frutas y verduras). Repasan colores y texturas.

Muestran iniciativa y motivación.

10:09 hs se preparan para trasladarse a la sala verde (plástica).

La consigna de la seño es dibujar frutas y verduras. Se cuentan entre las niñas lo que dibujan y me cuentan, a mí también, para quién es el dibujo (en general es para sus mamás).una de las niñas me cuenta que dibuja un caballo paseando gente, y hace el sonido del caballo.

Otra nena me cuenta dibuja un tobogán, otra que dibuja su placard. Otros/as dibujan autos, globos, conejitos, robots, flores, bananas. Las nenas se dibujan corazones entre ellas. Una de las niñas dice que me dibuja a mí trabajando.

Le piden ayuda a la seño para dibujar personas. Cantan mientras dibujan, me cuentan que a sus mamás les gusta el arcoíris. Aparece el simbolismo en el dibujo.

Gritan, hacen movimientos rápidos sin parar, distintos sonidos, garabatos en círculos.

Dialogan fluidamente con la seño y entre ellas. Los varones no hablan mientras dibujan.

La mayoría no respeta la consigna de dibujar frutas y verduras.

Observación 5

08:49 – sala integrada de cuatro (plástica, sala verde).

Hay veintitrés niños.

En el día de hoy concurren 11 niños/as.

A la vista hay almohadones, témperas, plasticolas de color, plasticolas, tapitas, técnicas (cepillos, rodillo, cuchillos plásticos), ceritas, tizas, fibrones, fibras, cerotes, hojas, diarios, revistas, recipientes, telas, lanas, cintas, sellos de corcho, goma eva, goma espuma, papeles de colores, palitos usados, masa, moldes.

Durante el desayuno juegan a las adivinanzas, a tirarse agua con las tazas.

La docente propone a partir de un recurso (títere), que hablen sobre sus miedos, aquellas cosas que los ponen felices o tristes. Les pregunta: ¿qué se hace cuando se lastima a algún amigo? Luego, les propone que dibujen aquello que fue apareciendo.

Le cuentan a la seño lo que van a dibujar, se lo muestran.

Una de las niñas le cuenta a otra que es lo que la pone triste y hablan sobre los colores.

La docente los/las ayuda cuando lo necesitan, les ofrece papeles de colores para pegar en el dibujo. Se muestran entre ellos lo que dibujan (corazones, hamacas, helado, moscas).

La seño les dice que le escriban el nombre al dibujo. Juegan carrera a ver quién lo escribe más rápido.

Una de las nenas le cuenta a la seño que dibujo el viento porque no le gusta cuando hace frío.

10:15 rotan a la sala amarilla.

Juegan con los cartelitos con sus nombres, a adivinarlos. Una de las niñas propone el juego. La seño propone nombres para que busquen.

Aparece el juego simbólico en una niña. Juega con su dibujo, lo hace volar, hace el ruido del viento, lo hace planear. Aparece en un momento de tiempo libre.

La seño los invita a contarle a Renato (títere) qué dibujaron. No muestran mucho interés, se dispersan.

Hay repisas con juegos de encastre, ladrillitos, dakis, juegos de mesa (dominó, ludo, backgammon, memo test, rompecabezas, oficios y profesiones, colores), formas geométricas en madera, encastrés plásticos, cartas.

La seño propone un juego de recorrido para seis participantes, construcciones con los dakis y letras de goma eva para formar nombres. El juego de menos convocatoria es el de las letras.

Aparece el juego simbólico. Una nena construye con los dakis un auto, lo hace andar, toca bocina, juega a que son novios, realiza sonidos durante el juego.

Juega también a que dos ositos son hermanos, amigos, se besan. Se incluye una nena y son una familia dicen. La otra niña propone hacer una cama cucheta para dormir. Cantan canciones para dormir. Dicen que papá y mamá mandan a los hijos a dormir la siesta. Cierran las ventanas porque hace frío. Una de las niñas dice que el osito cuando tiene miedo se va a la cama. Juntan las camas para que el chiquito no tenga miedo. Experimentan placer, enojo y frustración. Una de las niñas no quiere compartir sus dakis y se enoja. Se pelean por los dakis, se amenazan con la mirada de la seño.

Una de ellas dice que uno de los hijos no se dio cuenta que los papás se iban de vacaciones por quedarse dormido.

A lo largo del juego repiten diversos sonidos.

Otro grupo se propone dakis para construir diferentes cosas.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL 2014

Dimensión Pedagógica:

- Continuar con el proyecto de “Alfabetización integral”, enriqueciendo los marcos teóricos para que aparezca identificado y sistematizado en las propuestas aúlicas.
- Continuar con el proyecto de “Educación sexual integral” incorporando propuestas puntuales ampliando la mirada hacia contenidos propuestos en las capacitaciones.
- Incorporar el uso del horno de barro a las propuestas aúlicas.
- Enriquecer el abordaje de las fiestas patrias teniendo en cuenta enfoques innovadores.
- Sistematizar la socialización de distintas temáticas teóricas y/o didácticas organizando grupos de estudio.
- Continuar con el proyecto “Te cuento un cuento”.
- Reestructurar en un nuevo formato la revista escolar con producciones individuales de cada sala.

Dimensión Comunitaria:

- Continuar con los talleres de ESI para las familias.
- Continuar con el embellecimiento de las instalaciones del jardín armando un mural con los niños y con la participación de la familia.
- Revisar los modos en que se convoca e involucra a las familias en la vida cotidiana del jardín y festejos.

Dimensión Interinstitucional:

- Continuar con el proyecto de integración con el jardín n° 296 para el festejo del día de la bandera.

Dimensión Organizativa – administrativa:

- Organizar la supervisión y seguimiento de la labor docente por turnos.
- Interiorizar a todos los agentes de los acuerdos institucionales que organizan el funcionamiento del jardín, previa discusión de los mismos grupalmente para unificar criterios.

- Reorganizar la limpieza de las instalaciones del jardín para evitar obstaculizar la tarea docente.