

**LOS ROSTROS Y LAS HUELLAS DEL JUEGO:  
CREENCIAS SOBRE EL JUEGO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL  
PROFESORADO EN DOS CENTROS INFANTILES DE LA SECRETARÍA  
DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL (SDIS), EN BOGOTÁ- COLOMBIA**



**Doctoranda:**

**SANDRA MARCELA DURÁN CHIAPPE**

**Tutores:**

**Dra. INMACULADA MONTERO GARCÍA  
Dr. MATIAS BEDMAR MORENO**

**Programa de doctorado:**

**EDUCACIÓN SOCIAL. FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA.**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
España**

---

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Sandra Marcela Durán Chiappe  
D.L.: GR 520-2013  
ISBN: 978-84-9028-370-7



## **AGRADECIMIENTOS:**

### **A mis hijos:**

#### **Andrés Felipe y Diego Fernando:**

Mi inspiración, mi fuerza, mi felicidad y mi vida.

### **A mi tita:**

Por su amor, apoyo, comprensión y acompañamiento.

### **A mis colegas y amigos:**

#### **Consuelo Martín, Graciela Fandiño, Jenny Pulido, Alberto Pardo.**

Lectores incansables de mi trabajo: por sus inconmensurables aportes, sugerencias y comentarios, porque fueron sin duda alguna, fundamentales para consolidar cada uno de los apartados de mi investigación.

### **A mis tutores:**

#### **Matías, Virtudes e Inmaculada:**

Por su reconocimiento a mi trabajo, por sus respetuosos comentarios a lo largo de mi proceso y por compartir sin egoísmo todo lo que saben.

### **A mis monitoras y estudiantes de práctica:**

#### **Luisa Castillo y Mónica Gil**

Por compartir conmigo sus maneras de entender y leer el contexto, a las maestras y a los niños y niñas.

### **A las maestras:**

Por permitirme conocerlas y trabajar junto a ellas en esta investigación, que me dio la oportunidad de reconocer sus rostros y seguir sus huellas, para así acercarme a sus creencias y a las mías.

### **A los niños y niñas:**

Por sus miradas, sus gestos, sus sonrisas, sus lágrimas, sus abrazos, sus juegos, sus balbuceos...



# TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
I PARTE.....	15
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
1.1 Una mirada crítica a las lógicas que interpelan hoy, el discurso de la educación en Colombia.....	17
1.2 Una mirada retrospectiva a la Educación Infantil en Colombia.....	23
1.3 Marco General de las nuevas definiciones en materia de política de primera infancia y educación inicial.....	32
2. OBJETIVOS.....	37
2.1 Objetivo General.....	37
2.2 Objetivos Específicos.....	37
3. MARCO TEÓRICO.....	39
3.1 La Educación Social: marco para la comprensión de las creencias sobre juego en las maestras.....	39
3.2 La pregunta marca el itinerario para el encuentro con las creencias del profesorado.....	44
3.2.1 ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS)?.....	50
3.2.2 Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumple el ambiente y los objetos, qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?.....	61
3.2.3 ¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de Secretaría de Integración Social (SDIS) que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?.....	74
II PARTE.....	91
4. METODOLOGÍA.....	93
4.1 Metodología narrativa.....	95
4.2 Estrategia metodológica: Estudio de caso.....	98
5. TRABAJO DE CAMPO.....	101
5.1 Contextualización y población.....	101
5.1.1 Institución 1.....	102
5.1.1.1 Las maestras de nivel materno 1.....	104
5.1.1.2 Las maestras del nivel de materno 2.....	106
5.1.1.3 Los niños y niñas del nivel de materno 1.....	107
5.1.1.4 Los niños y niñas del nivel de materno 2.....	109
5.1.1.5 Las estudiantes de práctica.....	110
5.1.2 Institución 2.....	111
5.1.2.1 Las maestras del nivel de materno.....	112
5.1.2.2 Las maestras del nivel de caminadores.....	113
5.1.2.3 Los niños y niñas del nivel de materno.....	113
5.1.2.4 Los niños y niñas del nivel de caminadores.....	115
5.2 Instrumentos diseñados para la recolección de la información.....	116
5.2.1 Observación y grabación en video.....	116
5.2.2 Entrevistas.....	116
5.2.3 Grupos de discusión.....	118
6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	121
6.1 Observaciones grabadas en video.....	121
6.1.1 Institución uno.....	123
6.1.2 Institución dos.....	136
6.2 Entrevistas.....	143

6.3 Grupo de discusión .....	210
7. CONCLUSIONES.....	213
8. REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	219
9. BIBLIOGRAFÍA .....	223
ANEXOS.....	233

## INTRODUCCIÓN

Mi investigación tiene como propósito identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años en el contexto colombiano; este estudio se enmarca en las líneas de investigación en las que he venido trabajando desde hace 14 años. Estas líneas son: “*Juego, cultura y crecimiento*” y “*Concepciones y creencias en el profesorado de Educación Infantil*”.

Las investigaciones que han sustentado estas líneas se han realizado en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, y son las siguientes:

El primer proyecto en que participé se proponía indagar sobre los juegos que facilitan a los niños y niñas, entre 4 y 6 años, la resolución de problemas con manipulación de objetos, en el cual participó un pequeño grupo de estudiantes del programa de Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y niños y niñas de nivel preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). El principal resultado de esta investigación desarrollada en el 2006, consistió en que los niños y niñas a quienes se les dio la oportunidad de manipular y jugar con los materiales correspondientes al problema propuesto, fueron mucho más creativos a la hora de resolverlo, que los niños y niñas que enfrentaron el problema sin haber manipulado o jugado con los objetos previamente.

Después y con el juego como eje transversal, se realizó un proyecto que tenía como propósito diseñar y construir un *exploratorium*, para el Programa de Educación Infantil, lo que significó pensar en un entorno en el que se articulara una configuración espacial adecuada a sus funciones (concepto arquitectónico) con la elaboración y puesta en marcha de una estrategia de formación que movilizara la acción, la reflexión, la metacognición, el pensamiento conectado y que, por tanto, hiciera posible la comprensión.

Los resultados de esta investigación que se trabajó durante el período 2004-2008 estuvieron centrados, por una parte, en el quehacer pedagógico que y, por otra parte, en el esquema arquitectónico que podría configurar dicho escenario.

En cuanto a los elementos pedagógicos se pueden mencionar los siguientes:

El *exploratorium* debería reconocer las múltiples formas de expresión, otorgando a todos los lenguajes (juego, cuerpo, arte) las mismas posibilidades de desarrollo y de manifestación. En este espacio se comprendería la exploración como una conducta compleja que es necesario provocar a través de proyectos a mediano plazo y con



diversas formas de acompañamiento, en donde el estudiante tenga un papel protagónico y se privilegien diferentes formas de comunicación.

Como este ambiente se fundamentaba en la idea de un sistema abierto, se hace necesario construir puentes que permitan la comunicación entre el *exploratorium* y los demás entornos de la ciudad.

En cuanto al aspecto arquitectónico se puede precisar lo siguiente:

Se define el *exploratorium* como el conjunto o reunión de varios entornos o ambientes académicos, que se encuentran en un solo espacio, en el que se promueven permanentemente las interacciones entre pares y docentes, y el desarrollo de los procesos de aprendizaje en un ambiente que es concebido como un espacio educador.

Al cursar la maestría en Educación, surgió en mí un interés muy profundo por comenzar a aproximarme a la *línea del pensamiento del profesor*, es así como desde el año 2006 al año 2008, propuse un proyecto sobre creencias acerca de los juguetes en los docentes en formación del primer semestre de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo propósito fue identificar las creencias sobre juego y juguete, con las que ingresan las y los estudiantes y la movilización de las mismas, a través de su recorrido por el espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad, especialmente.

El aporte más significativo de este trabajo resultaría así: se moviliza la creencia sobre el uso del juego y el juguete, desde lo instrumental, casi exclusivamente para fines muy escolarizados y se comienzan a pensar e incluir en el juego, la exploración, la representación, la interacción, y a estructurar juegos en relación con la vida cotidiana de los niños y niñas, según los contextos en donde se desarrolla la práctica.

Para darle continuidad al proyecto anterior y seguir estudiando el problema de las creencias, se presentó esta investigación a las estudiantes del II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil, con el propósito de identificar sus creencias acerca del juego y el movimiento en el Espacio Académico de Lúdica y Psicomotricidad perteneciente al Proyecto Curricular de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, y comprender las formas en que incide el espacio académico en la movilización de creencias respecto al juego y el movimiento, el rol del docente en formación y la concepción del niño y la niña.

Se encuentra en el año 2009 que las estudiantes ingresan al Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad con creencias que se hacen explícitas tanto en lo que hacen como en lo que dicen; las más evidentes al ingreso del espacio son: en los juegos propuestos se pretende que los niños y niñas sigan la

instrucción del profesorado respecto a movimientos y desplazamientos, utilizando el cuerpo como medio para reforzar el aprendizaje.

El sistema inicial de creencias al haber estado expuesto socioculturalmente, en interacción con los elementos y la dinámica del Espacio Enriquecido, se resignifica en cuanto a la reflexión sobre el juego y el movimiento como dimensiones constitutivas del sujeto y complementarias, se pasa de las propuestas de juegos totalmente guiados y con carácter instrumental a juegos más espontáneos, más libres y con una visión diferente del juego, desde su carácter autotélico.

Se empieza a reflexionar en torno al objeto desde su versatilidad, es decir, desde las diferentes posibilidades de uso, y en ese sentido se incluyen dentro de las propuestas de los juegos objetos sencillos y cotidianos, los cuales brindan muchas posibilidades al juego espontáneo; posibilidades para explorar, crear, interactuar y divertir, se empieza a reflexionar sobre el juguete, no como aquel objeto comercializado e industrializado, sino como aquel objeto sencillo que brinda placer.

Se comienza a valorar el ambiente como un dispositivo que puede llegar a limitar o potenciar el juego y el movimiento, dependiendo de su organización y disposición; el ambiente como un elemento que enriquece el juego y le brinda posibilidades al niño para crear, experimentar nuevas acciones con su cuerpo, imaginar, resignificar los objetos e interactuar con el lugar y desde allí con los otros. El ambiente como ese dispositivo que genera identidad y sentido de pertenencia.

Se encuentra dentro de los juegos propuestos que las creencias también se transforman: de pensar al niño y la niña como objeto de intervención, pasivo, al que hay que darle todo, hacia una visión de sujetos que proponen, sujetos con preguntas, intereses, necesidades; como un sujeto que comunica y expresa no solo con las palabras, sino también con su cuerpo. Al inicio se piensa al maestro y la maestra como los que guían, enseñan y proponen, pero al final se los piensa como los que median y diseñan ambientes, y desde allí promueven el juego y el movimiento; el maestro y la maestra como el que pregunta y, esencialmente, como el que tiene en cuenta al otro; en conclusión, el/la maestro/a como el que acompaña y enriquece el juego.

Para finalizar es importante reiterar que la investigación da luces para el diseño de ambientes formativos desde la movilización del pensamiento en relación con las experiencias pedagógicas. Es de destacar que el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad se cualifica con esta investigación, puesto que todo lo

expuesto da luces para el desarrollo metodológico y teórico dentro de este espacio.

Cito estos proyectos porque tienen que ver, por un lado, con el trabajo que he venido haciendo como profesora universitaria e investigadora y, por otro lado, porque tienen que ver con los dos campos de conocimiento desde los cuales se desarrolló la investigación de mi tesis doctoral: primero, el pensamiento del profesorado y, segundo, el juego.

Por mi recorrido como docente y como investigadora planteo el tema de las creencias del profesorado y del juego, dado que para hacer una investigación es necesario apasionarse con el tema que se quiere estudiar, ya sabemos que la investigación pasa por el deseo, por un profundo interés y por la fascinación en lo que se pregunta, pues sólo así se puede reconocer que se está en crisis y pasar por la incertidumbre con cierto sentido.

Sumado al deseo que me mueve, está la experiencia, ese acumulado de saberes con el que se ha logrado consolidar una postura, es decir, una determinada manera de ver el mundo, de asumirse en él y de relacionarse con los demás.

Desde que cursaba la licenciatura en Educación Infantil empecé a estudiar el juego, a sentirme cautivada por toda su riqueza, que he ido descubriendo poco a poco. Este interés me ha llevado a reconocer que el juego es más que un instrumento o una herramienta para enseñar algo; para mí el juego es una dimensión que sin lugar a dudas me permite comprender la realidad en la que estoy inmersa y relacionarme con los otros. El juego es esa posibilidad de decidir, explorar, preguntar, ensayar, indagar... esa posibilidad de ser, vivir, frustrarse, crear estrategias y solucionar problemas.

Mi experiencia como maestra de niños y niñas de 0 a 2 años fue realmente importante, esta es una edad que se subestima mucho, porque existe el imaginario de que con los bebés no se hace nada, porque no hablan; se dice, con frecuencia, que lo único que se hace con los más pequeños es cuidarlos y limpiarlos.

Contrario a lo anterior, considero que en los primeros años se construyen procesos contundentes para la vida y por eso se necesita de un profesorado con preparación, disposición, compromiso y una gran responsabilidad. Ser maestra de los más pequeños es, en primer lugar, reconocer que el cuerpo es un lenguaje que todo el tiempo nos interroga, nos invita, nos cuenta cosas y calla otras; en segundo lugar, es descubrir el cuerpo que juega, que explora, que canta, que llora, que sueña, que crea, que siente, que opina, que expresa, que

decide, que propone; finalmente, es develar el cuerpo con historia, que se sitúa en un contexto y tiene derecho a ser protagonista de su aprendizaje.

Por mi trabajo como maestra de niños y niñas menores de tres años y por las investigaciones que he desarrollado con relación a la formación docente en Educación Infantil, me parece importante en mi tesis indagar sobre aquellas creencias sobre juego que tienen ocho maestras de dos centros infantiles, uno de los cuales es el centro de práctica de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ahora bien, las maestras con quienes realicé este proceso investigativo, son las que se dedican a trabajar con los más pequeños, algunas de ellas subestimadas por el trabajo que realizan; para muchos ser maestra de bebés no implica mucho conocimiento, mientras que las que se dedican a trabajar con básica primaria, bachillerato o en la universidad son siempre muy reconocidas en el ámbito académico.

Lo anterior se constituye en uno de los argumentos para querer hacer mi tesis con las maestras de los niños y niñas de educación inicial, acercarme a sus prácticas y a sus narrativas para reconocer un poco de esa historia que las constituye como sujetos.

En este sentido quise aproximarme a sus legados culturales y sociales y reconocer que en sus prácticas hay influencias de otros ámbitos educativos que configuran su sistema de creencias; no podemos olvidar que las creencias son aquellas construcciones que hace el sujeto a lo largo de su vida a partir de las experiencias, de las interacciones con otros sujetos y ámbitos educativos, y del acercamiento a la lectura y escritura de textos y contextos.

Para mí, trabajar con las creencias de las maestras es trabajar con su vida, con su historia, con lo que las constituye como sujetos y profesionales, para así ponerlo en diálogo con lo que soy yo y no para compararlo, sino para reconocer nuestras propias diferencias, posturas y apuestas.

En mi investigación no quiero únicamente acercarme a sus prácticas y narrativas, sino además viabilizar encuentros que posibiliten el diálogo, los encuentros con otros y consigo mismo, con otras historias, contextos y culturas.

En este marco las maestras con quienes desarrollo esta investigación son sujetos que entran a formar parte de mi equipo y esto significa que existe la posibilidad de concertar, escuchar, construir y deconstruir, proponer, argumentar, preguntar, debatir...

Lo anterior está íntimamente relacionado con el planteamiento de Núñez (1999) sobre la educación social y la imperiosa necesidad que tiene de brindar a cada sujeto lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad, lugares en los que pueda instituirse en sujeto social *actual* de su época.

Esta investigación está estructurada en dos partes:

En la primera parte se realiza una mirada crítica respecto a la educación en Colombia, desde el modelo neoliberal y sus dos herramientas a saber: la gestión y la participación, a partir de las cuales se puede comprender lo político, lo educativo y lo social; ámbitos que sin lugar a dudas han sido operados por las políticas que se diseñan en organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. También se realiza una mirada retrospectiva a la Educación Infantil, ubicando el lugar del juego en cada uno de los períodos que la constituyen históricamente.

En cuanto a los objetivos me propongo identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años, a partir de tres intenciones básicamente: primera, la indagación en la práctica y en el discurso de ocho maestras de dos Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, y de sus creencias sobre el juego; segunda, el reconocimiento del rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y niñas desde cada contexto; y tercera, la posibilidad de generar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, en las dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS), que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión social.

Para finalizar la primera parte, se encuentra el apartado del marco teórico, en el que se presenta a la Educación Social como referente para la comprensión de las creencias que sobre el juego tienen las maestras. En este mismo apartado se hace alusión al enfoque interaccionista, con el que me identifico y a través del cual me aproximaré, para trabajar las tres preguntas de investigación, que guardan estrecha relación con los objetivos; a través de las preguntas se marcará el itinerario para el encuentro con las creencias del profesorado sobre juego.

En la segunda parte se halla la metodología, en la que hago referencia al enfoque hermenéutico interpretativo y a la metodología narrativa, orientaciones desde las cuales describo, interpreto y analizo la información recogida con los diferentes instrumentos de recolección de la información (observación y grabación en video, entrevistas, talleres de devolución a las maestras y

transcripciones de las sesiones realizadas). Lo anterior me permitió comprender los sentidos y significados que las maestras otorgan a sus prácticas y visibilizar sus voces, pues a través de sus narraciones y testimonios se valida la información acopiada.

Al mismo tiempo, en este apartado hago la caracterización de las dos instituciones, de las maestras, de las estudiantes de práctica de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y de los niños y niñas con quienes realicé mi trabajo de campo, haciendo referencia explícita al proceso de análisis de datos e interpretación, a partir de la técnica del análisis de contenido.

Por último, se encuentran las conclusiones —que más que eso son reflexiones— que se generaron a propósito de mi recorrido, durante todo el proceso investigativo, y que aluden fundamentalmente a los objetivos, a la metodología del trabajo y a la importancia de construir teoría desde y sobre la práctica.



# I PARTE





## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

### 1.1 Una mirada crítica a las lógicas que interpelan hoy, el discurso de la educación en Colombia

Para comprender el contexto global de la presente investigación, es necesario hacer una mirada crítica de la educación colombiana, y para ello, debo remitirme a las políticas económicas que desde el modelo neoliberal hoy se hacen evidentes en lo político, lo educativo y lo social.

El modelo neoliberal contiene dos piezas claves para su ejecución: la gestión y la participación. Una conlleva la otra. Precisamente en estas dos herramientas se sustenta todo el andamiaje institucional y, por ello, quisiera desarrollarlas en este apartado, para comprender, desde ahí, el contexto en el que se desarrolla el presente trabajo.

- **La Gestión**

La gestión aparece como un mecanismo para optimizar recursos o como otra forma de reducirlos, hay una total identificación con la gerencia privada, puesto que toma métodos, pautas y normas sobre las cuales opera la misma. Los modelos gerenciales se basan en las elaboraciones técnicas de la planeación estratégica, sinergia, seguimiento, evaluación de procedimientos y resultados; es decir, todo el discurso técnico de la gerencia privada se vuelve virtud pública y se convierte en eje primordial de las políticas públicas, en general, y de las políticas educativas, en particular.

La gerencia está sobre determinada, por resultados económicos: hay mayor demanda y menor presupuesto, y a través de la gestión se logra con menos plata más resultados. Por ello, se habla de volver empresariales los servicios públicos y sacarlos de la gratuidad, es decir, la política social se determina por la eficiencia a través de la gestión, pues se habla de volver las universidades, los colegios y las instituciones dedicadas a la educación infantil pequeñas empresas.

El recorte presupuestal, implicación del tan mencionado ajuste fiscal, conlleva que la educación debe ser administrada como una empresa privada, para generar y optimizar sus propios recursos, sin depender del estado, esto sin importar si cumple o no con los derechos de los ciudadanos, porque lo verdaderamente importante ahora es producir; la educación se ha convertido en

un producto que hay que vender al cliente con eficiencia para conseguir calidad de gestión.

En ese sentido la institución educativa encuentra en la gerencia el elemento fundamental de ingeniería institucional para generar eficiencia. La institución educativa autónoma será el eje de la gestión, y se propone frente a este aspecto promover la autonomía real de la institución educativa, mediante el control efectivo de todos los recursos para el cumplimiento de sus funciones. El lenguaje en el sector educativo cambia y se introduce el criterio de calidad en la producción empresarial.

La educación entonces se abre al mercado, se habla de excelencia en la educación porque claramente anotan que uno de los principales desafíos consiste en lograr la integración entre las expectativas e intereses de los estudiantes y los de los usuarios finales; por lo tanto, se hace imprescindible renovar los contenidos para lograr las competencias requeridas; es el hecho mismo de construir una especie de puente entre la educación y el trabajo productivo. Por ello, se debe ahora formar al ciudadano de acuerdo con competencias básicas de aprendizaje, una preparación para el trabajo productivo, lo cual coincide hoy con metas, como el desarrollo integral del niño y la niña y su formación democrática desde la escuela.

Finalmente, lo educativo se estructura desde variables de productividad, el capital humano está asociado a lo productivo y hay que manejar los afectos desde la productividad. Esto me hace pensar que el ser humano desde este modelo es visto como un producto clave dentro del mundo mercantilista que estamos viviendo, como una marioneta que es manejada desde el mercado.

De acuerdo con esto, me atrevo a afirmar que la gerencia educativa hoy es más importante que la definición política del derecho a la educación. A la nueva cultura del país tendremos acceso sólo si manejamos los códigos mercantilistas del servicio educativo: productividad, competitividad, entre otros. Estos son algunos de los valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno.

- **La participación**

La reforma neoliberal, entonces, no solamente es privada en cuanto utiliza las metodologías gerenciales privadas, sino también en cuanto se sustenta en una concepción productivista de la participación, puesto que ya el poder no lo ejerce una persona o un solo grupo de personas, sino que con la participación ciudadana se pretende que el poder sea ejercido por todos.

Se hace evidente la necesidad de la participación activa y real de todos los miembros de la comunidad educativa, se incita a hacer pedagogía de la

sociedad, porque al elevar el nivel de comprensión, al comprometer e involucrar a esa comunidad dentro de la discusión del “servicio” educativo, ella va a sentir que es parte vital, va a estar convencida de su importancia y va a sentir compromisos serios con los resultados que se den en el futuro.

Como el estado ya no es el responsable, ya no es considerado garante de derecho, entonces desregula la ejecución del mismo y envía el mensaje acorde con esa desregulación: “yo ya no soy el responsable, el sector privado y la propia comunidad, deben ser los responsables de dicha ejecución”. Este es el punto de arranque de la participación, y la participación que brinda la reforma neoliberal parte de la idea de que la comunidad tiene que involucrarse en el servicio, desde la lógica económica de la eficiencia mercantil. Por esta razón, se intenta que la comunidad se involucre en la prestación de los servicios, pero para que genere recursos, que ya no vienen del presupuesto nacional.

El universo de lo público planificado y regulado; aparentemente estamos en presencia de una participación abierta, pero existe un control económico invisible en el tejido de los planes y los proyectos en la nueva forma de regular los recursos. Entonces no se requiere sólo el plan, se requiere la ejecución técnica de los recursos.

Para lograr que la comunidad genere sus propios recursos hay que hablar sin lugar a dudas del asunto del convencimiento, por cuanto ese convencimiento, en el caso de la nueva noción de lo público, significa legitimación ideológica, lo cual es fundamental en la reforma neoliberal. No se puede llamar a que la comunidad asuma responsabilidades sectoriales; si no se la convence de las bondades institucionales, yo no le puedo decir al padre de familia que colabore con bingos, bazares, con la obtención de materiales necesarios para desarrollar los diferentes espacios académicos; si yo no lo convengo de que efectivamente él es quien está gobernando el colegio, él es parte decisiva del colegio, él es quien define, es decir, estamos ante la aplicación del mismo principio administrativo “autonomista” de las empresas llevado al conjunto de la comunidad. Hay un sesgo productivista, insisto, si la comunidad se involucra en la discusión, pues se va a comprometer mucho más con el cumplimiento de los resultados. La ideología es el tema clave de esta reforma, y por eso la carta de presentación de la misma ante la sociedad es la participación.

La democracia participativa obliga a que la comunidad discuta temas de la política y de la ejecución de los servicios, que anteriormente eran monopolio de los agentes estatales. Cuando se abre la participación, se está obligando a que la comunidad discuta políticamente y a que se organice, así sea de manera fragmentada, en los colegios o donde se manifiestan las necesidades educativas.

Se evidencia en los planes de desarrollo de los últimos gobiernos –desde la década de los noventa aproximadamente- un nuevo pacto, la participación por reasignación de funciones, ya no se distribuye presupuesto, sino que se redistribuyen responsabilidades y funciones. Las más importantes son: la paz, restablecer el tejido social a través de la cultura de la tolerancia, con el fin de hacer participación o permitirla. Dentro de las siete competencias básicas de aprendizaje, definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la más importante es que los niños y niñas sean tolerantes y no conflictivos, este punto se relaciona con el elemento clave de la gerencia: neutralizar los actores políticos, minimizar la burocracia, poner todo en un terreno neutro, lo cual se puede lograr a través de la negociación de conflictos.

Entre menos conflictos más rentabilidad. Otra función del nuevo pacto consiste en la recuperación de las instituciones, pues éstas contribuyen a recuperar el tejido social, lo cual está asociado al neo-institucionalismo, y si las instituciones son reconocidas se viabiliza el mercado, lo institucional está enmarcado en lo mercantil.

Es necesario entonces y a partir de lo anterior involucrar a la sociedad en la producción, el servicio no es la escuela, sino la sociedad; por ello, se habla de capital humano, hay que responsabilizar a la comunidad en la prestación de los servicios; sin embargo, el capital humano no sólo hay que cualificarlo desde el punto de vista humano individual, sino un problema de conjunto, pues participar individualmente produce más costos que participar colectivamente, y por eso se incita a que se participe en equipo.

La nueva situación requiere otras reglas de juego y un tipo de gestión completamente diferente, fundamentado en la participación. Se participa no porque se tengan nuevas ideas y nuevas propuestas, lo cual sería ideal, sino que se participa, sobre todo, porque hay nuevas exigencias transnacionales.

Todo lo anterior se ve reflejado en los planes de desarrollo de educación de los últimos veinte años, en los cuales se hace énfasis en aspectos que se estructuran en el marco de la gestión y la participación. Estos aspectos son: cobertura, equidad, eficiencia y calidad.

Para mejorar la cobertura se habla sobre la política de subsidios a la demanda, el aprovechamiento y ampliación de la capacidad instalada y los nuevos establecimientos educativos en zonas marginales. La política de subsidios a la demanda se apoya en lo siguiente: los aportes estatales se deben entregar a las comunidades educativas para que ellas “demanden” el servicio en los colegios. Es decir, dichos aportes se entregan a las poblaciones catalogadas como pobres

absolutas, a las poblaciones que no pueden acceder a este servicio para que accedan al “consumo” y así se expanda la mercantilización de la educación.

De esta manera entra de nuevo en la jugada la competencia entre los colegios por los recursos de la demanda; y como si fuera poco las comunidades educativas prestan el servicio bajo la lógica del mercado: se escoge el colegio más exitoso que garantice la transparencia en el manejo de los recursos y demás, porque desde ahora el incremento o reducción del gasto depende de la capacidad de cada colegio de competir con los demás. Los subsidios a la demanda degeneran la educación, los estudiantes y los docentes, poniéndolos a competir en el escenario mercantil con todos los conceptos que a éste pertenecen, como son: la unidad de costo, el servicio-mercado, los usuarios y los clientes. Todo ello se debe, sin duda alguna, a lo que ocurre en el ámbito internacional que conlleva al gran apretón fiscal que por estos días está tan mencionado y a la fuerte política de austeridad que en nuestro país y el mundo se está viviendo.

El subsidio a la demanda obliga entonces a la comunidad a organizarse, a conseguir sus propios recursos, a pagar de acuerdo con el concepto de mercado y administrar los dineros provenientes de los usuarios del servicio garantizado por la demanda; por ello, hay que atraer a dichos clientes para obtener las matrículas, es decir, ofrecer programas y currículos que interesen a las familias y a los estudiantes a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

El PEI, como instrumento de gestión de las instituciones educativas, debe reflejar la formación en valores cívicos y éticos, un equilibrio entre trabajo y recreación; además, debe ser un currículo a la vez cultural y científico y un paradigma de protección al medio ambiente; es decir, el PEI debe ser competitivamente productivo si se quiere sobrevivir en este mundo globalizado.

La gerencia social consiste en problematizar lo educativo a través de la formulación de proyectos, por ende, no se puede hablar de gerencia social si no se habla de Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es una idea de planeación estratégica para la optimización de recursos en las entidades territoriales. La institución escolar se transforma porque hay formas novedosas de gestión y el PEI debe entenderse entonces como un instrumento que facilita el desarrollo de otras modalidades de gestión escolar que conlleva a que la institución oficial maneje directamente sus propios recursos y de manera autónoma.

Para la promoción de la equidad en educación, se contemplan programas en el campo de cobertura y equidad: equidad en género, educación para los pueblos indígenas y raciales, educación para las comunidades afrocolombianas,

educación para las personas con necesidades educativas específicas o capacidades excepcionales, educación para la población rural, campesina y de adultos, educación para los grupos marginales urbanos.

La cobertura y la equidad, a mi modo de ver, tiene de fondo intereses económicos que conllevan a hablar de inclusión, pero no desde la posibilidad de reconocernos todos a partir de la diferencia, sino de una inclusión que, entre otras cosas como veremos en un capítulo posterior, implica mayor cobertura; por lo tanto, la política invita a los colegios a que piensen la inclusión en sus proyectos educativos, pero en la mayoría de los casos, no para dar debates sobre lo que ésta implica, sino para ser más atractivos en el mercado.

Lo más preocupante de toda esta política es el estatus del docente, que día a día es más despreciado, porque se cuestiona la estabilidad de los maestros, los mecanismos disciplinarios únicos nacionales y las posibilidades permanentes de ascenso, y porque se ha puesto en discusión el hecho de que la nómina debe someterse también a un ajuste para conseguir transferencias por matrícula. Según el gobierno, la nómina es un gasto de menos importancia, si se la compara con los recursos que se utilizan en materiales pedagógicos, para producir mayor calidad.

Sin lugar a dudas, todo este panorama se refleja también en la Educación Infantil, pues toda la lógica de gestión y participación, también ha permeado este importante ciclo de la Educación; aunque podría pensarse que todo lo esbozado anteriormente ha tenido una influencia exclusiva en la educación básica primaria, en la educación secundaria y en la educación superior, la realidad es que el sistema en el que estamos inmersos, también ha incidido en los discursos y prácticas de los maestros y en las mismas dinámicas institucionales en cuanto a la planeación, evaluación y rol del maestro...y es que estos procesos en los que se pensaba el maestro como sujeto político y que le daban la posibilidad de presentar una posición pedagógica, didáctica, política, disciplinar, e investigativa, hoy son controlados, vigilados y sancionados desde fuera.

Es importante reconocer que si esto ocurre con la educación Infantil, con el juego, aunque parezca increíble, sucede algo muy similar y para ilustrarlo quisiera recurrir a una reflexión de Duvignaud (1980), para comprender el lugar del juego en un sistema capitalista:

*El pensamiento de nuestro siglo rehúye lo lúdico: se empeña en establecer una construcción coherente donde se integren todas las formas de la experiencia reconstituidas y reducidas mediante sus propias categorías. Se ha emprendido un inmenso esfuerzo para escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado, lo discontinuo y el juego. La función, la estructura, la institución, el discurso crítico de la semiología sólo tratan de eliminar lo que les aterra. Son muchas las razones de ese ocultamiento. En primer lugar, las exigencias intelectuales de una economía de mercado y una tecnología con frecuencia*

*incontrolada, que dejan poco lugar para el terreno baldío de la ensoñación, aparentemente fútil: de cualquier latitud que sean, a los planificadores les repugna tomar en cuenta, el balance de los recursos humanos, el “precio de las cosas sin precio”, es decir, de las actividades que no justifica en absoluto la redituabilidad. (p. 13)*

Lo anterior me lleva a pensar que el juego, aunque ha tenido a través de la historia de la Educación Infantil importantes desarrollos que han fluctuado entre la libertad y el proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy es amenazado por un sistema, que entra en tensión, con dos de las características primordiales del juego: la improductividad y la gratuidad, pues el objetivo de hoy es ser productivos, rentables y eficientes.

## **1.2 Una mirada retrospectiva a la Educación Infantil en Colombia**

Después de hacer una mirada crítica a la situación actual de la política de la educación en Colombia, vale la pena hacer una mirada retrospectiva a la Educación Infantil en este contexto, lo cual implica, por una parte, reconocer que la historia incide y tiene alcances en los desarrollos y construcciones que hoy se gestan en la Educación de los primeros años, y por otra, visualizar y comprender las diferentes tendencias que han caracterizado las prácticas en Educación Infantil y la concepción de juego que desde dichas tendencias se construye.

La mirada retrospectiva es ilustrada a través de cuatro períodos, que han sido a mi parecer los que han marcado el recorrido de la Educación Inicial en Colombia. Presentar estos cuatro períodos, me va a permitir ubicar en la historia el momento en el que surge la Secretaría Distrital de Integración Social y sus desarrollos desde entonces. Este organismo estatal, junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, tienen a su cargo la educación de la primera infancia.

Es importante mencionar que las dos instituciones con las cuales se desarrolló la presente investigación están articuladas con la primera organización estatal a la que hago mención.

El **primer período** se remonta a 1884, año en el cual se piensa por primera vez la educación de los más pequeños, a través de la creación de salas de asilo de tradición francesa, dirigidas a los niños y niñas pertenecientes a los sectores más pobres de la población, cuya función es resolver el cuidado y protección del niño en ausencia de la madre, quien por causas de tipo económico y social se ve obligada a incorporarse al campo productivo y a reemplazar su habitual función de madre y ama de casa por la de madre trabajadora que debe producir, con el fin de llevar el alimento a su familia; por ello, se propone admitir en estos



lugares, de manera gratuita a los niños y niñas de dos a seis años de edad únicamente.

Si bien es cierto que esta modalidad de atención al menor se reglamenta y define orgánicamente en 1870, no se hace realidad sino hasta inicios del siglo XX.

De acuerdo con Cerda (2003), en este período se presentan dos tensiones:

- La primera es la concerniente a las precarias condiciones de los asilos y a la situación de desnutrición en el ámbito nacional, las cuales generaban un alto índice de mortalidad y morbilidad infantil. Ante esta situación, el gobierno se ocupa de los centros de atención a menores y se concentra de manera prioritaria en la protección y cuidado de la niñez.
- La segunda tensión es la referida a la formación docente; a comienzos de siglo, existe la creencia de que la educación del niño menor de seis años no exige una preparación y, por este motivo, las maestras de las instituciones de la época eran normalistas (formadas para interactuar y acompañar los procesos pedagógicos de los niños y niñas mayores de seis años) o maestras que se formaban en los jardines.

Lo anterior coincide con la mirada asistencialista que se tenía, puesto que para cuidar a los niños y niñas no había que prepararse, y cualquiera que se interesara por esta labor podría hacerlo sin tener que saber mucho al respecto.

Esta última tensión comienza a resolverse cuando se proclama la Ley 25 en 1917 y se crea el Instituto Pedagógico Nacional para profesoras de Bogotá, institución que comienza a funcionar dieciséis años después y cuya intencionalidad es formar docentes para la escuela superior, normalistas y maestras de preescolar.

El **segundo período** al cual hago referencia está comprendido entre 1931 y 1975, momento en el que se reconoce que el niño, además, posee un potencial innato; por lo que es necesario pensar en la figura del taller, para las instituciones que trabajan por la primera infancia y así propiciar ambientes adecuados para el desarrollo de los sentidos y las capacidades intelectuales, afectivas y sociales del niño.

Lo anterior evidencia que este es el camino para pensar la educación de los menores más allá de lo asistencial; hay un interés explícito por consolidar el aspecto pedagógico, y para ello se recurre a los postulados de la pedagogía moderna, desde los cuales la actividad es de gran importancia y tiene su máxima

expresión en el juego. La concepción del juego como trabajo se refleja sobre todo en el juego didáctico, el juego como un medio con el cual se construyen conocimientos, como una oportunidad para el aprendizaje; al parecer, pensar en la diversión y el placer que genera el juego rompería y estaría en contravía con todo el asunto de productividad con el que se asocia, en este momento, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los esfuerzos por pensar lo pedagógico en la Educación Inicial se robustecen más adelante, cuando en 1933 se crea el preescolar anexo al Instituto Pedagógico Nacional, dirigido por Francisca Radke, quien hace parte de la primera misión alemana, que está en Colombia hasta 1936 y toma como base los postulados de la escuela activa tanto para la atención de los niños y niñas como para la formación de los docentes. Ya en 1939 el Decreto 2101 define y caracteriza tanto la educación infantil como la enseñanza que recibe el niño entre los cinco y los siete años de edad, en la cual se crean hábitos necesarios para la vida así como para el desarrollo de la personalidad.

Un hecho muy significativo y que verdaderamente marca la historia de la Educación Inicial en Colombia, se suscita en el año de 1968, cuando se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF— como organismo estatal, cuyo fin es proteger la niñez y la familia a través de diferentes políticas y programas orientados al cuidado de la salud, atención nutricional, enseñanza sobre el cuidado de los niños y niñas, planificación familiar, higiene y alfabetización a las madres (Fandiño, 1998). Este mismo año también se crea el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) con fines similares al ICBF.

Vale la pena mencionar que estas dos organizaciones (ICBF y DABS) atienden desde su creación a niños y niñas menores de seis años, en muchos casos desde los primeros meses, y se caracterizan no sólo por tener durante este período una concepción biologicista de la infancia y unas prácticas eminentemente asistenciales, sino también por atender a las personas de los estratos socio-económicos<sup>1</sup> más bajos y, por ende, en condición de alta vulnerabilidad. Es pertinente precisar que aunque lo pedagógico sigue siendo objeto de reflexión y estudio durante este período, en las instituciones mencionadas prima lo asistencial, quizás porque es lo que necesita con urgencia este tipo de población.

---

<sup>1</sup> Es la conformación en estratos (grupos verticales) bien diferenciados de acuerdo con criterios establecidos y reconocidos, que ayudan a estudiar la composición de un entorno social complejo y que debe ser agrupado según diversos criterios para lograr su estudio, descripción y comprensión. El término estratificación social es sinónimo de clase social, y algunos economistas, sociólogos y políticos prefieren utilizarlo, pues no tiene la connotación marxista que sí adquiere el término clase social. Se mide con la Curva de Lorenz y con el Coeficiente de Gini de concentración de la distribución acumulada de la riqueza frente a los individuos que la poseen.

Tiempo más tarde, en 1974, se crearon con el apoyo del ICBF los primeros Centros de Atención Integral al Preescolar —CAIP—, que procuran dar respuesta a la demanda cada vez mayor de las madres trabajadoras frente al cuidado de sus hijos. En el aspecto pedagógico los CAIP reconocen en el niño potencialidades innatas que sólo requieren de un medio adecuado para su expresión. Esta mirada fue transformada con el ingreso del modelo curricular, pues allí se determina que es al adulto a quien le corresponde controlar y centralizar el acto educativo, para que las potencialidades del niño puedan manifestarse.

Por su parte, desde el ámbito formal la Educación Preescolar en esta época, está adscrita en orientación y supervisión a la Educación Primaria, por cuanto hasta 1975 se piensa como una etapa anterior y necesaria para el ingreso a la primaria, según consta en el decreto 1710 de 1963.

Hasta el momento lo que se puede evidenciar en lo descrito de la educación infantil en Colombia, es que ha sido una historia que ha procurado dar respuestas a necesidades sociales y educativas. En este sentido, se concretan esfuerzos por descentrar el modelo asistencial, para diseñar un modelo pedagógico con niños y niñas de dos a seis años. Además, se intentan acortar las distancias culturales de los niños y niñas de los estratos altos y bajos, a través de una estimulación de los aspectos cognitivos, expresivos y sociales a favor de los más necesitados. El juego hasta este instante se reconoce como fundamental para la educación preescolar, concibiéndolo como una actividad esencial, como una herramienta para estimular el desarrollo del niño.

El **tercer momento** está caracterizado por una serie de leyes y decretos que procuraron determinar un programa curricular para el Preescolar. Con el Decreto 088 de 1976 se reestructuró el Ministerio de Educación Nacional, así como el sistema educativo, dando vida legal a la educación preescolar “considerándola como el primer nivel del sistema educativo”.

Como orientaciones de este programa curricular se encuentra la necesidad de convertir el ambiente social del niño en ambiente educativo, aprovechando los recursos de la comunidad y adecuando las actividades a las características de desarrollo, acciones que además deben servir como aprestamiento a la educación primaria.

Desde el modelo curricular mencionado se hace un diagnóstico y evaluación de la educación preescolar y se encuentra, además de problemas locativos, financieros y administrativos de los jardines, la necesidad de una mayor preparación de los docentes de manera que logren una mejor relación con los niños y niñas, puesto que en la década de los setenta los niveles de experto y posteriormente tecnólogo eran las dos alternativas de formación docente que

existían en el campo preescolar. No obstante, la necesidad de conceptualizar y fundamentar a través de la investigación este campo y de desempeñar funciones en todos los niveles de la dirección, planeación, supervisión y evaluación educativa, incide en la transformación de lo que se refiere principalmente a las funciones y acciones del profesional de preescolar.

Por lo anterior, y pese a los impedimentos para reconocerle el estatus universitario, en 1978 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se comienza a pensar este ciclo como un asunto serio que requiere de investigación en el campo pedagógico, didáctico y disciplinar.

En 1978 se presenta el currículo de preescolar que cubre las edades de cuatro a seis años, y en el cual se proponen como estrategias básicas el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia. Se concibe el juego libre como una forma de trabajo que aporta al desarrollo de la autonomía del niño y propicia su expresión y creatividad; en este sentido, el maestro teniendo en cuenta las características del grupo, dispone diversos ambientes de juego, entre los cuales el niño escoge libremente, decide qué, cómo y con qué desea jugar y recibe atención, sólo si lo necesita. Es importante reconocer el gran paso que se da en la concepción del juego, pues se trasciende del pensamiento y práctica desde el juego-trabajo, al juego libre.

En dicha propuesta curricular, además, se piensan las unidades como el punto de transición entre el preescolar y el primer grado de primaria a través de la ejercitación de los diferentes aspectos del desarrollo (motriz, socio-afectivo, lenguaje, intelectual y creativo). Del mismo modo, se incluyen contenidos o áreas de formación como Ciencias Naturales y Sociales, Lectura y Escritura y Matemáticas, que permiten la integración paulatina del niño al medio escolar, y a la vez, contienen elementos comunes con la básica primaria. Esta propuesta hace que surjan dos tendencias alrededor del juego: por una parte, el juego desde la libertad como se menciona anteriormente, y por otra parte, el juego como medio de articulación del preescolar al primer grado de básica.

En ese sentido y después de varias reflexiones en 1984 con el Decreto 1002, se establece el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional. En cuanto al preescolar se propone, en aras de aprovechar la realidad social como ambiente educativo, por una parte, reconocer los intereses del niño, haciendo uso de los recursos de su comunidad, y por otra parte, servir como aprestamiento para la Educación Básica; finalmente se decide que en la educación preescolar, no se determinen grados ni áreas, sino lineamientos para la realización de actividades integradas.

En 1988 el gobierno, a raíz de las inquietudes internacionales sobre la educación de la infancia, las cuales buscan estrategias de atención para los niños y niñas, conforma el grupo de “trabajo inicial” que tenía como misión plantear, desarrollar y promover en el ámbito nacional alternativas de atención.

En este tercer momento se formulan programas no convencionales para el preescolar no escolarizado, como PEFADI<sup>2</sup>, SUPERVIVIR<sup>3</sup>, y se ofrece apoyo en el componente pedagógico para los hogares comunitarios de bienestar familiar, y para los programas convencionales dirigidos específicamente a los niños y niñas escolarizados entre los cuatro y siete años; se ofrece, además, la cualificación del preescolar a través de la actualización en avances pedagógicos y nuevas metodologías para los docentes que vienen asumiendo el trabajo curricular en este nivel.

Se propone en este momento la articulación entre el Preescolar y el primer grado de Básica Primaria, con el fin de promover un programa curricular, que diera flexibilidad a las prácticas y recuperara al niño como sujeto activo, el juguete como instrumento pedagógico y el ambiente de aprendizaje desde los intereses de los niños y niñas.

En 1988 surgen los hogares comunitarios como programa masivo de atención a los sectores marginados. Estos hogares se orientan bajo el proyecto pedagógico educativo comunitario, en el que se concibe la atención al preescolar como una práctica de humanización de la vida, donde es posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, el respeto, la libertad y la autonomía, entre otros (Fandiño, 1998).

Los objetivos de este proyecto pedagógico reconocen la existencia de un mundo social que el niño debe apropiarse en interacción con los otros, al tiempo que construye su propia subjetividad. De igual forma, apunta a la comprensión de una realidad externa mediante el interés y conocimiento de los objetos y las relaciones causales. Finalmente, los objetivos enfatizan en el cuidado nutricional y en la salud que requieren los niños y niñas y sus familias.

Como principios pedagógicos que se desprenden del proyecto pedagógico y que deben orientar las acciones con niños y niñas entre los 2 y 6 años se encuentran: la vida familiar, la cual se procura explorar, recrear y transformar para que el niño se identifique, valore sus costumbres y conozca el medio que lo rodea; el juego de roles, entendido como actividad fundamental de esta edad, que dota al niño de libertad para actuar y escoger el tema del juego, así como los

---

<sup>2</sup> PEFADI es un programa que desarrolla cinco componentes básicos con las comunidades: atención en higiene y salud, nutrición, educación a diferentes niveles (padres, vecinos, profesores), protección especial de los derechos del niño y saneamiento ambiental.

<sup>3</sup> SUPERVIVIR: programa desarrollado con la participación de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la cooperación técnica del UNICEF y la OPS. Los seis componentes de este plan son: enfermedades perinatales, infección respiratoria aguda, enfermedad diarreica aguda, vacunación, nutrición y desarrollo psico-afectivo

medios para desarrollarlo; finalmente, la vida en grupo, en tanto posibilita la manifestación como seres humanos en un ambiente de respeto mutuo, solidaridad, cooperación y participación.

En este tercer momento pueden identificarse dos tendencias. Una tendencia a preparar para la escuela, desde donde se crea un profesional de la educación con un perfil específico, un enseñante bajo un enfoque disciplinar, encargado de gestionar entornos de aprendizaje. En cuanto a la visión de desarrollo infantil, este momento se caracteriza por la estimulación en torno al ambiente, que hace posible la interacción del sujeto con el contexto y los objetos, como punto de partida para alcanzar las sucesivas fases de desarrollo. Otra tendencia que logra identificarse es la asistencial, en concordancia con el enfoque de cuidado y nutrición con el que surgen los hogares comunitarios en donde las madres comunitarias deben velar por la salud de los niños y niñas.

Un aspecto que se puede también evidenciar es la mirada instrumental que se le da al juego y al juguete, el juego visto como una forma de trabajo en el preescolar, el juego para aprender desde la mirada escolarizada o para entretener desde la mirada asistencial.

El **cuarto momento** se ubica desde la Constitución Política de 1991, en la que se establece en el Artículo 67 que la educación debe ser “obligatoria entre los cinco (5) y quince (15) años y que comprenderá como mínimo un año de preescolar...”. En respuesta a esto el Ministerio de Educación Nacional, dentro del marco de la política del Plan de Apertura Educativa, implementa el Grado Cero como inicio mínimo obligatorio de la Educación Básica en Colombia.

Según lo planteado por Fandiño (1998), el grado cero se considera entonces como “una modalidad de atención preescolar”, que tiene como objetivo primordial ampliar la cobertura de la Educación Preescolar en los sectores más pobres del país, mejorando la calidad de la educación en todas las escuelas para cumplir así con lo estipulado en la Constitución Política de 1991, respecto a los derechos del niño y su derecho a por lo menos un grado de Educación Preescolar. Para el caso específico del Distrito Capital se implementa el grado 0 desde 1993, siendo obligatorio para las instituciones estatales el atender este grado; por tanto se delega al DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social)—hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)— la atención de los niños y niñas menores de cinco años.

En este sentido, el principal objetivo de las políticas a partir de la Ley es ampliar la cobertura y elevar la calidad del preescolar, además de ofrecer oportunidades equitativas de desarrollo para facilitar el paso de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar del infante, promover una cultura de salud mediante la

coordinación con sectores de salud y el bienestar familiar, buscando así contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas de cinco a seis años; se explicita, además, la necesidad de incrementar la motivación por aprender y explorar las relaciones sociales y con la naturaleza.

La propuesta pedagógica para grado cero se basa en la concepción del niño como un ser integral y como ente activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje en interacción con el medio. En ese sentido, se postulan dos estrategias primordiales para el trabajo en el grado cero: el proyecto pedagógico y el juego. Se reconoce el juego como la actividad más importante para aprender y primordial para el desarrollo en edad preescolar. Esta actividad despierta el interés del niño y ayuda a ejercitar su inteligencia e iniciativa. Se definió, por lo tanto, al maestro como un orientador de los intereses y actividades de la niñez, aprendiendo de ella y generando ambientes que le permitan indagar, actuar y encontrar respuestas a sus inquietudes, haciendo énfasis siempre en el desarrollo de la autonomía. El Ministerio de Educación Nacional (1992) manifiesta lo siguiente:

*Desde el punto de vista pedagógico, el grado cero aporta una nueva propuesta curricular basada en los planteamientos de la pedagogía activa y los enfoques del constructivismo acerca del conocimiento y sugiere como estrategias: el juego, el trabajo por proyectos pedagógicos y la participación de la comunidad. De igual forma, propone una nueva forma para enfrentar la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático. (p. 16).*

En el año 1997 el MEN promulga el Decreto 2247, en el cual se establecen las normas referentes a la prestación del servicio preescolar, especificando que es la ofrecida para los niños y niñas entre tres a cinco años en los grados pre-jardín, jardín y transición. En este decreto se puede evidenciar que se diluye la función de la educación como derecho, para que sea vista como un servicio, y la lógica mercantilista comienza hacerse palpable en la definición de las políticas educativas.

Más adelante, en 1998, el MEN publica los lineamientos para la educación preescolar, en donde se retoman los planteamientos de Delors (1996), en la Conferencia Mundial de Educación para todos, en Tailandia, 1990, y se habla de los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En dichos lineamientos se establecen como principios de este nivel la integralidad, la participación y la lúdica, además, se define el desarrollo de los procesos curriculares a través de proyectos lúdico-pedagógicos que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

Dos años más tarde, en la década del 2000, cuando se comienza a hablar de Educación Inicial, la Secretaría de Integración Social diseña el Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, con el que se acopian las políticas

internacionales, desde la perspectiva de derechos; este proyecto es el primer documento de lineamiento que habla de manera explícita de la educación para niños y niñas de cero a cinco años y da orientaciones para las prácticas desarrolladas con este rango de edad.

Consecutivamente, en el año 2003, dentro del Proyecto Mundos para la niñez de 0 a 5 años: Educación Inicial, se publica el documento *Desarrollo infantil y Educación Inicial*, en el cual se presenta la propuesta pedagógica del cubo pedagógico, en el que se precisan los principios básicos orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la Secretaría de Integración Social: el cubo tiene tres vectores: *el qué*: las dimensiones del desarrollo; *el cómo*: las estrategias de aprendizaje; y *el con quiénes*: los niños y niñas, según sus edades.

En el año 2008 se publica el documento *La calidad en la educación inicial: Un compromiso de ciudad*, en el que se desarrollan algunos referentes de la educación inicial y se acentúa la perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Desde dicho documento se evidencian tres movilizaciones muy interesantes y que marcan los avances en educación en los primeros años:

1. Desde el enfoque asistencialista al enfoque de garantía integral de derechos.
2. Desde el estado que remedia al estado que garantiza, promueve y previene.
3. Desde una responsabilidad del estado a una corresponsabilidad del estado, la familia y la sociedad.

Finalmente, en el año 2009 la Secretaría de Integración Social diseña los Lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial, a partir de un proceso de consulta y construcción colectiva en el cual se definen cinco componentes y sus estándares, que desde la perspectiva de derechos buscan garantizar una atención integral de calidad a la primera infancia en todas las instituciones de educación inicial del Distrito. Estos son: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Gestión Administrativa. Estos cinco componentes se constituyen como una apuesta y un compromiso por cualificar las prácticas y el cuidado que se evidencian en las instituciones educativas.

Los rasgos de este último momento se caracterizan por priorizar la potenciación del desarrollo en un ambiente adecuado, con un maestro dinamizador de la interacción, en tanto que el aprendizaje depende de la calidad de dicha interacción.



En este período la educación infantil subraya al niño, como sujeto social, que requiere satisfacer sus necesidades y derechos, por lo cual los esfuerzos se centran en asegurar al niño la comunicación, exploración, acción, construcción, en suma, una experiencia de socialización que sea válida para interiorizar valores sociales y desarrollarse de manera integral.

Me llama mucho la atención en este panorama histórico que el papel del juego es decisivo en la Educación Inicial. En las leyes y decretos es posible evidenciarlo; sin embargo, al hablar de cuán importante es el juego en los primeros años, se omite el cómo se juega con los niños y niñas, quizás porque se piensa que este aspecto es obvio para las maestras y que lo deberían saber, pero la imprecisión sobre éste en particular, sin lugar a dudas, confunde a los maestros, quienes hacen diferentes lecturas e interpretaciones sobre lo que significa el juego; por ello, lo usan como mejor les parece y como creen que es más conveniente, según lo que se exige desde la ley, de tal manera que se recurre al uso del juego con otros fines distintos a los que perseguiría con el mismo juego, por lo ambiguo que hay en el fondo.

### **1.3 Marco General de las nuevas definiciones en materia de política de primera infancia y educación inicial**

- **Nuevas definiciones**

La Política Nacional de primera infancia en los objetivos específicos, especialmente en el quinto, hace referencia a la generación de escenarios institucionales, familiares, comunitarios para facilitar la participación en prácticas sociales y culturales que favorezcan, por medio del juego y el arte, el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la expresión y el sentido estético; se le da así un reconocimiento especial al juego dentro del diseño de la política pública, en este caso dentro de la política de la primera infancia; sin embargo, es complejo verlo en la práctica. Condiciones como la gran población infantil atendida, los espacios de los jardines, la falta de claridad al hablar de esta dimensión entre otros, hacen que el juego sea realmente escaso.

Actualmente se promueven los Lineamientos “Respuestas Grandes para grandes pequeños”, primer ciclo de educación formal en Bogotá de Preescolar a 2º, reglamentada en la Resolución 188 de 2007. Desde este documento se considera que la Educación Preescolar es una ventaja para alcanzar los resultados esperados en los primeros años de escolaridad, si se tiene la oportunidad de acceder a un ambiente de buena calidad, que posibilite avances en la socialización, desarrollo del lenguaje, comunicación, desarrollo del pensamiento y capacidades motrices de los niños y niñas.

El Plan de Desarrollo Bogotá sin Indiferencia, el Plan Sectorial de Educación Bogotá una gran Escuela y la política Distrital por la calidad de vida de niños y

niñas y adolescentes, han puesto como prioridad la generación de posibilidades efectivas para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños y niñas más pobres y más pequeños, en condiciones de calidad y bienestar integral.

En este sentido, desde el Distrito se expide el Decreto 243 de 2006, que reglamenta y regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial, y define la educación inicial como “acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños y niñas, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, les proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado”. Desde estos planteamientos se procura superar la idea de la educación como el servicio del cuidado, promoviendo el desarrollo y la participación de la infancia en sus procesos educativos.

En esta línea de avances en el reconocimiento de la educación inicial y la primera infancia, es preciso resaltar la promulgación del Código para la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, entre otras razones porque en su artículo 29 reconoce la educación inicial como derecho fundamental de la primera infancia:

*La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de derechos... son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial... (p. 115).*

De otro lado, con la participación de Colombia en encuentros internacionales como la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, el Foro Mundial sobre la Educación, el Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI, entre otros, se han generado compromisos para el desarrollo de planes y programas orientados a dar vigencia a la convención de los derechos del niño y asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. De esta manera la niñez deja de ser vista como un conjunto de necesidades para ser comprendida como sujeto de derecho.

Todo lo anterior se concreta en abril de 2009, y con la presentación de la política pública de primera infancia se explicitan los acuerdos básicos entre la sociedad

civil y el estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. Al mismo tiempo, en noviembre de 2009 el Ministerio de Educación Nacional divulga el documento *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*, en el cual se les da la posibilidad a los agentes educativos de apropiarse de prácticas educativas pertinentes para lograr el desarrollo de competencias en la infancia colombiana. Es de advertir que no voy a hacer énfasis en este documento, porque en primer lugar he hecho visible un distanciamiento por esas lógicas, que lo que pretenden es medir, homogeneizar, calificar y descalificar, formar mano de obra calificada, entre otras y en segundo lugar, porque las instituciones con las que desarrollé mi investigación, tienen un vínculo con la Secretaría de Integración Social (SDIS) y no tienen ninguna conexión con el documento en mención.

Finalmente, en el año 2010 se divulga el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Infantil, fruto de un esfuerzo mancomunado entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., este lineamiento es el referente para las instituciones de Secretaría Distrital de Integración Social, con las que realicé esta investigación.

En este documento se proponen cuatro pilares para la Educación Inicial: el juego, la exploración, el arte y la literatura. A efectos de esta investigación me voy a referir a los dos primeros. Respecto al juego<sup>4</sup> se dice que:

*...es fundamental reivindicar las presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas y niños y niñas no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura...el que potencia su desarrollo (p. 53).*

En este pilar se defiende el derecho al juego, reconociendo que aunque en el juego se aprende, no es para aprender, en el sentido de que los maestros y maestras otorguen objetivos adicionales a los que persigue el juego en sí mismo.

Es muy interesante a mi modo de ver la propuesta que desde allí plantean a las instituciones de diseñar espacios dedicados al juego: *“La organización de ambientes de carácter abierto, sugerentes y provocadores, que puedan transformar, donde puedan vivir “como si...”, la incertidumbre, el placer el riesgo...”* (p. 55).

---

<sup>4</sup> Tomado del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Fandiño, 2010).

Puedo colegir de lo anterior que en el lineamiento se toma una postura muy crítica, frente a la manera como en la mayoría de las instituciones se ha venido propiciando el juego: como herramienta o estrategia con el fin de entretener a los niños y niñas o con el fin de prepararlos para su ingreso a la escuela.

Respecto a la exploración en el lineamiento se sostiene que:

*La curiosidad es una de las mayores características de los niños y niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y de manera progresiva a medida que el niño y la niña crecen. Inicialmente se manifiesta a través del uso y descubrimiento de las posibilidades de exploración que les ofrece su cuerpo; más adelante, como consecuencia del perfeccionamiento de sus movimientos, se evidencia en la manipulación de los objetos, el desplazamiento por los espacios y a través del lenguaje (p. 67).*

Teniendo en cuenta lo anterior se propone diseñar ambientes que a través de la exploración les permitan a los niños y niñas “*comparar, analizar semejanzas y diferencias, categorizar...*” (p. 68).

Además de lo anterior, se aduce también que:

*...el niño y la niña empiezan a enfrentarse a situaciones de conflicto en las cuales deben acudir a su capacidad para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente y se presenta una intervención que las convierta en oportunidades para potenciar el desarrollo, aprender, soñar y jugar, se convertirán en insumos y bases definitivas para que los niños y niñas establezcan nuevas relaciones con el medio y se enfrenten a las situaciones cotidianas de una manera libre, creativa, propositiva y responsable (p. 69).*

En el recorrido expuesto hasta el momento es posible encontrar que la educación de la primera infancia ha pasado por una serie de fases que le han permitido alcanzar grados de desarrollo institucional y pedagógico, que a su vez han dependido de las finalidades que se le atribuyen a esta primera etapa de la vida. Reflejo de este movimiento ha sido la paulatina incorporación de funciones pedagógicas orientadas al desarrollo integral y a prácticas de socialización, que han contribuido desde los documentos a transformar el carácter netamente asistencial que tiene la educación de la infancia en sus inicios. No obstante, me surge una inquietud y es la referente a uno de los criterios ordenadores del nivel preescolar actualmente: la cobertura. Desde este criterio la lógica es atender más población con menos recursos, la lógica de la calidad en términos económicos y no pedagógicos, como debiera ser.



## 2. OBJETIVOS

A continuación exponemos los objetivos que guían y centran nuestro estudio. Marcarán las pautas a seguir en el desarrollo de la investigación propuesta.

### 2.1 Objetivo General

- Identificar, comprender y reflexionar acerca de las creencias del profesorado, respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de cero a dos años.

A efectos de concretar y operativizar la finalidad expuesta, delimitamos tres objetivos específicos derivados del anterior:

### 2.2 Objetivos Específicos

- Indagar a través de la práctica y del discurso, las creencias que sobre el juego evidencian ocho maestras de dos Jardines de la Secretaría de Integración Social.
- Reconocer desde cada contexto las creencias de juego que configuran el rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y niñas.
- Posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS), que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión.



### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 La Educación Social: marco para la comprensión de las creencias sobre juego en las maestras

Quiero comenzar este apartado develando la postura frente a la Educación Social con la que se identifica el presente estudio, puesto que al hacerlo se puede llegar a comprender cómo el desarrollo de esta investigación se articula con esta línea. En primera medida, se reconoce al igual que Sáez et al. (2006), que la Pedagogía Social es un campo de conocimiento científico y la Educación Social es, además de su praxis, un campo profesional. En ese sentido la función de la primera es la de la investigación y la reflexión científica, con el propósito de generar reflexiones de orden epistemológico, teórico y metodológico alrededor de cuestiones educativas, sociales y culturales.

En cuanto a la Educación Social, necesariamente implica tocar el tema de la mediación que, como dice García Molina (2003), es la que posibilita el diseño de propuestas que se elaboran, con el fin de acompañar procesos destinados a generar encuentros y desencuentros entre los sujetos, con la cultura y con los contextos propios de cada época.

En otras palabras, la Educación Social es el marco de comprensión en este estudio para realizar una aproximación a la realidad, la práctica y las acciones de las maestras, mientras que la Pedagogía Social es el campo epistemológico que ofrece la posibilidad de desarrollar esta investigación y reflexionar acerca de las creencias sobre juego de las maestras en y desde su práctica y su discurso. Esas prácticas y discursos, que son objeto de reflexión de la Pedagogía Social, están directamente relacionados, como advierte Ortega (2005), con el momento socio-histórico, la realidad y los sujetos propios de esta época.

En ese sentido, la presente investigación estaría haciendo un aporte tanto a la Educación Social como a la Pedagogía Social, dado que, por un lado, se hace un aporte epistemológico, teórico y metodológico a la Educación Inicial en Colombia, específicamente en tres categorías, a saber: creencias del profesor, juego e inclusión social, y por otro lado, se generan procesos en los cuales se piensa y reflexiona alrededor de la práctica profesional.

Es preciso destacar que las tres categorías anteriores se estudian, analizan y problematizan, a partir de las tres preguntas que orientan esta investigación:



1. ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS)?
2. Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumplen el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?
3. ¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?

Las preguntas citadas se sustentan en el enfoque construccionista o interaccionista; enfoque que se articula muy bien con los planteamientos de la Educación Social y la Pedagogía Social; por eso, el propósito en este apartado es centrar la investigación desde la perspectiva socio-educativa y contextualizar el discurso; más adelante, el lector encontrará los referentes con los cuales se ha logrado comprender e interpretar la experiencia con ocho maestras en dos instituciones que atienden a niños y niñas menores de dos años; esos referentes son de orden social, político y cultural, pues la Educación y la Pedagogía Social nos invitan a pensar en la nueva configuración social, no desde un sistema social vertical, sino desde una pluralidad de itinerarios, situaciones, espacios, ritmos, tiempos y lugares en los que es susceptible de darse el acto educativo.

En concordancia con lo que expresa Núñez (2002), la Educación Social no puede ser un trabajo que se piense desde el cambio de los sujetos, sino como una construcción conjunta y permanente, desde el diálogo, la reflexión y el reconocimiento del otro; así, el cambio emerge de los sujetos mismos, con quienes se trabaja, lejos de la insistencia de quienes dicen de manera descontextualizada lo que hay que cambiar y cómo hay que hacerlo. Este es el marco para hacer la aproximación a las maestras, y poder tejer entre todas una red de relaciones en las cuales se visibilicen nuestras diferencias, nuestras maneras particulares de ser y estar en las prácticas, nuestras apuestas pedagógicas, didácticas e investigativas.

Investigar bajo la lógica de la Educación Social implica, ante todo, una mirada que se fundamenta en la cultura, pues es desde allí donde cobra sentido todo el asunto de las creencias de las maestras sobre el juego. Analizar los diferentes contextos en donde emergen es fundamental para comprenderlas, pues hablar de creencias implica hacer alusión a una dimensión que se construye a lo largo

de la vida; por ello es vital reconocer esos escenarios de infancia de las maestras, para así analizar e interpretar lo que configura hoy las prácticas y discursos del profesorado.

De acuerdo con lo anterior, Petrus (1997) expresa que es importante crear una teoría de una práctica para la práctica, esto es precisamente lo que se muestra en este estudio. Es necesario advertir entonces que el papel de la teoría aquí no es un asunto a través del cual se pretenda validar lo que otros han dicho; por el contrario, es un asunto que conlleva un proceso de argumentación en torno al conocimiento construido y la manera como se ha construido; por supuesto, se acude en este estudio a varios autores, pero no para explicar lo que sucede con la experiencia, sino para evidenciar diálogos, distanciamientos y debates en los que también se ponen en juego mis propias creencias. Ello conforma de igual modo la metodología explicitada más adelante.

Por otra parte, el escenario que he escogido para desarrollar esta investigación es el escolar, que por derecho propio se encuentra dentro de la Educación Social; las construcciones, desarrollos y elaboraciones que el sujeto hace al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como los escolares.

En estos tiempos, como afirma Núñez (2002), nadie podría afirmar que la escuela no sea un campo para la Educación Social, pues es innegable que a la escuela en los últimos tiempos se la ha responsabilizado de muchos de los males de la sociedad; quizás porque ha resultado saturada de obligaciones que sin lugar a dudas son compromiso de toda la sociedad, se les pide que sean inclusivas, democráticas, que asuman la diversidad, la defensa de las minorías, el aprendizaje interactivo y participativo de las familias (...); se le hacen cada día más demandas, más exigencias, provenientes de ese sistema capitalista que ha despedagogizado a la escuela y que sólo la concibe en términos de mercado, como un servicio que debe ser vendido a la comunidad con eficiencia.

Ahora bien, quisiera detenerme en una de las más fuertes demandas que hoy se le hacen a la escuela: la inclusión social, que en nombre del derecho a la diversidad —posición muy relacionada con los discursos neoliberales en boga—, invita a que acepte todos los niños y niñas de distintas condiciones, sin discutir en algunos casos; por ejemplo, no se ha discutido el asunto de la identidad que, según Romans, Petrus y Trilla (2000), es la fuente que da sentido a nuestra vida en sociedad. En la escuela se encuentran una pluralidad de identidades que entran en conflicto y muchas de las acciones no apuntan a su reconocimiento, sino a la homogenización a partir de relaciones de poder.

Se debe considerar, por tanto, que las identidades se producen a partir de la diferencia y no al margen de la misma, por tanto deben pensarse como procesos

que se constituyen mutuamente. En esta investigación no se podrían comprender las identidades de las maestras, sin tener en cuenta lo que las configura como tal y esto es la otredad, la alteridad.

Según Castro-Gómez (2008) las identidades no son otra cosa que construcciones históricas y como tal se movilizan, se transforman, se resignifican, las identidades entonces no son estáticas y mucho menos se puede pensar que en un sujeto opera una única identidad, por el contrario hay diferentes identidades que operan al tiempo y de manera conflictiva, dentro de diferentes prácticas, posturas y discursos. Las identidades por tanto siempre se contrastan, entran en un proceso de deliberación y oposición y es pertinente definir las desde allí.

Las identidades como realidades sociales, culturales e históricas están constituidas a través del discurso y de las prácticas, y a través de ellas las maestras, como cualquier sujeto, se reconocen a sí mismas y le dan sentido y significado a sus propias experiencias y prácticas.

De acuerdo con esto, lo que se pretende con esta investigación es problematizar esas relaciones de poder que quieren imponer identidades, puesto que la Educación Social no puede ni debe estar al margen de esto; por el contrario, y desde los diferentes ámbitos, sería conveniente propiciar el reconocimiento de las identidades con quienes se interactúa, desde el respeto a la diferencia y el diálogo permanente, sin pretensiones de clasificación como práctica de explotación y dominio, puesto que ello representaría un acto de violencia que, si lo miramos desde un marco histórico, esconde el poder de la autoridad; como diría Castro-Gómez (2008) las identidades no son solo afirmadas, sino también imputadas, por lo cual muchas de ellas han sido alteridades, en otras palabras, estrategias de diferenciación establecidas por identidades dominantes o hegemónicas.

En la tercera pregunta de la investigación se problematiza precisamente la tendencia taxonómica de los últimos tiempos y en ese sentido Molina y Sáez (2005) plantean lo siguiente:

*...una pedagogía social de corte más reflexivo y crítico, menos encorsetada en las dimensiones técnicas, puede contribuir a esa primera tarea de los educadores que trabajan en el ámbito de la educación intercultural, a saber: la de responder de un modo educativo y ético que no estigmatice todavía más la situación de los sujetos de la educación. El ansia clasificatoria y el ejercicio de poder que pretende dificultan aún más las posibilidades de circulación, integración y promoción social de las personas envueltas en estas realidades políticas y sociales (p. 122).*

Trabajar la inclusión como categoría, dentro del marco de la Educación Social, obliga a tener una mirada crítica frente a esos procesos de categorización, que desde un sistema capitalista apuntan a la estigmatización que lo único que consigue es mantener en la frontera a quienes son efectivamente estigmatizados y a quienes tienen el *poder* de asignar un rótulo, en una posición colonizadora. Así se favorece la homogeneización y se les impone una cultura que desde su lugar de enunciación es la que debe prevalecer; además son considerados, como dice Núñez (2007) *flujos estadísticos* a quienes se les ha estipulado el destino que han de vivir, en lo político, lo económico, lo social, lo educativo, destino que por lo general los ubica en una posición de frontera de la que les es muy difícil escapar.

Dicho destino está marcado por las relaciones que surgen del capitalismo, en donde las leyes del mercado se ven reflejadas en la cotidianidad de la vida de todos los sujetos. En la actualidad casi todo se ha convertido en una mercancía y la educación no es la excepción; por tanto el Banco Mundial, entre otras instancias transnacionales, indican cómo “prestar el servicio”, cómo “vender el servicio” y cómo hacerlo más atractivo para los “clientes”, sin tener en cuenta los legados históricos y culturales con los cuales se configuran identidades y subjetividades.

Una de sus políticas neoliberales es la inclusión, confinada a la integración a un grupo, al margen de los contextos culturales y sociales, no olvidemos que de lo que se trata es de privilegiar una única cultura, una única manera de ser, de actuar y de sentir.

En este proyecto, por el contrario, lo que se pretende al trabajar las creencias de juego de las maestras que trabajan en dos instituciones que tienen en sus proyectos pedagógicos la inclusión social, es reconocer la importancia del encuentro con los otros y conmigo mismas, visibilizando las diferencias en cuanto a culturas, historias y contextos, para ponerlas en diálogo y generar así la reflexión de las propias prácticas de juego, que de una u otra manera muestran las diferentes comprensiones de inclusión que las maestras han construido.

En ese sentido, la pretensión de este trabajo se aleja por completo de la noción a la que se refiere Núñez (2007): *perfiles poblacionales*, por el contrario, como ella misma propone, se reconoce la particularidad de cada sujeto, para hacer manifiestos sus contextos socio-culturales, dejando que las prácticas de las maestras hablen, para desde allí construir itinerarios de sentido y contribuir a las reflexiones y debates en los que se pueda pensar en *la educación* como *un ANTI-DESTINO* Núñez (1999); es decir, pensar la educación como una práctica distanciada del planteamiento que asigna a los sujetos un futuro, previsto con anterioridad.

### **3.2 La pregunta marca el itinerario para el encuentro con las creencias del profesorado**

Reconociendo el marco en el cual se configura mi investigación, a continuación presento las construcciones, reflexiones y cuestionamientos sobre tres campos de conocimiento, a saber: las creencias del profesorado, el juego y la inclusión en educación. Para ello he diseñado unas preguntas que guían la investigación y el itinerario para el encuentro con autores que han desarrollado estudios y trabajos en torno a los campos mencionados y con quienes entablo un diálogo permanente a partir de las apuestas que hago, desde la docencia y la investigación.

Antes de comenzar es pertinente reconocer que en este recorrido la crisis y la incertidumbre han estado presentes, lo cual ha permitido una mirada abierta y flexible destinada a modificar, ajustar, afinar y reconfigurar las preguntas de la investigación para, a partir de allí, perfilar la ruta del presente estudio.

Dichas preguntas, a las que ya hacíamos referencia con anterioridad, son:

¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS)?

Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumplen el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?

¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?

La configuración y reconfiguración de estas preguntas no ha sido un proceso fácil; el acumulado de trabajos dedicados sobre todo al campo del juego es bastante considerable; por ello, se toman decisiones en su momento para delimitar la búsqueda, pues de lo contrario el encuentro con los autores y mis interrogantes y apuestas corren el riesgo de ser demasiado superficiales, y la pretensión es aproximarse a los estudios de manera muy juiciosa y rigurosa.

Al tomar decisiones se diseñan dos criterios para el reconocimiento de los trabajos investigativos:

En primer lugar, el período de tiempo en el que se concentra la búsqueda es el comprendido entre 1990 y 2009, pues hay un interés por identificar lo que se ha investigado en las últimas dos décadas, para así conocer los desarrollos investigativos más recientes en los tres campos de conocimiento mencionados.

En segundo lugar, las investigaciones que se desarrollaron en torno al juego estuvieron orientadas a la Educación Inicial, pues hay un profundo interés por hacer un aporte al ámbito pedagógico en este ciclo, que por largos años ha estado determinado en el contexto colombiano por el asistencialismo, quedando relegado lo pedagógico a un segundo plano.

Ya con estos dos criterios se continúa con el acercamiento a las bases de datos más importantes en Educación: ERIC<sup>5</sup>, CIDE<sup>6</sup>, ISOC<sup>7</sup> TESEO<sup>8</sup> y en otras bases de datos como SciELO<sup>9</sup>, así como en las revistas y textos consultados en Universidades de Colombia (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Distrital Francisco José de Caldas), en las Facultades de Educación, de Psicología, de Sociología y de Trabajo Social de la Universidad de Granada en España (UGR), en la red de bibliotecas públicas Luis Ángel Arango y Virgilio Barco y en Instituciones gubernamentales y no gubernamentales de Bogotá-Colombia, tales como: el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—.

Las aproximaciones a las fuentes mencionadas redundaron en oportunidades únicas para esta investigación puesto que se logró: a) conocer los últimos avances con relación al tema que se plantea en esta investigación e identificar las tendencias con las que se han desarrollado los estudios; b) examinar los postulados teóricos y metodológicos que pueden fundamentar este trabajo; c) evidenciar que con la presente investigación se realiza un aporte significativo al campo de la Educación y la Pedagogía Social, en tanto no se ha desarrollado ninguna investigación hasta el momento que haya estudiado el juego con niños y niñas menores de dos años, desde las creencias del profesorado; y d) presentar

---

<sup>5</sup> Es la base de datos más importante que existe en educación. Fue creada para asistir a docentes, investigadores y administrativos con información de todos los aspectos de la educación desde 1966 hasta el presente. <http://www.eric.ed.gov/>

<sup>6</sup> Bases de datos especializadas en el área de Ciencias Sociales con las que cuenta la Biblioteca del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa de España). <http://www.educacion.es/cide/>

<sup>7</sup> Base de datos del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) que compila artículos de publicaciones periódicas españolas de Ciencias sociales y humanidades. <http://bdoc.csic.es:8080/index.jsp>

<sup>8</sup> Base de datos de las tesis doctorales desarrolladas en las universidades de España. <https://www.educacion.es/teseo/login.jsp>

<sup>9</sup> Colección artículos científicos en línea en texto completo, de publicaciones científicas hispanoamericanas. <http://www.scielo.org/php/index.php>

la postura epistemológica, a partir de la cual se toman posiciones como maestra e investigadora para hacer la aproximación a las investigaciones encontradas.

El enfoque que sustenta dicha postura es el construccionista o interaccionista, desarrollado por autores como Echeverría (1993) y Blumer (1982). En este enfoque se reconoce una realidad subjetiva que es construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva estática y dada. El construccionismo se guía más hacia una construcción de la realidad por medio de la interacción con los demás. Esta manera de asumir la realidad, los sujetos y la investigación misma es la forma como se le da vida a la voz de los otros, reconociendo unos contextos particulares de actuación, por medio de la elaboración social de los significados. Estos fundamentos, sin lugar a dudas, son los que considero esenciales para abordar el campo de las creencias del profesorado, pues para estudiarlas en su inmensa complejidad es necesario situarse en un enfoque que me permita reconocer y comprender a los otros y a mí misma, a partir de la propia historia, la cultura, los contextos, las experiencias, las interacciones; es desde este lugar que quiero evidenciar al maestro que se construye día a día y que tiene mucho que decir en su práctica y en su discurso. Comprender al maestro significa escucharlo, para reconocer y comprender sus apuestas, sus inquietudes, sus aciertos, sus dificultades, pero también significa compartir con él las propias dificultades, en un proceso de permanente reflexión y deliberación en el que todos estemos sumergidos.

Ahora bien, para comprender mi postura quisiera remitirme a Vivian Burr (1995), quien hace un recuento muy interesante de las premisas esenciales que fundamentan el socio-construccionismo. Esta autora expresa que dicha corriente de pensamiento asume: 1) una actitud crítica hacia el conocimiento que se considera verdad absoluta; 2) la especificidad histórica y cultural del conocimiento; 3) el conocimiento es sostenido por los procesos sociales; y 4) las descripciones o construcciones del mundo sustentan algunos patrones de acción social y excluyen otros. A través de estas premisas, el construccionismo social rechaza que el conocimiento sea una percepción directa de la realidad.

Uno de los principales representantes de este movimiento argumenta que: *“los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas”* (Gergen, 1994: 73).

De acuerdo con la afirmación anterior, es muy común escuchar hoy que la realidad es una construcción histórica, social y cultural, que los sujetos también lo son, el maestro y la infancia; pero para no repetir lo que muchos autores

representantes del construccionismo afirman, quisiera destacar algunos aspectos que lo definen y marcan la pauta en este enfoque.

Antiesencialismo: los sujetos y la realidad en la que vivimos son producto de procesos sociales particulares; por tanto, no existen objetos naturales, los objetos son porque los hacemos, la noción de objetos es una construcción social y depende de la definición que se hace de él, resultado de prácticas que responden a un momento histórico y a un contexto específico. Para el caso de este proyecto, trabajar alrededor de las creencias de las maestras sobre el juego, implica reconocer que las creencias son elaboraciones que no se pueden ver aisladas del contexto social, cultural, histórico, político y económico de las maestras con quienes se realiza esta investigación.

Relativismo/Antirrealismo: la realidad es un conjunto de interpretaciones que se hacen desde diferentes contextos y épocas, no existe la “realidad” con independencia del conocimiento que construimos a partir de ella (Ibáñez, 2001). Las creencias sobre juego son el resultado de las prácticas sociales.

Es pertinente aclarar que asumir una postura relativista no significa ser indiferente hacia los otros sujetos, como afirma Ibáñez (2001):

*...el relativista no suele tener problemas en su vida cotidiana con la realidad, no le molesta considerar que hay cosas que son reales, tampoco suele tener problemas con la verdad, no duda en afirmar qué es verdad y que si atraviesa la calle justo cuando pasa un coche puede ocurrirle algo. El relativista no tiene problemas con las conceptualizaciones pragmáticas de la realidad y de la verdad. La realidad y la verdad son creencias indispensables para la vida cotidiana, pero no quieren un estatus transcendente, objetivo y absoluto, les basta un estatus de ‘ir por casa’, es decir simplemente humano (p. 87).*

Cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas. Como decía anteriormente, el enfoque construccionista se caracteriza principalmente por interrogar de manera permanente la “verdad”, es decir, que continuamente se puedan hacer deliberaciones sobre las creencias de las maestras y las propias, en ese sentido esta investigación pone en discusión la idea de que el conocimiento se fundamente en la observación objetiva y neutral de la realidad. La invitación en el proyecto que propongo es, pues, a tomar una postura autorreflexiva incluso para revisarse a sí mismo, cada creencia debe ser transitoria, flexible a la deconstrucción y a la deliberación.

### **Determinación cultural e historicidad del conocimiento**



Las concepciones y creencias sobre el mundo son social y culturalmente complementarias y dependientes. Las categorizaciones y conceptualizaciones son inherentes a la cultura y al momento histórico y esto no sólo es ajustable al conocimiento común sino al científico.

Quiero destacar la afirmación de que “lo social” es histórico, puesto que esto significa que en las prácticas sociales se construye y se produce conocimiento y por ende realidad social; por ello, esta investigación recurre a indagar las creencias de juego haciendo una aproximación a las prácticas de las maestras y a sus discursos.

De la misma manera, asumir la producción de conocimiento como práctica social involucra el conocimiento científico con una perspectiva histórica, determinado por unas prácticas sociales que en sí mismas tienen un carácter procesual; por tanto, desde este aspecto no hay nada absoluto, ningún conocimiento, el saber no es infalible, ni irreversible.

### **El lenguaje, condición de posibilidad**

El lenguaje en esta investigación cumple un papel muy importante y no es sólo referencial, sino una forma de acción por medio de la cual se construye socialmente la realidad, las maestras contribuyen con cada acción e interacción de su cotidianidad a elaborar y reproducir su sistema de creencias en donde se evidencian los significados sobre el mundo.

### **El conocimiento es una producción social**

Este aspecto tiene una estrecha relación con el anterior, en tanto se afirma que el conocimiento, incluso el científico, es efecto de una construcción colectiva dentro de unas prácticas sociales; entre ellas, una de las más importantes son las discursivas, determinadas por la interacción social y constituidas en base a convenciones lingüísticas, creencias compartidas y acuerdos que se construyen a partir de realidades con significados compartidos. Del mismo modo, cada saber construido conjuntamente posibilita nuevas y diferentes formas de acción.

Lo anterior me invita a pensar la noción de construcción social, como algo dinámico que se fundamenta en las prácticas sociales, las cuales inciden en las instituciones sociales y viceversa.

Ahora bien, me quiero referir a continuación a la importancia de la interpretación dentro del enfoque construccionista, puesto que en mi investigación el enfoque hermenéutico-interpretativo posibilita la comprensión de unas prácticas sociales en las cuales, como mencioné anteriormente, es necesario reconocer su historia,

para entender la constitución de esa práctica, las interacciones, el presente y la posibilidad de construir futuros distintos.

Cuando se habla de que la “realidad social” es histórica, es importante evidenciar también que los fenómenos sociales no son solo históricos, porque se relacionan con una época determinada, sino porque son intrínsecamente históricos, lo que de facto tiene que ver con que tienen memoria, y que son producto de una historia, de las particularidades de la cultura, de sus costumbres y de la manera de vivir de la sociedad (Ibáñez, 2001). En ese sentido, ir tras “las huellas y los rostros del juego” implica seguir un rastro que se va descubriendo, al conocer esa memoria que han dejado la historia, los textos y los contextos. Dicho de otro modo, esta investigación no podría dar cuenta del fenómeno de las creencias de juego que tienen las maestras sin hacer referencia al proceso de configuración.

Quisiera, para continuar con lo anterior, remitirme a la bellísima idea de tradición que presenta Gadamer (1993), la cual nos da la posibilidad de pensar que la tradición no sólo es la que enmarca el pensamiento y la interpretación de cada sujeto sobre lo que ocurre, sino que es precisamente esa tradición la que permite hacer cualquier lectura del mundo o de sí mismos.

Para finalizar, me gustaría hacer referencia al concepto de reflexividad, por cuanto es un sello que caracteriza a la investigación, en tanto se conceptualiza, según Ibáñez (2001), como la capacidad de los sujetos de “romper la disyunción objeto/sujeto”. Dicha capacidad permite que los sujetos se puedan ver a sí mismos como objetos de análisis, lo que posibilita la construcción de sentidos y significados compartidos y la intersubjetividad, características para la configuración de lo social.

Desde el enfoque construccionista y crítico, hay una consideración muy importante que tiene que ver con lo siguiente: a medida que el investigador se aproxima y se relaciona a los sujetos y objetos en su estudio, emergen, por una parte, construcciones sociales e históricas y, por otra, se producen construcciones que son inherentes al contexto en donde ocurre la acción. Lo anterior ofrece posibilidades únicas e irrepetibles, y en cuanto a la transformación de las creencias, en el caso de este proyecto, no me refiero únicamente a las de las maestras, sino también a las propias, al poder comprender y manejar otras posturas construidas intersubjetivamente en el discurso y la acción, para movilizar otros discursos y problematizar algunas categorías que predominan socialmente.

En ese sentido puedo afirmar que como investigadora me convierto también en sujeto investigado, o dicho de otra manera, me objetivo frente al mundo al reflexionar y tomar conciencia de mis propias creencias como construcciones

socio-históricas que inciden en la construcción de categorías sociales con las cuales me posiciono frente a la realidad y a los otros, y frente a todas aquellas bases epistemológicas que fundamentan todo mi trabajo investigativo.

Después de presentar las premisas fundamentales del enfoque interaccionista y su articulación con la investigación, quiero a continuación mostrar un camino que desde la pregunta, posibilite mostrar aquellas apuestas teóricas y epistemológicas de esta investigación.

Ahora bien, con el primer interrogante realizo un recorrido por el campo de las creencias del profesorado, para comprender su origen, las tendencias con las cuales se han trabajado y el enfoque que alimenta en mi investigación el estudio de las creencias para reconocer y comprender aquellos sentidos y significados que le otorga el maestro al juego en su práctica.

### **3.2.1 ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS)?**

Para tratar de hacer una aproximación a esta pregunta, quiero antes hacer énfasis en lo siguiente: identificar y comprender las creencias de los maestros implica un acercamiento a su discurso y a su práctica; de esta manera, se encuentra el sentido de sus actuaciones y se transforma la enseñanza en una experiencia en la que sus actores, en este caso las maestras, interpretan la realidad y promueven saberes que permiten construir, reconstruir y tomar decisiones en y desde su labor pedagógica.

Cuando hablo de transformar, reconozco que en esta investigación me he hecho consciente de la importancia que tienen mis creencias y cómo repercuten en mis acciones, pero sobre todo lo que a mi modo de ver ha sido muy interesante, es cómo mis creencias se han ido transformando durante el proceso de identificación, comprensión y deliberación con las maestras con quienes desarrollo esta investigación.

Trabajar el tema de creencias en esta investigación me da la posibilidad de ir tras las huellas del pensamiento docente que se refleja en sus acciones, de ahí que haya decidido denominar esta investigación: *Los rostros y las huellas del juego*, puesto que ese pensamiento tiene que ver con las comprensiones e interpretaciones con las cuales el profesor fundamenta su práctica cotidiana. Es necesario aclarar que dicho conocimiento no solo es fruto de las construcciones que él ha hecho durante su formación profesional, sino que además involucra su historia personal en diversos escenarios de su vida, esto tiene que ver, entonces,

con ese acumulado social y cultural que se representa en las creencias que determinan su acción y el sentido que él otorga a la misma.

Los trabajos desarrollados alrededor de las creencias hacen hincapié en la complejidad de las mismas y en la imperante necesidad de trabajar alrededor de ellas, puesto que estas se estructuran a través de las experiencias, las interacciones, los conocimientos, el contexto, la cultura; podría afirmar que la creencia constituye al sujeto y le da una identidad que se refleja en sus maneras de pensar y actuar en el mundo.

Ahora bien, las creencias del profesorado a las cuales quiero aproximarme, tienen que ver con el juego y la acción misma de jugar en el aula, con niños y niñas menores de dos años; para ello, me parece necesario presentar los trabajos que las han estudiado, con el fin de tratar de visualizar vías que me permitan acercarme a la comprensión de los significados que otorgan los profesores al juego desde sus itinerarios y sus discursos.

Para empezar, considero pertinente situar el problema de las creencias en la línea desde la cual se han estudiado: la línea *del pensamiento del profesor*, cuyo planteamiento principal radica en que las acciones de los maestros y maestras están directamente relacionadas con sus creencias; ello implica que se ve al profesorado como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y que detrás de sus acciones hay una reflexión permanente y un pensamiento constante que se fundamenta en la experiencia y en la teoría.

Autores como Clark y Peterson (1986/1990), Marcelo (1987), Pérez y Gimeno (1988), Argoz (1997), entre otros, muestran que los inicios de esta línea se articulan con la investigación que se presenta en la publicación de Philip Jackson (1996), en la cual se reconoce el problema de la racionalidad del profesorado construyendo las bases conceptuales desde las cuales se apoyan posteriores investigaciones. En dicha publicación se intenta describir y comprender los procesos mentales que orientan la conducta de los profesores, así como la complejidad de la vida en las aulas.

Este estudio precursor diferencia dos fases en la enseñanza de los docentes: la primera, la fase preactiva, que hace referencia al momento de la planificación de los maestros y se refiere particularmente a los pensamientos que ellos realizan cuando están solos y proyectan lo que harán en clase, y la segunda, la fase interactiva, que hace referencia a lo que realmente hacen cuando están con sus estudiantes. La primera de ellas es más racional y la segunda es reactiva a lo que va pasando en clase.

Para Marcelo (1987) la investigación del pensamiento del profesorado presenta una concepción del docente como profesional, que sin lugar a dudas trasciende a las preguntas que se formulan y a los métodos de investigación que se manejan hasta antes de la década de los 70 y que son denominados proceso-producto.

Del mismo modo, al referirme a las primeras dos décadas de investigación en esta línea, Pérez y Gimeno (1988) subrayan cómo estas investigaciones se hicieron desde un enfoque cognitivo que parte de dos modelos: el modelo de toma de decisiones, en el cual el docente continuamente toma decisiones, valora las situaciones, orienta y observa las consecuencias de dichas acciones en sus estudiantes. En este enfoque es muy importante cómo decide el profesor y qué debe hacer frente a una situación determinada. El otro modelo es el de procesamiento de información, en el que se procura conocer cómo el profesor define la enseñanza y cómo ello afecta su conducta.

Los autores encuentran que los dos modelos desde un enfoque cognitivo son limitados, en tanto se trabajan en la lógica de la solución y de la explicación de sucesos (causa-efecto); las investigaciones que se han realizado dentro de dicho enfoque han dificultado la comprensión de la creencia en toda su complejidad, y por ello, surgen los enfoques alternativos que muchos autores reconocen dentro de la investigación en ciencias sociales y con los cuales me identifico, pues guardan una estrecha relación, especialmente con la investigación de corte cualitativo en la que se enmarca mi estudio, puesto que en estos enfoques se comprende que el comportamiento del ser humano, sus pensamientos, sentimientos y acciones están condicionados por el contexto. En estos enfoques, al igual que en mi investigación, hay una búsqueda permanente del sentido que otorgan los maestros y maestras en sus prácticas y en sus reflexiones a diferentes campos del conocimiento que en absoluto pretende identificar y analizar las causas de las acciones de profesores y estudiantes; lo que realmente está en juego es la interpretación de los sujetos y no la búsqueda de las causas.

En ese sentido quisiera esclarecer que el enfoque alternativo no es un modelo de investigación sobre el pensamiento del profesor, sino un acumulado que se constituye de una gran cantidad de modos, maneras de indagar y reconocer la relevancia de la comprensión e interpretación que los docentes hacen de su ejercicio profesional.

Tengo que reconocer que los enfoques alternativos con una tendencia antropológica me permiten tomar como punto de partida los elementos culturales, afectivos, históricos entre otros, para comprender las creencias sobre el juego de los profesores. Sin los elementos mencionados es difícil, por no decir que imposible, reconocer que unas prácticas y unos discursos obedecen a

construcciones que se hacen a lo largo de la vida en diferentes escenarios y son estos diferentes escenarios e interacciones las que van tejiendo la red con la que se estructura la creencia. En otras palabras, el estudio del pensamiento del profesor no puede ni debe estar aislado de la cultura que lo configura.

Dichos enfoque se concentran en el desarrollo de la reflexión y la comprensión del sentido que las prácticas tienen para el maestro. Las investigaciones que se desarrollan desde estos enfoques alternativos tienen como objeto de estudio, como dice Perafán, Reyes y Salcedo (2001:18), los “contenidos de conciencia” del docente; la intencionalidad que los constituye; sus creencias en cuanto constituidas como sentido; la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional.

Lo anterior tiene que ver con la pregunta permanente que nos hacemos quienes nos identificamos con este enfoque por el sentido, que en últimas indaga por la comprensión que tienen de su práctica los docentes, por los significados que para ellas tienen sus acciones.

En ese sentido, Perafán (2004) aclara que:

*Existen dos campos ampliamente definidos en el estudio alternativo del pensamiento del profesor. El primero está referido a su conocimiento y el segundo a sus epistemologías. La diferencia radica fundamentalmente en que el estudio del conocimiento interroga por lo que piensa, mientras el estudio de las epistemologías analiza por qué lo hace de esa manera.*  
(p.59)

Los enfoques cognitivos entonces se preguntan sobre cómo piensa el docente, mientras que los enfoques alternativos interrogan qué y por qué piensan de esa manera.

Ahora bien, la línea del pensamiento del profesorado trabaja desde sus orígenes, tres problemas básicamente: 1) Planificación de pensamientos preactivos y post-activos; 2) Pensamientos interactivos y de decisiones, y 3) Teorías y creencias del profesor.

Dado que el proyecto se enfoca en el tercer problema, es pertinente hacer referencia a lo que se entiende por creencias y su sentido dentro de la investigación.

### **Las creencias en el pensamiento del profesorado**

Rokeach (1968, citado por Argoz, 1997) hace uno de los principales aportes al concepto de creencia que se utiliza en educación, definiéndola como:

*Una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: -yo creo que- ... que describe el objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo y se predispone para actuar posiblemente de diferentes formas bajo diferentes condiciones (p.146).*

Clark y Peterson (1986/1990) muestran en su estudio sobre el tercer problema, que para referirse a las creencias se utilizan términos como: perspectiva personal del docente, principios de práctica, teorías implícitas, conocimiento práctico.

De la misma manera, Gallego (1991), en su revisión sobre la investigación de los pensamientos del profesorado, afirma que el término de creencias: *“Compite con otros términos (esquemas, perspectivas, concepciones...) y no siempre es utilizado con el mismo significado”* (p. 297).

Un ejemplo de esta polisemia y complejidad de este campo de investigación se puede encontrar en Spode y Sracho (1988, citados por Argoz, 1997), quienes manifiestan que: *“estas teorías implícitas de los profesores, denominadas creencias del profesor, constructos curriculares, influyen el modo en que los profesores perciben las situaciones de clase e interpretan el marco educativo”* (p.142).

Los orígenes del término creencias se remontan a Dewey (1933/1989), para quien las creencias son ideas adquiridas de otros, que se aceptan como una idea común sin que la persona examine el asunto. Fandiño (2004) reflexiona lo planteado por Dewey, aclarando que este autor no niega el valor de las creencias, sino el proceso por el cual se accede a estas; en consecuencia, propone que sea la deliberación y no otra cosa lo que soporte las creencias.

De acuerdo con lo anterior, puedo decir que la creencia en su inmensa complejidad no puede llegar a identificarse y comprenderse exclusivamente a través de la práctica del docente, o solamente con su discurso. Es a través de la articulación entre estos dos procesos como se puede llegar a una aproximación al pensamiento del profesorado; por tal motivo, para el estudio de las mismas son necesarios los enfoques interpretativos, que superan las metodologías de escalas, ya que brindan la posibilidad de conocer no solamente lo que el profesorado dice, sino también lo que hace y los significados según el contexto.

Ya el mismo Marcelo (1992) expresaba que el hecho de acceder a los significados que los profesores atribuyen a los “objetos” de su trabajo puede ayudar a explicitar la comprensión de las conductas ante determinada situación de enseñanza. Los significados se constituyen en pieza clave para comprender

la manera como un sujeto ve el objeto, el modo como actúa con respecto al mismo y también la forma en la cual se dispone a hablar acerca de él. Esto quiere decir que el significado de juego construido por el profesorado determina sin lugar a dudas sus perspectivas de acción.

Igualmente, Fenstermacher (1989) afirma que conocer las creencias de los profesores les ayuda a comprender mejor su práctica y a resignificarla. Indagar, entonces, sobre las creencias implica un acercamiento a la práctica de los docentes y a su discurso, para encontrarle sentido a sus actuaciones.

En esa medida, Sola (1999) analiza a través del estudio de la reforma experimental de la EGB (en Andalucía, España), las creencias y su importancia en el pensamiento del profesorado, puesto que son estas las que orientan o inciden en su actuación profesional. Según este autor, la creencia se puede entender como un estado interno, una cierta *disposición* para actuar. La persona cree en algo y en tal sentido tiene la disposición para actuar coherentemente con sus creencias.

Uno de los aspectos más valiosos del trabajo que se cita anteriormente, y que se constituye como un aporte contundente para mi investigación, es justamente el asunto de la identificación y revisión de las creencias, mediante la reflexión y la deliberación, como un elemento clave para el desarrollo profesional, y este es precisamente un argumento importante, en tanto no se trata exclusivamente de identificar y comprender las creencias de las maestras con quienes se desarrolla la investigación, sino, además, ponerlas en diálogo con las creencias de las otras maestras y las mías para desde allí generar un proceso de reconocimiento, comprensión y posible movilización de las mismas.

En ese sentido creo pertinente reconocer que en la identificación de las creencias es primordial la contrastación con otros puntos de vista y otras opiniones, y por lo tanto, es decisivo el trabajo en grupos, de tal manera que se exterioricen los propios argumentos y se deliberen para llegar a movilizar o ratificar nuestras formas de pensar.

Del mismo modo, considero que para hacer un análisis riguroso sobre cómo las creencias se originan y mantienen, es muy importante exponer y reconocer las razones de orden cultural, social, económico, político, simbólico, afectivo... que las personas tienen para creer y los motivos que las impulsan a ello, con el fin de poder explicar su permanencia. Al mismo tiempo, si se pretende llegar a un proceso de reflexión sobre las creencias de juego del profesorado, es necesaria la deliberación, a partir del análisis crítico y conjunto de manera que se pueda reconstruir el pensamiento y analizar las causas, las razones y los motivos que se tienen para mantenerlo o problematizarlo.



En relación con lo anterior, Martínez (1994) hace énfasis, por una parte, en el conocimiento de las características de las teorías implícitas del futuro profesorado sobre la enseñanza (como síntesis de conocimiento práctico) y, por otra parte, al conocimiento de los mecanismos de inducción de dichas teorías en la toma de decisiones a partir de las tareas (problemas de enseñanza). Gran parte de las inquietudes de este estudio consisten precisamente en comprender cómo se conforman las teorías implícitas del profesorado en formación y si este tipo de conocimiento constituye la génesis de su toma de decisiones; indagar si el conocimiento práctico del profesorado sin experiencia en el aula se conforma con sus experiencias escolares pasadas y con el conocimiento académico compartido durante su formación; en síntesis, explorar ese marco de referencia al que los sujetos recurren para tomar decisiones y conformar su conocimiento práctico.

Es muy conveniente para mi investigación evidenciar el problema básico de este estudio, puesto que su configuración, desde la exploración del conocimiento práctico del profesorado, en fase de práctica pedagógica de la Escuela Universitaria del Magisterio de la Universidad de la Laguna en Tenerife<sup>10</sup>, se relaciona con lo que se propone en nuestra investigación, en cuanto a la comprensión de las creencias, desde lo que hacen los maestros y maestras en su jornada de trabajo.

Las conclusiones de dicho trabajo también se constituyen en un aporte valioso para mi estudio, puesto que se evidencia la relación directa entre pensamiento y acción, y cómo se retroalimentan.

Los futuros profesores construyen representaciones del mundo que los rodea. Dichas representaciones, junto con las experiencias, las interacciones, los conocimientos y demás aspectos que han configurado al sujeto, dan lugar a sus teorías implícitas. Estas teorías están presentes incluso antes del ingreso a las escuelas de formación docente, inciden de manera directa en su formación y en su quehacer pedagógico.

Las teorías implícitas sobre la enseñanza del futuro profesorado difieren, tanto cualitativa como cuantitativamente, de aquellas consideradas como teorías formales sobre la enseñanza, y los futuros docentes recurren indistintamente a una u otra, dependiendo de la tarea o problema de enseñanza al que se enfrentan, mostrando cierto carácter dinámico y flexible de sus teorías dentro de ejes de racionalidad bien determinados.

---

<sup>10</sup> Isla ubicada en el Océano Atlántico, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Canarias. Es la más poblada de España y del Archipiélago Canario.

El aporte más importante del estudio mencionado para mi trabajo investigativo está orientado a la forma en que el profesorado interpreta sus acciones y la realidad, a través de sus propios procesos de pensamiento, los cuales están asociados a la cultura.

Otro estudio de una gran riqueza y que no se puede dejar de citar por la gran contribución en mi estudio, en cuanto a narrativas del maestro, es la investigación de Londoño (2005). En él se propone la clasificación de las narrativas de los maestros en dos planos diferentes: 1) El ideal, o el que muestra las representaciones que identifica y las metas que se plantea para su futuro, y 2) El factual, o los hechos que se dan en la práctica docente y en el desempeño diario de su labor, sumados a las distintas experiencias que el maestro va acumulando durante sus años de docencia. En los resultados de este estudio se encuentra que los dos planos, el ideal y el factual, no se consideran como planos aislados e independientes uno del otro, sino como dos fuentes de información cultural con la cual el maestro construye su subjetividad. Además, devela que el discurso del maestro se moviliza y resignifica a partir de la construcción dialéctica marcada por la experiencia acumulada con los años.

Lo anterior me lleva a una reflexión sobre un aspecto que es esencial: cuando se estudian las creencias no se puede dejar de pensar en la importancia del lenguaje, pues este es un punto álgido en la construcción social de la realidad, la narración oral o escrita es un elemento esencial para la recolección de la información; por medio de esta se puede dar cuenta del sujeto, su pensamiento y su realidad.

La narración, al ser una construcción del sujeto a partir de su interacción, más que reflejar la realidad, evidencia el sentido de lo que es verdad para los sujetos; por ello, comprender e interpretar los discursos que subyacen a la práctica pedagógica del profesorado es fundamental para identificar las creencias de los docentes dentro de una realidad específica; es reconocerlos desde su cultura y su lenguaje, aspecto que me otorga un panorama en el que resignifico y lleno de sentido mi propio quehacer.

En la misma vía, el trabajo desarrollado por Fandiño (2001) de naturaleza exploratoria, busca indagar las concepciones y prácticas en el uso del juguete de cuatro maestras de preescolar, a partir de su discurso y de las acciones que desarrollan dentro de los jardines.

En este estudio las cuatro maestras son de entornos completamente diferentes y es precisamente ello lo que incide también en que las creencias sean distintas, pues las realidades desde las cuales se configuran son diversas y, por ello, la

presente investigación intenta comprender las creencias desde los contextos desde los cuales emergen.

*...la forma en que la gente se comporta en una comunidad es a menudo muy diferente de cómo se comporta en otra comunidad (...) Pertenecen a diferentes discursos históricos y prácticas sociales que nacen precisamente de diferentes caldos de «cultivo» y, en consecuencia, de diferentes «culturas», para la emergencia de distintos tipos de individuos. (Echeverría, 1993:55).*

En este trabajo, como en los anteriores, se hace evidente que para lograr identificar las creencias es necesario reconocer que el *lenguaje* como producto y herramienta cultural, es un elemento clave en la interacción socio-histórica y cultural, puesto que permite crear, recrear y recrearse en una comunidad, construirla, reconstruirla y transformarla. Respecto a lo anterior, Vigotsky (1933/1979) refiere que la cultura cumple un papel primordial en el desarrollo de los seres humanos, pues al nacer tienen funciones mentales elementales que se transforman de acuerdo con la cultura en donde se encuentre, y la diferencia cultural conlleva a diferencias en la forma de ver el mundo y de relacionarnos con él desde el lenguaje.

Finalmente, otro estudio que hay que destacar es el desarrollado en Eslovaquia por Zbirková (1999). Se trata de una investigación arqueológica histórica, en la cual se tienen en cuenta las concepciones del juego y el juguete en años o siglos anteriores, para poder comparar y analizar sus observaciones. Esta investigación de tipo documental muestra como resultados más contundentes que en el pasado se valoraba el juego organizado, las obras de teatro escolares, el juego didáctico y la pedagogía de la dramaturgia, permitiendo visualizar, por una parte, que el juego se ha hecho tradición y cultura en los seres humanos y, por otra, que la realidad social es reproducida por la gente que actúa desde los propios significados según el contexto.

Todo el panorama anterior presenta una estrecha relación con algunos principios desde los cuales Pajares (1992) sintetizó los resultados de la investigación de las creencias de los profesores: los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.

Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.

Las afirmaciones de Pajares muestran un horizonte interesante para mi investigación, porque en ellos se menciona el sistema de creencias, que tiene que ver con el hecho de que las creencias no están desarticuladas, sino que, por el contrario, hay una incidencia mutua entre ellas, y por eso es necesario

comprenderlas como una red, como una estructura, como un sistema, es decir, el sistema de creencias se constituye, desde los significados que caracterizan las acciones y los discursos del docente, puesto que la situación en la que se generan las acciones no es en sí misma lo más interesante, sino cómo el profesorado las percibe, actúa y habla de ellas.

Pienso que el sistema de creencias no es estático e inamovible, sino que este se moviliza en ese trasegar del sujeto por diferentes ámbitos de la cultura y la sociedad en la que se encuentra, por aquellas interacciones que hacen que nos detengamos a dialogar y a reflexionar para que justamente el pensamiento y la acción tengan las huellas de aquellos contextos y sujetos con quienes cada día nos relacionamos.

Rokeach manifiesta al respecto que *“el sistema de creencias representa el universo total de creencias de una persona acerca del mundo físico, del social y de ella misma”* (1968, citado por Argoz, 1997, p.123).

En ese sentido quiero destacar que si la creencia me constituye a mí como sujeto, me da la posibilidad de leer e interpretar la realidad y actuar en ella, puesto que yo no actúo desde una creencia aislada, sino desde un sistema de creencias, que me identifican y que no solo se estructuran a través de una carga afectiva, sino social, comunicativa y cognitiva, lo cual me permite transitar por los diferentes escenarios y construir sentidos y significados a partir de unas determinadas prácticas sociales.

Desde el punto de vista de la estructura, Llinares (1992) trabaja en torno a tres constructos psicológicos: las ideas núcleo, las razones y las perspectivas de acción, que se identifican a través de las siguientes características:

*Idea núcleo:* Principios, ideas básicas a través de las cuales se apoya y se articula el sistema conceptual del docente. Son puntos de apoyo que caracterizan las posibles acciones en clase.

*Perspectivas de acción:* Descripción de una acción deseable para la consecución de unos objetivos derivados de las ideas núcleo.

*Razones:* Declaraciones que pueden apoyar el establecimiento de las ideas núcleo y las perspectivas de acción.

Estos tres constructos son el referente para evidenciar y comprender la complejidad del sistema de creencias sobre el juego, el cual se inscribe y se identifica desde sus acciones y sus discursos, pues es de esta manera como se logra hacer una aproximación al pensamiento del profesorado, tal como lo

muestran los trabajos citados anteriormente, en donde se legitima al docente como un sujeto que al reflexionar su práctica la resignifica.

Para finalizar, es pertinente mostrar las tres premisas que caracterizan el interaccionismo simbólico según Blumer (1982) y la relación que hay entre el estudio de las creencias y el enfoque que alimenta mi posición.

1. El sujeto guía sus actos hacia las cosas, en función de lo que estas representan para él.
2. El sentido de estas cosas surge como resultado de la interacción social.
3. Los significados se transforman por medio de un proceso interpretativo desarrollado por el sujeto, al enfrentarse con las situaciones con las que se encuentra en el camino.

Estas premisas muestran la importancia de los significados y su sentido desde un proceso interpretativo, que profesores en ejercicio realizan en una situación determinada. Hay que destacar que la interpretación para el interaccionismo es como un proceso formativo en el que los significados son usados y estudiados como elementos que orientan las acciones. Lo anterior me lleva a reflexionar acerca de la creencia como hecho social, en la medida en que los sujetos se configuran como sujetos en grupos sociales y sus creencias permean las interacciones entre ellos y el contexto, así mismo, sucede a la inversa, las interacciones y el contexto inciden en sus creencias, por ello, se necesitan enfoques más holísticos e interpretativos para identificar y comprender no solo lo que dice y hace, sino sus significados.

Al preguntarme por las creencias sobre el juego, hago evidente un interés por identificar y comprender ese sistema de creencias que moviliza el pensamiento y la acción de las maestras, y al hacerlo encuentro también un interés por reconocer que de alguna manera esas prácticas, que inconscientemente se configuran desde las creencias, muy probablemente tienen implicaciones en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años y en la propia construcción de las creencias de juego de esos pequeños. Para poner un ejemplo, si una maestra cree que el juego es exploración, planifica experiencias de corte exploratorio. Lo anterior tiene que ver con el reconocimiento de que los profesores construyen teoría a partir de la reflexión en la práctica y sobre la práctica, de allí la importancia de la reflexión y comprensión del sentido que las prácticas implican para ellas.

El segundo interrogante muestra las diferentes tendencias desde las cuales se estudia el juego y las condiciones de espacio, de interacciones que según algunos enfoques logran potenciarlo.

### **3.2.2 Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumple el ambiente y los objetos, qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?**

Al plantear esta investigación, en un inicio, no tenía contemplados algunos aspectos que con el transcurrir de la misma se han vuelto pertinentes, en tanto se hacen cada vez más evidentes en las propuestas que desarrollan los maestros en cada una de sus aulas; estos son el rol del docente, el papel que cumplen los objetos y el ambiente, así como las manifestaciones que se pueden identificar en los niños y niñas, desde las creencias del profesorado sobre el juego.

Pero no solamente en las prácticas de las docentes dichos aspectos han cobrado cada vez más importancia para el estudio, sino además en el encuentro con autores que desde diferentes enfoques abordan el juego; puesto que las prácticas de los maestros y maestras guardan una estrecha relación con enfoques, a través de los cuales se piensa el juego en el aula, ya sea como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo o como elemento de la cultura que constituye el sujeto; se podría decir que la manera como se ha trabajado y estudiado el juego a partir de diferentes enfoques alimenta de alguna manera las creencias del profesorado, puesto que algunos más que otros han tenido una gran incidencia en la educación.

En ese sentido reconocer los enfoques desde los cuales se aborda el juego me permite ubicar y reconocer el lugar del docente en el juego, la concepción de la infancia que subyace en cada enfoque, comprender la manera como el docente planifica sus acciones y la forma como dispone ambientes para generar juego y los objetos que usa y cómo los organiza, puesto que en cada una de las perspectivas se construyen unas determinadas interacciones, unos itinerarios y discursos particulares.

- **El juego desde una perspectiva socio-cultural**

Para comenzar este recorrido, es importante hacer alusión al juego desde algunos trabajos que se han desarrollado desde una perspectiva sociocultural, puesto que a partir de allí el juego es conceptualizado como creación humana, como fenómeno cultural; como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo, para reconocerlo y comprenderlo, más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representarse la realidad, y que estos cambios son mediados por el lenguaje, por las categorías perceptuales, por distintos sistemas de valores...

Hago énfasis en mi investigación en los autores que se han dedicado a pensar el juego como una dimensión que constituye al ser humano y como práctica social y cultural, para comprenderlo más que como un medio, como un fin en sí mismo.

Martha Glanzer (2000) expresa que los juegos han sido infinitamente variados y que las diferentes comunidades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. Ella, a mi modo de ver, hace un planteamiento muy interesante, puesto que manifiesta que el niño refleja en sus conductas y en sus juegos las particularidades que caracterizan una determinada sociedad contextualizada en un determinado momento histórico.

Esta autora me hace pensar que los juegos se relacionan por medio de las normas y significados con el sistema de creencias de una sociedad; en otras palabras, que el juego como un lenguaje tiene una gran riqueza semántica, que al ser analizada muestra las especificidades de una cultura. Un niño representa en su juego la cultura en la que crece y se desenvuelve; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva, es que yo me aproximo a la realidad del niño y a la manera como se asume y asume a otros cuando los observo jugar.

En ese sentido Huizinga (1954/1987) historiador holandés plantea que la cultura humana emerge del juego: *"...no se trata... del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego"* (p. 8). Su intencionalidad le lleva a ampliar la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, y ve en él las relaciones con la máscara, los mitos..., estableciendo una relación profunda con la estética, el arte barroco, la "fantasía" romántica...

También me llama la atención de este autor su visión de juego más allá de la niñez, aunque las creencias de algunas maestras sean precisamente ver el juego como propio de la infancia, quizás porque aún se piensa que el adulto sólo es trabajo y producción y seguramente jugando perdería tiempo que podría invertir en otras labores más productivas, sin embargo esto no es cierto, desde esta perspectiva, pues si afirmamos que el juego constituye al sujeto, el juego está presente a lo largo de la vida, lo que sucede es que se va transformando la manera de jugar y cómo me posiciono frente al juego.

Respecto a lo que menciona el autor, me surge una pregunta que interpela las prácticas escolares; si para este autor, todo es juego en y desde las manifestaciones humanas de la cultura, ¿todo lo que hace el niño, en el aula: leer un cuento, moldear plastilina, pintar, cantar... es juego?

Las características de libertad, improductividad y gratuidad que definen el juego para Huizinga, despejan en gran parte este interrogante, pues las acciones

mencionadas la mayoría de las veces tienen un fin condicionado por el maestro o la maestra, constriñendo la libertad que caracteriza el jugar, no obstante también debo reconocer que al hablar del juego con los bebés, las maestras tienen la creencia de que todo es juego, puesto que el niño menor de dos años, al explorar el entorno y los objetos, lo hace motivado por un placer intrínseco que lleva a la maestra a leerlo como juego. Como él sostiene (1987):

*...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ello ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual (p. 26).*

El estudio de Caillois (1986) amplía lo esbozado por Huizinga, en lo que se refiere a las características del juego y de manera muy explícita, aclara que éste tiene unas condiciones, unas particularidades, una estructura flexible y abierta, pero que da un marco para pensar que no se puede catalogar como juego a todas las actividades que en el caso de las instituciones, realiza el niño y la niña en el aula, porque además afirma: el jugador no puede estar obligado sin que el juego pierda al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre; el desarrollo del juego no puede estar predeterminado, ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar; por último se refiere al carácter de improductividad del juego, reconociendo que en él, no se crean ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie.

Lo anterior me hace pensar en la característica de libertad del juego, puesto que esto se articula con la creencia de que el juego en ocasiones no se debe acompañar y por esto desde que haya espontaneidad en las acciones que el bebé realiza - observar cuentos, hacer sonar un sonajero, manipular harina o papel- hay juego para ellas. No obstante, especialmente el asunto de la libertad en el juego es muy ambiguo, puesto que muchas veces se tiende a confundir la libertad con el abandono del juego; quizás el o la maestra, al querer respetar su espontaneidad, no lo acompaña por temor a interrumpir el mismo juego y porque además no hay certeza de cómo se acompaña el juego libre en muchos de los discursos.

Quiero destacar un aspecto muy importante, en concordancia con lo anterior y es el referente a las características del juego que sin lugar a dudas han permeado el escenario educativo y le han dado una mirada diferente al juego en la educación, y esta ha sido tan seductora, que ha comenzado a reflejarse en los



discursos que circulan en las instituciones, sobre todo en las de Educación Inicial.

Ahora bien, continuando con la perspectiva socio-cultural, está la investigación desarrollada por Del Castillo (2001), *Juegos, diálogos, historia* que conduce a encontrar los puntos de unión entre los tres aspectos mencionados, pues por una parte evidencian el diálogo como juego y la historia como diálogo y por otra analizan el concepto de juego, como construcción social, histórica y cultural.

La manera en cómo se piensa el juego desde este autor, me hace pensar en que no sólo a través del juego se refleja la cultura, la sociedad y un momento histórico particular, sino que además el juego tiene historia, y es muy interesante analizarla, pues nos revela una concepción de sujeto particular, una época determinada y una cultura específica; un ejemplo es el juego de la *Gallina Ciega* que surge en Francia hace aproximadamente mil años, cuando un caballero quedó ciego en un torneo y sin soltar la espada y de modo valiente siguió peleando hasta morir, desde ese momento el rey mandó que en los torneos, saliera un caballero con los ojos vendados a pelear en tributo a este caballero. Este juego que aún se practica, fue plasmado por Goya (1788) y se encuentra en el museo del Prado de Madrid. En ese sentido podría afirmar que el juego, el ambiente y los objetos, se comprenden desde esta perspectiva, a partir del contexto social y cultural dentro del cual emerge el juego.

Un gran complemento para lo anterior es la investigación, *Para una sociología del juego*, López (1988), en la que se desarrolla un estudio sobre las pautas estructurales y funcionales de conducta en el campo del juego, estableciendo toda una gama de variables que explican las causas y consecuencias que conlleva la existencia, mantenimiento y futuro del juego hoy, como factor de cambio social. En este trabajo, se considera que el juego cumple unas funciones específicas en la vida del individuo, como factor de aprendizaje y socialización. En el juego entonces, el niño o la niña accede a la vida de relación con los demás y a la cultura, sin arriesgar su infancia, conservando ese bagaje subjetivo, personal, que diferencia a cada ser humano al situarse en la frontera de lo social.

En ese sentido la investigación de Prieto (1995), *El juego simbólico: su valor como agente de socialización en la vida del niño* se plantean como hipótesis centrales de la investigación las siguientes: en primera instancia que el juego simbólico permite al niño y la niña trascender a la realidad exterior de lo social y al mundo de la cultura; pasar de la sensación al pensamiento; de la representación intelectual a los esquemas de la vida social; y en segunda instancia que el juego simbólico permite verificar en el niño y la niña, el tránsito de la subjetividad a la objetividad de la vida social, y se concluye que ese juego, entre los dos a los siete años, se inserta en la vida del niño y la niña como un

intermedio entre la personalización y la socialización, proporcionando libertad e iniciativa personal en un contexto social y cultural determinado.

Me parece de gran valor en este estudio el análisis fenomenológico que desarrolla, puesto que cobra importancia el conocimiento del sentido común de los sujetos sociales, en tanto en él se incorporan las interpretaciones que ellos realizan para dar sentido a los fenómenos y otorgar significados a sus acciones, reconociendo que la comprensión del mundo que hacen los sujetos es el resultado de intercambios entre la gente, históricamente situada.

Según Echeverría (1993): *“La forma en que nos damos un sentido y la forma en que actuamos en la vida no es arbitraria... Las formas como conferimos sentidos y como actuamos descansan tanto en la historia como en las prácticas vigentes de la comunidad a que pertenecemos”* (p. 54).

El fragmento anterior conduce a valorar esos legados históricos y culturales que constituyen al sujeto y sus creencias, y en ese sentido Bantulà (2006) en la investigación documental: *Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonómica*, examina los aportes de la Antropología al estudio del juego como ámbito específico dentro de la disciplina, haciendo hincapié en las diversas taxonomías que se han formulado para sistematizar el conjunto de manifestaciones lúdicas. Destaca el proceso que se gesta entre el investigador, lo observado y la sociedad, articulándose en forma totalizadora, interactiva y versátil, con el único propósito de conocer y comprender la realidad del juego y conceptualizarla de una manera sistémica, holística, global y dinámica.

Por último y desde una perspectiva de género y en la cual se concibe al sujeto desde la integración dialéctica en una realidad económica, social, política y cultural determinada por la **interacción** con otros, se encuentra la tesis de Lobato (2007) quien desarrolla la investigación *Juego y género*, cuyo objetivo primordial es ampliar el conocimiento sobre la influencia del juego infantil en la construcción de la identidad de género en los contextos y prácticas infantiles.

Si bien es cierto que mi investigación sobre creencias no se desarrolla desde una perspectiva de género, el aporte más importante de esta investigación es el de la interpretación hermenéutica, pues me permite construir los significados, puesto que esta vía es precisamente la que se quiere seguir en esta investigación, ya que me posibilita, por un lado, reconstruir los significados de las acciones sociales evidenciadas en las prácticas de los docentes y por otro lado, reconstruir los significados de las disquisiciones que hago como investigadora a las interpretaciones de los profesores.

Lo anterior sin lugar a dudas da elementos para comprender, a partir de las prácticas el rol del docente, el papel de los objetos y el ambiente desde lo social, lo histórico y lo cultural.

- **El juego desde una perspectiva psicológica**

Para continuar con este interrogante y después de haber hecho un muy breve recorrido por la perspectiva socio-cultural, se abordan las investigaciones realizadas desde una perspectiva psicológica, en la cual el juego es una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil o para diseñar propuestas didácticas en la escuela con el fin de identificar y tratar conductas manifestadas en el mismo. Esta perspectiva ha tenido una gran influencia en la educación y desde luego muchas de las creencias de los docentes se relacionan en gran medida con esta manera de ver el juego, por esta razón se piensa en él como un medio valioso para lograr aprendizajes de tipo escolar.

Desde esta perspectiva cito algunos estudios que se fundamentan en el estructuralismo, enfoque que concibe el juego como una estructura impresa desde que nace el sujeto y va evolucionando, según su desarrollo cognitivo en interacción con el otro. Algunas creencias del profesorado se pueden leer desde dicho enfoque y estos trabajos evidencian que de una u otra forma esto determina las propuestas de juego del maestro, su rol, el papel del ambiente y los objetos, así como las manifestaciones que se pueden identificar en los niños y niñas.

Aunque me distancio de los estudios que se citan a continuación, porque sin duda alguna es una manera de ver el juego como un instrumento, no se pueden dejar de mencionar, puesto que evidencia la tendencia de la mayoría de instituciones, en donde el juego es usado de una manera explicativa, a través de relaciones causales. Para mí, sin embargo, el juego es un asunto de reconocimiento y comprensión del sujeto y su realidad.

Ortega (1988), en su tesis doctoral *Juego y conocimientos sociales. Un estudio sobre las preferencias lúdicas infantiles y el contenido de los juegos socio-dramáticos*, realiza una revisión bibliográfica de teorías sobre el papel psicológico del juego en el desarrollo infantil. En este trabajo se aporta un marco teórico general sobre el juego, basado en los estudios de Piaget, Vigotsky y Bruner y se expone un modelo cognitivo basado en los conceptos de esquemas y secuencias de acción para el análisis de los conocimientos que están presentes en los juegos. Además se categoriza la preferencia lúdica infantil, respecto de las estructuras cognitivas que subyacen en los juegos; concluyéndose que dichas preferencias varían de acuerdo con el juguete y el

género. La pregunta que me genera esta investigación es: ¿Cuál es el lugar que ocupa en esta tesis doctoral el contexto y el niño o niña como sujeto histórico?

Otra investigación con pretensiones similares puesto que ubica el juego desde lo instrumental, es la desarrollada por Torres (2002), *El juego: una estrategia importante*. En este trabajo se realizaron experiencias en el aula con grupos pequeños de aprendizaje, como una forma de dinámica diferente a la realizada por los docentes.

Dentro de las conclusiones de este trabajo pude evidenciar la concepción de infancia y la labor del docente, enmarcados en las estrategias que deben permitir el disfrute de los momentos que pasa el estudiante en el aula, con el juego bien planificado en función de los conocimientos que el niño y la niña debe adquirir, en función de la edad, los intereses, el ritmo de aprendizaje, entre otros, para que así no sólo se llenen las expectativas del niño y la niña, sino también se comprometa al docente con su labor. Desde mi perspectiva, en la investigación anterior, nos propone desde el rol docente planificar las acciones teniendo entre otros como referente la edad de los niños y niñas, lo cual a mi modo de ver es importante, puesto que no se puede negar que el juego de un bebé de un año es completamente diferente al juego del niño o niña de cuatro años, son distintos sus intereses y su manera de posicionarse dentro del juego; no obstante pienso que, si bien es cierto en el diseño de la planificación el maestro debe tener en cuenta lo mencionado, también es cierto que ésta debe ser flexible en el sentido de otorgar protagonismo al bebé para que a partir de las interacciones invente, cree, imagine...

Una investigación de corte muy similar a la anterior, puesto que consiste en comprobar la potencialidad educativa y didáctica del juego popular tradicional para convertirlo en eje de globalización en el segundo ciclo de Educación Infantil, es la desarrollada por Muñoz (2006): *La globalización a través del juego popular tradicional. Aplicación didáctica en el segundo ciclo de educación infantil*. Me pregunto si ésta es la forma de provocar la apertura de la escuela a la comunidad y la participación en ella de las familias, a través de la instrumentalización de sus tradiciones lúdicas.

En ese mismo sentido, también Piqueras (1997) realiza una investigación: *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*, que se centra en el estudio del juego como actividad que favorece los procesos creativos y el aprendizaje, demostrando la viabilidad y efectividad de un método didáctico multidireccional, basado en el juego para la educación artística. Los objetivos del trabajo son: descubrir los motivos de la utilidad y necesidad de estructurar métodos lúdicos en la educación; analizar las relaciones y múltiples conexiones entre juego y

creatividad, y finalmente, elaborar y desarrollar un método lúdico evaluando los resultados de acuerdo a tres factores fundamentales: 1. La relación entre la aplicación del método y el desarrollo creativo; 2. La relación entre método y aprendizaje, y 3. La relación entre método y valoración del proceso de enseñanza.

Me resisto a pensar el juego y el arte como un medio y en ese marco no me es posible comprender el lugar de la creatividad, así como también considero que reducir la lúdica a un método, es castrar en el sujeto una de sus dimensiones con las cuales lee el mundo, lo interpreta y lo resignifica.

Para finalizar con la perspectiva psicológica desde un enfoque estructuralista, Torres, Padrón & Cristalino (2007) desarrollan una investigación denominada *El juego: Un espacio para la formación de valores*; su propósito fundamental es la aplicación del juego como medio generador de valores en la clase de Educación Física. Esta postura educativa con respecto al juego y el movimiento determina la forma como el juego es aprovechado en el ámbito curricular y en el tipo de relaciones que establece el docente en su planificación. Esta investigación destaca la importancia de reconocer las concepciones que sobre el juego configuran los docentes, puesto que este entramado de significados se convierten en la plataforma que les permite construir ambientes de juego, definir el tipo de juegos privilegiados y el uso del mismo en sus actos intencionales sobre la enseñanza y la importancia que le da el docente al juego como herramienta educativa. En tal sentido se trata con datos relacionados con los docentes, su formación específica, los propósitos perseguidos en la clase, los métodos utilizados, los contenidos más trabajados, los recursos utilizados, la presencia del juego en la clase, la forma de utilización del juego y los tipos de juego aplicados a la vez que el propósito de su aplicación. Se trata además de indagar con esta población su concepción del juego, las actitudes del docente y el ambiente generado en clase.

En el panorama descrito se evidencia que el juego es usado para llevar al niño a lograr metas fijadas por el profesor, metas de corte escolarizado, el rol del maestro como guía y se puede deducir que las manifestaciones de los niños y niñas son orientadas por el maestro.

En las investigaciones citadas también se señala desde su enfoque epistemológico que el sujeto es concebido más desde su desarrollo individual que desde las interacciones sociales en donde los acumulados históricos culturales son los que constituyen a los sujetos, cuya subjetividad e identidad se consolidan a partir de procesos socio-históricos en los que toma forma la cultura.

Ahora bien, dentro de la misma perspectiva psicológica hay otros trabajos en los que se tienen en cuenta el contexto y la cultura, y en los cuales se concibe el

juego como productor de identidad y subjetividad, desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, en el estudio de Hernández (1994), *El juego como marco de emergencia de los primeros símbolos*, se recorren las diferentes teorías del símbolo, la función simbólica y la concepción de juego, integrando posturas cognitivas estrictas y aspectos individuales y sociales. Se destaca de la investigación de este autor, en primer lugar, la población con quien desarrolla la investigación, niños y niñas desde los diez a los treinta meses; en segundo lugar la forma en que define el símbolo, como un tejido de significación social con un significado contextual específico desde los entornos de actuación del sujeto.

Continuando con esta misma línea se encuentra el trabajo de Cano (2000) denominado: *Un espacio para jugar. Aproximación a los postulados de D. W. Winnicott (1982)*, quien define el juego como una experiencia siempre creadora, en el continuo espacio-tiempo; una forma básica de vida. Para Winnicott el juego es esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro; el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, *“El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego”* (p. 135). Este autor llama la atención acerca del espacio potencial en el cual el niño, en relación con el objeto transicional, crea mundos y personajes fantásticos en los cuales refleja su manera de asumir el mundo, y cómo se asume a sí mismo dentro de una realidad.

A mi modo de ver, es impecable la manera como se desarrolla la investigación de Cano; desde un corte etnográfico recoge las experiencias de juego cotidiano producido por los niños y niñas, bajo las condiciones ofrecidas de manera intencional en el aula, a través de la observación directa y participante por medio de registros de observación en el diario de campo; establece, siguiendo a Winnicott, un campo de comprensión del concepto de jugar, del objeto y fenómeno transicional y su relación con la creación, el desarrollo emocional de los sujetos y la aproximación lúdica y creativa a la cultura.

De esta forma, Cano me permite comprender cómo el acto de jugar constituye un espacio fundamental para el equilibrio y desarrollo emocional de los sujetos y además problematizar el ámbito de la escuela como el escenario propicio para la creación de ambientes confiables para el niño, donde sea posible un manejo flexible del tiempo y el espacio, permitiendo de este modo la creación de situaciones que favorecen la expresión del niño y la niña, los nexos corporales y táctiles como formas de contención orientados a la convivencia, la comprensión y reconocimiento de sí mismo y del otro.

Otro aporte de esa investigación es, sin lugar a dudas, la reflexión que se hace sobre las condiciones para el juego en cuanto al rol del educador infantil a quien se le debe exigir un nivel distinto de conocimiento e involucramiento con el niño, puesto que es necesario que el agente mediador pueda disponerse al acompañamiento en las prácticas de juego, dando apertura a la expresión de la agresividad y la ternura, a la amabilidad de los espacios (el ambiente), su adecuación y el enriquecimiento permanente con variados objetos.

Una investigación que ofrece elementos de gran importancia es la de López (1994), *Juegos y educación en el tiempo libre infantil*. Me parece muy interesante el lugar del juego en su trabajo: el juego que se centra en la experiencia del sujeto y por tanto, se define como una actitud; así como desde un concepto de tiempo libre para uno mismo (de crecimiento, desarrollo) y del ocio como actitud y expresión de libertad. Se constata que el tiempo dedicado al juego infantil es tiempo libre por definición y los niños y niñas, cuando juegan, disfrutan del ocio más genuino. En dicha investigación se privilegian unas funciones específicas del educador y la optimización de los elementos del juego en el ámbito del tiempo libre infantil: espacios, materiales, tiempos y dinámicas de grupo.

Finalizo con el trabajo de Belka (2004) en su artículo *Substituting skill learning for traditional games in early childhood teaching* [La sustitución de la habilidad de aprendizaje de juegos tradicionales en la enseñanza de la primera infancia], puesto que me parece muy interesante la manera como problematiza el tiempo curricular destinado al juego infantil en la escuela y establece cómo este espacio se ha empleado usando juegos esquematizados y juegos competitivos, que son inapropiados para la primera infancia de acuerdo con su proceso de maduración cognitiva y física. De esta forma se propone una modificación de dichas situaciones al sugerir actividades apropiadas, especialmente para los preescolares, apuntando a juegos de movimiento y la generación de escenarios propicios para la cooperación y acordes a sus habilidades, según el desarrollo y control de su cuerpo y locomoción. Pone de manifiesto el rol del educador infantil, la importancia de hacer mayor énfasis en los juegos de movimiento sobre los juegos tradicionales de reglas, puesto que es por medio del cuerpo en movimiento como el niño y la niña puede llegar a constituir esquemas del desarrollo de su pensamiento que, paso a paso, darán oportunidad al uso de juegos más complejos.

En las últimas investigaciones citadas podemos ver que se plantea que la tarea del conocimiento es una tarea de comprensión y, en algunas situaciones, de transformación del mundo humano y social; también es evidente que el investigador es un sujeto social que interactúa con otros y se deja permear por esas interacciones, adoptando una actividad permanente de interrogación, quien

se sumerge en la realidad que quiere conocer para comprenderla, y quien reconoce el relativismo de cualquier posición científica. En cuanto al docente se evidencia un reconocimiento como un sujeto que construye en interacción con los otros y a la vez es construido por la realidad social, a partir de lo que sucede en los entornos en los que se desenvuelve, puesto que el contexto influye en él y viceversa, estos son contrarios dialécticos que se complementan, y en los que inciden factores de tipo biológico-orgánico, social, cultural, lingüístico y otros.

- **El juego desde una perspectiva educativa**

Para finalizar con el interrogante planteado, se hace referencia a continuación a los trabajos que han estudiado el juego desde una perspectiva educativa en la cual se han identificado dos orientaciones: la primera se origina en la Escuela Activa con autores como Fröbel (Watson, 1997) y Decroly (Decroly & Monchamp, 2002), quienes apuestan a la experiencia, la educación de los sentidos, puesto que el supuesto básico del que parten es que manipular es aprender.

Fröbel propone un sistema de juegos didácticos ampliamente difundido, el de los llamados «dones», que incluyen la utilización de la pelota, el cubo, el cilindro y los juegos de construcción. Para él el Jardín de infancia es la forma de educación preescolar en la que los niños y niñas aprenden a través de juegos en interacciones sociales con otros sujetos y enfatizando la libertad creadora de la expresión natural y espontánea.

Dicho abordaje influyó posteriormente sobre María Montessori, en lo que respecta a considerar el juego como una manera de enseñar a los niños y niñas pequeños una mayor gama de habilidades. Así mismo, Decroly a partir del reconocimiento de la importancia del juego para los niños y niñas, establece un sistema de juegos didácticos que clasificó para su mejor comprensión; estos juegos están dirigidos a concentrar la atención de los pequeños y a favorecer su creatividad y pueden sintetizarse en:

- Juegos visuales motores, Decroly aboga por su aplicación como inicio de la educación y subraya su éxito en los educandos (juegos con bloques, con cubos, de clasificación y de encaje, entre otros).
- Juegos motores y audiomotores: estos deben practicarse con los ojos vendados e implican el reconocimiento de objetos y de ruidos.
- Juegos visuales: se dirigen preferentemente al desarrollo de los procesos intelectuales más que sensoriales, son ejercicios de atención mediante figuras impresas en cartones.
- Juegos visuales de color, de forma y colores, con piezas sueltas, con objetos que faltan.



- Juegos preparatorios de cálculo que no necesitan del concepto de número.
- Juegos donde el número va unido a la cantidad.
- Juegos de iniciación a la lectura.

Como se puede evidenciar en esta primera orientación, el juego es un medio para lograr habilidades, es la instrumentalización en su máxima expresión; en últimas lo que esto muestra es que el juego en la escuela tiene una historia que hoy marca a muchas de las instituciones de educación inicial. A pesar de problematizar este hecho, en muchas situaciones se replican prácticas de antaño, quizás porque no se dan elementos para hacer abordajes distintos del juego dentro del aula.

Es indiscutible que dicha orientación se diferencia de la perspectiva socio-cultural, puesto que en la perspectiva educativa, el juego se usa con fines utilitaristas, siempre adicionando propósitos diferentes a los del mismo juego; no se toma en consideración al juego desde su carácter autotélico y como productor de cultura, se piensa seguramente que con el juego por sí mismo, no se construye conocimiento. Siento que la preocupación que hay de fondo es que el niño no pierda el tiempo, sino que a través del juego como actividad aprenda.

La segunda orientación es la propuesta del juego-trabajo desarrollada por Freinet (1971) en la cual se plantea que el juego como actividad placentera, y el trabajo como tarea establecida para llegar a un fin, pueden articularse dentro de un proceso pedagógico indisoluble, para iniciar al niño al trabajo a través del juego.

El trabajo en la escuela, según este autor, se basa en la idea de que no hay en el niño necesidad natural de juego, lo que hay es necesidad de trabajo, con el trabajo se estimula el deseo permanente propio de la infancia. Desde esta concepción, Freinet entiende que el trabajo en la escuela no debe estar subordinado a la adquisición de la formación intelectual, sino debe considerarse como un elemento constitutivo, propio de la actividad educativa y, por tanto, integrado en ella.

Al respecto Sarlé (2006) sostiene que:

*La apelación a lo lúdico (“vamos a jugar a...”) capta rápidamente el interés de los niños y niñas y, si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado. Sin embargo, el “vamos a jugar a...” no siempre es un juego y como señalamos, tras la propuesta se esconde una actividad “ludiforme”, es decir, un formato de juego pero que no es juego para los niños y niñas. Con la misma rapidez con que los niños y niñas ingresan al territorio lúdico salen de él, apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal... (P. 122).*

*...A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños y niñas a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños y niñas a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (p. 123).*

Dentro de la perspectiva educativa podemos encontrar que hay quienes asumen el juego con relación al trabajo: el uso del juego en acciones específicas y con objetivos establecidos con antelación; esta mirada ha sido influenciada por la psicológica, que conceptualiza al juego como estrategia, herramienta e instrumento para lograr ciertos aprendizajes, para evidenciar ciertas conductas o para reconocer el juego como un indicador importante del desarrollo.

Pese a lo dicho hoy existen otros que piensan que lo anterior afecta la esencia misma del juego, en tanto transforma su inutilidad, su libertad, gratuidad e improductividad.

La primera posición es característica de muchas instituciones en donde su deseo es preparar al niño y a la niña para su ingreso a la escuela y todo se hace en nombre del juego, pero realmente no lo es; y la segunda posición es la que se evidencia en algunas prácticas del profesorado, quienes dejan el juego en una libertad absoluta y con una cierta apariencia de abandono, pues se piensa que si se hace algún tipo de acompañamiento se desdibujan esas características que constituyen la condición misma del juego; en esta última posición, es muy frecuente observar a las maestras volteando la canasta de juguetes por el piso, para que los niños y niñas “jueguen”, mientras que ellas se alejan, sin observar siquiera lo que sucede dentro del juego, que sin lugar a dudas puede ser muy interesante para conocer al niño y a la niña, su cultura, su contexto, sus intereses...

Después del acercamiento al campo de las creencias del profesorado y al juego, a continuación se hará un breve recorrido por el campo de la inclusión social, pues es necesario comprender lo que ha implicado en Colombia hablar de este tema; así reconoceremos, por una parte las dos instituciones con las que se hizo el proyecto, las cuales trabajan alrededor de la inclusión, y por otra parte que las creencias de las maestras sobre juego están permeadas por este discurso que cada vez toma más fuerza.

### **3.2.3 ¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de Secretaría de Integración Social (SDIS) que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?<sup>11</sup>**

Antes de comenzar a presentar las reflexiones, inquietudes y elaboraciones sobre el tema de inclusión, es preciso aclarar que aunque el juego ha sido ampliamente estudiado, hay una limitación evidente en lo que a primera infancia se refiere; de la misma manera, el estudio del juego en Colombia es incipiente en instituciones en donde se trabaja alrededor de la inclusión.

El profesorado de hoy enfrenta un reto con el cual se ve abocado a trabajar en la escuela desde procesos que han sido denominados como de inclusión, pero realmente: ¿está preparado para esto?; ¿conoce lo que implica hablar de inclusión?; ¿desde qué lugares teóricos se configura este discurso?; ¿cómo asume la diferencia, reconociéndose él mismo diferente?; ¿el maestro sabe quién es el otro y se reconoce a sí mismo frente a ese otro? Este es precisamente el lugar en el que se sitúa la segunda pregunta que orienta la presente investigación, puesto que hay un interés por hacer una aproximación a la incidencia que tienen las creencias sobre el juego de los maestros que trabajan procesos de inclusión y la manera de jugar de los niños y niñas que se encuentran en Educación Inicial.

Las dos instituciones de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), con las que se realiza esta investigación, han asumido el trabajo con la inclusión desde la perspectiva de entender el jardín infantil como escenario de construcción social que reconoce las diferencias de niños y niñas que a él asisten.

Así, la Secretaría Distrital de Integración Social dinamiza esfuerzos importantes por elaborar comprensiones para pensar la inclusión desde una perspectiva que reconoce a cada sujeto, su contexto, su cultura y su propia historia. Pese a ello, es importante también subrayar que no es sencillo movilizar miradas, enfoques, perspectivas, acciones de procesos tan arraigados que con frecuencia recurren a los discursos y las prácticas que equiparan la inclusión con lo vulnerable, con lo marginal, por cuanto estas categorías enmarcan gran parte de la realidad del país en un modelo que concentra cada vez más la riqueza y que ha instaurado dispositivos de segregación y de culpabilización en las diferentes instituciones sociales.

Pues bien, para comprender las diferentes perspectivas desde la cuales se ha abordado el subdesarrollo, la marginalidad y la exclusión social, es indispensable

---

<sup>11</sup> Para responder a esta pregunta, fueron de gran relevancia los aportes y discusiones que realizara mi amiga y colega, Jenny Pulido, Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación.

acudir a Tovar (2009) quien nos presenta dos modelos: equilibrio o armonía y conflicto; los cuales constituyen un importante referente para comprender la inclusión.

Según Tovar (2009), el modelo de equilibrio o armonía define la marginalidad como *la forma de estar al margen del desarrollo de la nación e implica la no participación en el ámbito económico, social, político y cultural* (p. 4). Desde esta lógica y en concordancia con el discurso colonialista, hay unos sujetos que están en el centro y otros que están en la periferia; los primeros establecen los criterios de orden político, económico, social, cultural y educativo, para que quienes están al margen, puedan *ingresar* y ser parte de ese centro; por su parte, quienes están en ese lugar fronterizo luchan infructuosamente por llegar a ser igual a aquellos que día a día fomentan el discurso de la igualdad, aquellos que saben en el fondo que la brecha que los separa es enorme y que con el exiguo nivel adquisitivo esto difícilmente se podrá lograr. Así como se instaura el espacio de la periferia, existe también el espacio del centro, que es el lugar en el que se hallan las personas no marginadas, no excluidas.

De la misma manera Skliar (2007) frente al colonialismo advierte que es un asunto de espacialidad, en la que los sujetos en condición de marginalidad son encaminados a las periferias de los territorios *“corriendo sus fronteras cada vez más hacia afuera, y concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que supone ser marginal...”* (p. 88).

Dentro de la colonialidad espacial, Skliar (2007) identifica la existencia del marginado, a quien se le imponen unos conocimientos, unas maneras de ser y de actuar, que desconocen una historia, una cultura, porque de fondo lo que se persigue es homogenizar para mantener las desigualdades. Por su parte a los no marginados, los no excluidos se les adjudica una cierta superioridad, que de una u otra forma, les da la potestad de rotular a quienes ellos consideran diferentes, a quienes no tienen según sus criterios las mismas características. En ese sentido los rasgos de identidad de los excluidos, los construyen quienes se hospedan en el centro, así existen hoy los desplazados, los que tienen necesidades educativas específicas, los afro-descendientes, los indígenas, los indigentes, los ignorantes (...) todos a quienes han clasificado, desde el centro, para hacer de las desigualdades cifras estadísticas.

Pese a lo anterior, es fundamental contribuir a que aquellos que han sido política, económica, social, cultural y como mencioné anteriormente espacialmente excluidos, sean **incluidos** en el sistema; en el caso educativo en un sistema que regula, controla, vigila, castiga, en palabras de Foucault (2002), hace dócil el cuerpo y a la vez más productivo.

*Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esa medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza (p. 188).*

De acuerdo con ello, no es raro encontrar en las diferentes instituciones educativas, dedicadas a la Educación Inicial, programas de inclusión que de manera explícita o implícita, buscan definir maneras de ser, de vivir, de pensar, acordes con lo que la sociedad capitalista exige, sin importar que ello arrase con identidades y culturas, pues lo verdaderamente importante es la inclusión al sistema global.

Ahora bien, así como se establece el espacio de la periferia, también existe en esa espacialidad el centro, que es el lugar apropiado para las personas no marginadas, no excluidas. Frente a la cuestión de la espacialidad, del centro y de la periferia, se presenta una continua dualidad expresada en la pugna por ocupar – no permitir ocupar, el centro.

En cuanto al segundo modelo explicativo de la marginalidad, el de conflicto, Tovar (2009) apela a dos conceptos esenciales: *a) el papel de la plusvalía en el proceso de acumulación capitalista, b) el concepto de ejército industrial de reserva*, para así comprender la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados.

Los dos conceptos se explican desde los postulados que Karl Marx presenta en el tratado de economía política crítica: *El capital*.

Ahora bien, para acercarnos al papel de la plusvalía en el proceso de acumulación capitalista y al concepto de ejército industrial de reserva es necesario remitirnos al primer tomo: *El proceso de producción del capital*, específicamente en la sección siete, en donde Marx muestra cómo se reproduce el capital.

Marx explica la categoría de plusvalía a partir de la diferencia, entre el dinero desembolsado por la clase capitalista, para adquirir medios de producción y el dinero obtenido por esta clase, al final de este proceso.

Una vez definido el concepto de plusvalía procederé a explicar su papel en el proceso de *acumulación capitalista*: Hay aumento de capital, cuando se disminuye la plusvalía, lo cual conduce inevitablemente a la concentración de capitales y a la centralización de estos, hasta caer en un círculo cerrado del

sistema capitalista que Marx sintetiza así: la maquinaria reemplaza la mano de obra, pues la primera produce un mayor resultado a nivel de rendimiento de trabajo y de mayor capital, lo que resuelve el problema originado en la competencia por el precio más bajo; no obstante, entre más se acumula maquinaria, proporcionalmente se reduce el número de obreros, por tanto disminuye la proporción de capital variable (mano de obra) en comparación con el capital constante (maquinarias, talleres). En otras palabras, si la plusvalía deriva del capital variable, entre más pequeña sea la proporción de este, menor es la proporción de plusvalía.

Estos obreros que salen de las empresas son denominados como *ejército industrial de reserva*. En lo anterior se revela que al aumentar el capital, y por ende la riqueza, se produce una acumulación perversa y cada vez más creciente de pobreza, desempleo, alto índice de mendicidad y un crecimiento cada vez mayor de la economía informal (vendedores ambulantes); dicho de otra manera, la acumulación de capital en un extremo del mundo es equivalente a la acumulación de miseria en el otro extremo.

Así pues, Marx explica que de la misma manera en que aumenta el desempleo de los obreros, disminuye el consumo, y las mercancías en el mercado son cada vez mayores, por tal motivo es necesario que los desempleados que no están consumiendo, lo vuelvan a hacer y para ello se les debe ocupar en nuevos cargos o desarrollar los que ya existen en la industria; no obstante lo anterior sólo puede suceder con nuevos capitales; es decir, con la acumulación que se obtiene en este caso con el aumento de la plusvalía y esto se logra disminuyendo la mano de obra y, por consiguiente, reduciendo el precio de las mercancía que consumen los trabajadores; y para bajar el precio de las mercancía hay que obligatoriamente aumentar la productividad mejorando la técnica, a partir de la acumulación con el aumento de la plusvalía. De esta manera el círculo vicioso se cierra, aunque se interrumpe; cuando sobrevienen las crisis en donde son evidentes el desempleo, las protestas, las quiebras...

Hoy, estamos de cara a un panorama no más alentador que el expuesto anteriormente, este es el del capitalismo cognitivo, en el que el nivel de explotación es mayor que en el capitalismo industrial-fordista, pues implica todas las dimensiones de la vida, es decir, la vida misma gira en torno al proceso de acumulación; en palabras de Andrea Fumagalli (2010), la explotación es explotación de la vida misma.

Es así que el capitalismo cognitivo no se refiere a la producción de riqueza, desde la producción exclusivamente material, sino que se fundamenta en elementos inmateriales, en “mercancías” intangibles, no medibles, mucho menos cuantificables; el capitalismo cognitivo se fundamenta en el manejo y el uso de

las interacciones, los afectos y los deseos. El capitalismo hoy toca las esferas de la vida afectiva de los sujetos, para poner las emociones al servicio del mercado. Toda la vida en función de la producción: de la economía se trasciende a la bioeconomía.<sup>12</sup>

En ese sentido Mauricio Lazzarato (2006) citado por Castro-Gómez (2008) hace referencia a la “noo-política” que alude no específicamente al intelecto de las personas, sino a los deseos, los afectos, la percepción y la memoria, pues en la actualidad, ya no se apunta tanto al control sobre los cuerpos (corpo-política), o sobre las poblaciones (biopolítica), o sobre la riqueza de las naciones (geo-política). Por ello y sin temor a equivocarse se puede afirmar que una anatomo-política de los cuerpos, una noo-política de los deseos, una bio-política de las poblaciones y una geo-política de las naciones son las cuatro tecnologías de poder que han manipulado la historia de la modernidad y la colonialidad.

Dichas tecnologías han estado presentes en la sociedad colombiana desde las décadas de 1910 y 1920 y se presentan como modos de control sobre los cuerpos y deseos de las personas, así como sobre las poblaciones, los territorios y la riqueza de las naciones, con el único fin de hacerlos más obedientes, para la acumulación del capital.

Es relevante advertir entonces, que en Colombia en las décadas ya mencionadas anteriormente, irrumpe el capitalismo *imaginario* como lo denomina Castro-Gómez (2008), en medio de una hegemonía católica y conservadora para sugerir y disponer las subjetividades que se requieren para el capitalismo *real*. Lo anterior permite comprender que las modalidades de poder hoy, dependen de una situación histórica, articulada a prácticas coloniales que se materializan, naturalizan e imponen con el transcurrir del tiempo.

Para hacerle frente a los regímenes de poder que emergen del capitalismo, surge la teoría de los nuevos movimientos sociales, los cuales se reconocen y se asumen desde lógicas distintas, fundamentadas en la política, la ideología y la cultura, con el fin de lidiar, con la economía política y el escenario eminentemente productivo y de esta manera lograr identidades que trasciendan el proletariado industrial y se reconozcan otras fuentes de identidades, como la etnia, el género, la sexualidad...

Existen, por tanto, dos tipos de teorías de los nuevos movimientos sociales; la primera cuya orientación es promarxista y con una versión política, liderada por Castells y Habermas y la segunda cuya orientación es posmarxista y con una versión cultural liderada por Melucci y Turaine. Estas dos orientaciones desaffian

---

<sup>12</sup> Término con que indica la crítica de las relaciones sociales presentes en el capitalismo cognitivo.

la estructura dominante del capitalismo, defendiendo la lucha posmaterialista, libertaria y populista. Podría decirse a la manera de Gun Cuninghame (2004) que los nuevos movimientos sociales tienen un papel más central que periférico en el conflicto del capital y que tienen un significado político en el contexto de su lucha de clases.

Ahora bien, a continuación quisiera destacar a través de Staub y Perlman (2009), algunos ámbitos de la marginalidad, dado que como he mencionado anteriormente, las dos instituciones con quienes adelanté mi investigación, desarrollan programas de inclusión, con familias que se ubican en dichos ámbitos:

- **Marginalidad Residencial:** en este ámbito se sitúan las personas o grupos que habitan en zonas ilegales o cuyas viviendas no cuentan con las condiciones necesarias básicas para ocuparlas; en el caso de Colombia es muy usual encontrar personas que habitan en las montañas en donde existe un alto riesgo de deslizamiento por terremotos, precipitaciones (período de lluvias).
- **Marginalidad Cultural o Social:** tiene que ver con los inmigrantes, miembros de las denominadas subculturas, minorías étnicas y aquellos considerados peligrosos y extraños para la sociedad (ladrones, trabajadoras sexuales, etc.). En Colombia este ámbito se puede ilustrar a través de la problemática del desplazamiento, que obedece por un lado a prácticas de control de diversos grupos sobre el territorio y por otro lado a intereses militares, por recursos como agua, tierra, petróleo, oro... no obstante el fenómeno del desplazamiento no obedece solamente a operaciones militares o a los grupos al margen de la ley, sino que también detrás de esto hay intereses económicos y políticos de capitalistas nacionales y transnacionales.
- **Marginalidad económica:** concierne a aquellas personas que se encuentran desempleadas, que no están vinculadas laboralmente al empleo formal y por ello recurren a la informalidad, para asegurar un ingreso económico; sin embargo, no logran alcanzar niveles elevados de consumo, como los que exige la sociedad contemporánea. En Colombia el tema de la economía informal es muy fuerte, es frecuente encontrar familias completas de vendedores ambulantes, casi en cada semáforo luchando a diario por conseguir el sustento para su familia.
- **Marginalidad Política:** este ámbito se relaciona con la población que por indiferencia, desconocimiento o tradición, no participa de los procesos políticos. Es posible hablar de participación en dos sentidos: la



participación activa, en la cual se hace una toma social de decisiones que repercuten en el colectivo, y la participación pasiva, que es la que se ha venido configurando dentro del sistema capitalista, en donde la población se beneficia de los servicios de la sociedad, es decir, se convence a la población de participar, pero en la lógica de la consecución de recursos para la prestación de un servicio, por ejemplo el servicio educativo.

Así, es posible entender que la categoría de marginalidad está estrechamente asociada a la escasa capacidad adquisitiva de personas y grupos, pero también, a la incapacidad de participar en las lógicas hegemónicas que señalan maneras concretas de ser, pensar y actuar.

Al respecto Rocchietti (2000) sostiene que:

*Los trabajadores pobres conforman sus identidades de clase a través de la lucha por su liberación social o a través de la acción política sindicalizada, pero los marginales quedan fuera tanto de una como de la otra. La historia latinoamericana muestra con claridad la voluntad cultural de las poblaciones subordinadas, sea que ellas construyan culturas indígenas o culturas populares (es decir, culturas propias del pueblo con materiales simbólico-expresivos de distinto tipo correspondientes a la clase, el género, las regiones, etc.). Dicha voluntad se constituye en el seno de un volcán social que toma forma en la lucha política, en la desigualdad social y racial, en las diferencias culturales, en la relación capital-trabajo y en el curso de un proceso de acumulación-expropiación. (p. 6)*

En ese sentido esta misma autora afirma que en los sectores pobres se evidencian de manera palpable las consecuencias más desastrosas de dicha expropiación social. En estos escenarios se entretienen sentimientos como el conformismo, el autoritarismo, la rivalidad, la envidia, la incredulidad, la religiosidad, la superstición, la desconfianza, el prejuicio, la prevención y es que en últimas, *...la marginalidad es la rabia de la pobreza y cuando es extrema lleva a la guerra del pobre contra el pobre (p. 7).*

Después de reconocer algunos ámbitos de la marginalidad, me parece necesario abordar un concepto de una enorme complejidad, el concepto *otro*, dado que este sería un marco de referencia para comprender lo que puede ser asumido como diversidad, como diferencia y para el caso de esta investigación como inclusión. En palabras de Montero (2002), hay tres formas distintas de asumir el otro:

*El otro que es complemento del uno, que llena donde falta, que restaura la unidad, que junta las partes, que cierra la fisura (...) Otro que se construye por la negatividad, asiento de todo lo negado en el uno, de todo lo expulsado del uno, de todo lo temido por el uno. Y esta también la otredad del yo que se sabe ajeno, que se reconoce como incompleto o negativo*

*ante un nosotros donde no tiene cabida confortable, pero de los cuales se sabe parte. (p. 44).*

Lo que puedo colegir de lo anterior es que la conceptualización del otro, se ha centrado en la espacialidad, en la resistencia que se produce en el reconocerse distinto, ya sea por la mirada hegemónica que me distancia, por el otro que ocupa mis ausencias, o por la perspectiva desde la cual se reconoce que el otro posibilita mi existencia, la existencia del sí. Siguiendo a Montero (2002): *“La comprensión psicológica del sí mismo implica necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos internalizar las formas en que los otros nos ven”* (p. 45).

Lo anterior me lleva a considerar que la identidad es afectada por las declaraciones que el-los otro-s hacen del sí, por las apreciaciones, que sin lugar a dudas configuran maneras de asumir el mundo, en contextos particulares, desde los cuales se señalan, regulan, sancionan o validan prácticas sociales, Como diría Castro-Gómez (2000): *“La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente”* (p. 246).

Esta lógica guarda una estrecha relación con la asumida por la dialéctica hegeliana, en cuanto a la síntesis de los opuestos, puesto que a través de la tesis, la antítesis y la síntesis *“...la construcción del otro determina no solamente cuáles argumentos serán aceptados como opuestos, sino también, qué clase de sujeto es el opositor”* Dussel (1987). Este importante filósofo se distancia de lo anterior y dice que ello constituye un método en el que se reafirma una totalidad dominante, motivo por el cual Dussel propone una ana dialéctica o analéctica, como ampliación a la dialéctica,

*la analéctica determina un método cuyo punto de partida es una opción ética y una praxis histórica concreta. (...) De lo que se trata es de acceder a un conocimiento orgánico, que no considere a esta totalidad conocida como una mera yuxtaposición o agregado extrínseco y ecléctico, sino que muestra algo nuevo, algo “más allá”, un novum en relación al conocimiento de las partes que integran al todo. (p. 46)*

Es evidente que la analéctica constituye una posición ética frente a la perspectiva reduccionista del otro, de cara a los argumentos del yo. Es esta posición la que desde luego alimenta la intención que persigo, al comprender las creencias que sobre juego tienen las maestras que trabajan en educación inicial con niños y niñas pertenecientes a instituciones educativas que tienen como eje educativo la inclusión, en tanto implica reconocer-nos desde las experiencias, los saberes, las historias contextos del otro, del yo y del nosotros, lo cual da lugar a

comprender diversas miradas cuyo umbral escapa a las certezas provenientes derivados exclusivamente de la voz del yo.

En el panorama expuesto, la discusión sobre el otro, el yo, el nosotros, se asume de manera diferente, de acuerdo a las perspectivas teóricas que han permeado las posturas en relación a los procesos educativos.

### **Modelos de educación multicultural e intercultural**

Quisiera a continuación hacer referencia a las diferentes orientaciones que han abordado la diferencia en la educación, permeando los discursos desde los cuales se asume la inclusión. Autores como Peter McLaren (1997), Antonio Muñoz Sedano y Carlos Skliar (2007) han explicado a partir de unas categorías las perspectivas de multiculturalismo e interculturalismo que problematizan, los lugares epistemológicos que se preguntan por la inclusión. Para efectos de delimitar el horizonte teórico de esta investigación, se exponen a continuación:

**Asimilación cultural.** Palabras como poder, dominación, control, imposición y coacción caracterizan esta mirada que, sin duda alguna, conlleva a la reflexión del otro anulado, opacado, invisibilizado y oprimido, por otros, que hacen creer en la farsa del reconocimiento a la diferencia, pero que en realidad esto no es más que un disfraz, porque sólo la reconocen en el sentido más limitado de la palabra, es decir, desde sus diferencias externas, diferencias por ejemplo de raza, cultura, idioma...; en el fondo lo único que se busca es la homogeneidad, aquella que anhela sujetos que actúan y piensan de acuerdo con un patrón hegemónico que viene desde afuera y que impone su lógica.

En ese sentido la espacialidad colonial tiene que ver con el control, no solamente del espacio, sino de la ideología, el otro adopta formas de pensar, de sentir y de vivir que le han sido impuestas dejando atrás su propia historia, su cultura, sus raíces, es así como el otro es tratado desde la carencia, desde la debilidad, alguien a quien se le tiene que dar, porque desde su ser y su contexto no es posible que salga adelante, ese otro que debe adquirir unos valores, unas actitudes y un saber que es legítimo desde la mirada de afuera, desde la mirada colonizadora que llega a ser tan fuerte que no permite negociación, ni cuestionamiento alguno.

En palabras de Skliar (2005):

*La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipía, su medicalización, su domesticación, su des-territorialización, (...) su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y la beneficencia, su salvación religiosa,*

*(...) su pasado en los museos pero no en sus cuerpos, la moda y la domesticación de lo anormal, (...) la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos (p. 48).*

Esta mirada se ve reflejada en algunas de las instituciones que atienden a la primera infancia en Colombia, en tanto que se ve a los niños y niñas y al maestro como objeto de vigilancia, de control, en esa medida se reivindica la autoridad del yo colonialista, el otro que amenaza y por lo cual, los mecanismos de control y contención se hacen imprescindibles.

Para finalizar desde esta perspectiva colonial se necesita del “otro”, a quien se pueda reafirmar, rescatar, potencializar a través de unas lógicas impuestas. El “otro” es invención del que está afuera y quien desde una posición mesiánica va ayudar al otro que necesita de su saber y su poder para salir de su situación de debilidad.

**Segregación cultural.** De la misma manera en que se han desarrollado programas asimilacionistas, también se han desarrollado políticas de segregación para grupos considerados deficitarios, a partir de las cuales se crean condiciones para que permanezcan aislados, para que no pongan en peligro la legitimación del yo; en razón a esto se han creado escuelas para indígenas, para gitanos, para afro-descendientes<sup>13</sup> o para sujetos con características de desarrollo intelectual particulares; en esta medida, el otro se convierte en objeto de inspección, vigilancia, control y explícitamente en la reivindicación de la autoridad del yo colonialista, en donde no hay desde ningún punto de vista una relación recíproca. En este marco, el otro es la razón del conflicto social; es necesario para reafirmar el yo.

**Multiculturalismo conservador o empresarial.** Desde esta perspectiva, según Skliar (2005), se considera:

*...a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado, esto es: “como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia así producida revela tanto su posición universal privilegiada, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía (p. 89).*

Se reconoce la diferencia, pero no para construir con ella, sino para adoptar una posición de indiferencia, de olvido, de naturalización de la desigualdad; lo que produce el aislamiento de las diferentes culturas.

---

<sup>13</sup> El apartheid es el resultado, entre otras cosas, de intenciones segregacionistas.

Se puede afirmar desde lo expuesto anteriormente que el “otro” corre el riesgo de naturalizarse, al desconocer la violencia física y simbólica a la que se ha expuesto cuando se niega su historia, su cultura, cuando se pretende que sea igual a todos.

**Multiculturalismo humanista liberal.** Protege la igualdad explicando que las situaciones desiguales están dadas por la escasez de oportunidades, pero no por el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuida a las minorías. Persiste como en la perspectiva conservadora una fuerte oposición entre igualdad y diferencia que lucha por la igualdad, como condición esencial para la multiculturalidad.

El multiculturalismo humanista liberal es también llamado **pluralismo cultural**, defiende todas las culturas, ratificando sus diferencias y características con respecto a las demás; en cuanto a esto Muñoz manifiesta que ésta es una reacción que se origina frente al asimilacionismo uniformador, que pone al mismo nivel la igualdad educativa con la homogeneización cultural.

En este contexto, se generan espacios que dan lugar a nuevas prácticas de segregación, en tanto se crean espacios para el reconocimiento de las particularidades, sociales, culturales, intelectuales de los grupos sociales con condiciones específicas, pero lastimosamente se limita el acceso a unos pocos.

**Competencias multiculturales.** La intención es preparar a todos los sujetos para que puedan desempeñarse, utilizando un saber en contexto, es decir, que se puedan adaptar y actuar de manera pertinente tanto en su cultura, como en la cultura mayoritaria, con el propósito de generar una competencia multicultural.

En ese sentido la educación multicultural ha de formar sujetos competentes, para interactuar en dos o más ámbitos culturalmente distintos, lo que requiere competencias lingüísticas, de resolución de problemas, en fin, de perspectivas de mundo, que apoyen dicha intención.

**Multiculturalismo liberal de izquierda.** Skliar (2005) sostiene que el otro multicultural reconoce la diferencia sólo como diversidad ordenadamente política; siendo así, el otro es otro desigual, otro diverso pero similar a los “otros”, la diferencia en términos estables de raza, sexualidad, clase social, género, edad, etnia (...). El otro colonial oscila entre el ser radicalmente otro, ser otro igual, y ser otro para ser tolerado. En un escenario así, la diversidad cultural se convierte en objeto epistemológico que expone las características de los grupos culturales como un hecho estático e impermeable.

En mi investigación hay un distanciamiento del otro de la diversidad, pues es un otro que a la vez que se enuncia, se oculta o se percibe para encasillarlo en

cifras, en datos, en un otro que es “diverso”, que reside fuera de mí y por ello puedo observarlo, nombrarlo y comprenderlo, y definitivamente la pretensión no es instalar al maestro en una única forma de pensar y actuar, sino por el contrario evidenciar las diferentes creencias del juego y su incidencia en la manera de jugar de los niños y niñas; es poner a dialogar las creencias de los sujetos investigados y las propias para problematizarlas desde lo histórico, lo cultural, lo social, lo político...

**Educación no racista.** Esta mirada crítica tiene la pretensión de hacer que los sujetos comprendan su realidad, los interroga y apoya el cambio social a través de la reducción y sucesiva eliminación de prejuicios y actitudes racistas; esto último es fundamental en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación; no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas, sexistas, culturales, económicas...

**Multiculturalismo crítico.** Peter McLaren (1997) sostiene que esta forma de entender el multiculturalismo resalta los conflictos como escenarios que evidencian el carácter complejo, dinámico y heterogéneo de las culturas. En razón a esto, las diferencias se consideran en términos de lo cultural y lo político, atravesados por construcciones históricas y relaciones de poder.

**Educación anti-racista.** Una de las diferencias fundamentales entre una perspectiva no racista y una anti-racista radica en la forma de asumir las desigualdades: para los no racistas, las explicaciones a un fenómeno social tan complejo radican en asumirlas como ignorancia o prejuicios y, por tanto, pueden superarse a través de intervenciones adecuadas y oportunas. Entre tanto, la educación intercultural anti-racista, expresa que el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.

Respecto a lo anterior Castro-Gómez (2008) plantea que en Colombia, para que los grupos dominantes garantizaran su diferencia social, pues entraban en pugna con el ideal democrático de igualdad, tuvieron que recurrir como dice este autor, a un capital simbólico, el de la blancura, que permitía posicionarse, como élite, puesto que durante mucho tiempo el capital económico no tuvo mucha fuerza.

El imaginario de la blancura sustentaba entonces el orden jerárquico que diferenciaba a la población. Las prácticas del gobierno, sobre todo durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se basaban en una colonialidad del poder en las que las clasificaciones raciales eran determinantes y se

evidenciaba un deseo civilizador de las élites, que privilegiaba la definición de identidades y subjetividades en la época.

El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos. Siendo esto así, la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que, subliminal y discretamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

**Modelo de educación intercultural.** Proyecto en construcción que implica la comprensión de la interacción, el intercambio y la reciprocidad en el campo de los valores, los modos de vida, de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros, de las cosmovisiones o formas de aprehender el mundo y de las interacciones entre las diferentes culturas. Lo intrínseco al interculturalismo en Pedagogía es la posibilidad de orientarse a todos los estudiantes, puesto que debe tener un alcance genérico, en el que no haya segregación de ningún tipo.

Es necesario aclarar que, si bien es cierto los conceptos de diversidad y diferencia se asumen de manera indistinta desde las perspectivas de multiculturalismo y desde las prácticas y los discursos de las maestras, esta investigación reconoce que diversidad y diferencia tienen explicaciones políticas y filosóficamente distintas y en ese sentido, se identifica con el concepto de diferencia desde el cual se ubica al ser del otro como independiente, el otro en este proyecto no es un dato, sino una perturbación de la mismidad (de sí mismo), el otro que irrumpe, no para ser incluido, reconocido o humillado, simplemente irrumpe y en esa irrupción ocurre lo plural, lo múltiple, la pérdida de fronteras del “nosotros”. En este caso las creencias de las maestras se quieren identificar para comprenderlas y reconocer desde allí la diferencia del otro, pues queda al descubierto mi mismidad. La irrupción del otro configura una nueva y compleja relación en mi subjetividad, en la interacción con las maestras desde sus prácticas y discursos, que transformará en profundidad la urdimbre de esta investigación y mi propia subjetividad.

Desde este panorama, ¿cómo se instala la tarea de la educación?, ¿qué puede significar *educar* en tan complejo escenario? La educación institucional, como máximo baluarte de la modernidad, atraviesa la encrucijada de defender su mismidad y así prohibir la diferencia del otro; es al final de cuentas, un sitio estable, ordenado, lineal; para la mismidad, el educar, desde la perspectiva institucional, se transformó en un acto de fabricar mismidades y allí estableció un orden.

Sin embargo, el acto de educar traspasó los límites institucionales, tomó otro rumbo, en palabras de Skliar “La educación como poiesis, es decir, como un

tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad”, dando lugar a la emergencia de la pedagogía de la perplejidad, de asombro permanente que evitan percibir todo de manera ordenada, lineal, estática. Una pedagogía del acontecimiento, que entienda la mismidad como insuficiente para comprender lo acontecido, que desordene el orden, que posibilite la vaguedad de todo lo otro, que conduzca a un futuro incierto.

¿Una pedagogía para un presente disyuntivo? Esto implica tres maneras de entender la pedagogía: el otro que debe ser borrado, el otro como huésped y el otro que reverbera permanentemente. Según Skliar (2005):

*La pedagogía del otro que debe ser borrado es la pedagogía de siempre; una pedagogía que niega dos veces y que lo hace de una forma contradictoria: niega que el otro haya existido como otro y niega el tiempo en que aquello – la propia negación “colonial” del otro – pueda haber ocurrido (...) es, por ejemplo, África, que no ha existido nunca o que permanece siempre fija entre el siglo XVIII y el XIX; es la mujer que no ha existido nunca o que siempre está detenida poco antes de la década del '60 del siglo XX; es el anormal que no ha existido nunca o que siempre está expuesto únicamente en el circo; es el inmigrante que no ha existido nunca o que siempre está condenado sólo a su ser-documentado/indocumentado, a su ser-fuera, a su ser-maléficamente-nada (p.105).*

Mientras que la pedagogía del otro como huésped consiste en reformar el cuerpo del otro, capturarlo, domesticarlo, reducirlo, homogeneizarlo, en fin, consiste en diseñar ambientes para que cada vez más siga siendo lo mismo.

*Es la pedagogía de la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de “lo mismo”; una pedagogía que hospeda, que alberga; pero una pedagogía a la cual no le importa quién es su huésped sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar. Una pedagogía que reúne, en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro. Que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden. Una pedagogía que no se preocupa por (y que aborrece de) la identidad del otro sino que repite (hasta el hartazgo) solamente la ipsidad del “yo” (p.110).*

La pedagogía del otro que reverbera permanentemente es una pedagogía que se niega y no puede ocultar crueldades, que no puede rotular, nombrar, obligar a la mismidad. Esta es la postura de Skliar (2005) y con la que se identifica esta investigación, en tanto se apuesta a la inclusión, desde la diferencia, desde lo improbable, desde el sujeto que asume su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo, desde la perplejidad, del asombro y de la fascinación permanente, del acontecimiento, del caos, de la incertidumbre que puede generar lo otro, y la mismidad en un proceso de comprensión.



En palabras de Mignolo (2000) quizás necesitamos todavía “descolonizar” el pensamiento, entender al otro desde su lógica y no sólo desde la “objetividad científica”, profundizando la idea misma del diálogo de saberes.

En ese sentido es necesario reconocer que las instituciones educativas son lugares de encuentros y desencuentros y que allí convergen, entre otros agentes, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción.

En concordancia con lo anterior, Giroux (1996) hace una apuesta para reconocer a los profesores como trabajadores culturales que necesitan encontrarse con otros educadores en diversos sitios, a fin de extender el significado y lugares donde la pedagogía se acomete. Esto permite a los profesores la oportunidad de desarrollar alianzas, ver las conexiones entre su trabajo y el trabajo pedagógico de otros trabajadores culturales...

Aunque mi posición está definida, me parece interesante reseñar algunos trabajos e investigaciones que asumen la pedagogía del otro como huésped y la del otro que debe ser borrado. En este sentido, desde la perspectiva de la pedagogía del otro como huésped es pertinente acudir a la investigación *We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool* [Nosotros podemos decidir qué jugar! Percepción infantil de calidad en un jardín de Islandia], desarrollada por Einarsdottir, (2005) en Reykjavic, Islandia, con un grupo de niños y niñas entre cinco y seis años de edad.

El propósito del estudio fue averiguar qué aprenden en el jardín los niños y niñas, qué adultos los atienden, qué les gusta y qué no les gusta del jardín, y qué pueden y no pueden decidir en el jardín. Los resultados del estudio revelan que los niños y niñas tienen fuertes opiniones acerca de la cotidianidad de su jardín con respecto al juego, pues muchos aseguran que se les limita y se reduce a unas pocas horas. En dicho estudio se pone de manifiesto lo que sienten los niños y niñas sobre las restricciones del juego en el ámbito escolar; quizás esto es generado por las creencias de los maestros y maestras que han sido permeadas por la política y a su vez por las perspectivas de multiculturalismo, que se reflejan en sus prácticas y que no posibilitan la libertad, la espontaneidad, la gratuidad; en últimas, el reconocimiento que viabiliza el juego a la diferencia desde el contexto, la cultura y los legados históricos. Lo interesante de este trabajo es cómo la creencia no solamente determina las prácticas docentes, sino también determina las actuaciones y reflexiones del niño y la niña, a partir de lo que el maestro hace.

En la perspectiva de la pedagogía del otro que debe ser borrado se presenta el trabajo sobre el juego con niños y niñas en primera infancia en condición de alta vulnerabilidad, ***Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños y***

**niñas con discapacidad**, realizado por Carmona (2007), en la que se pretende mostrar y demostrar una línea de intervención, en la que el juego y la relación con el terapeuta favorezcan la evolución global de los niños y niñas, sin detrimento en su bienestar. La población está formada por cinco niños y niñas, con edades comprendidas entre 15 y 36 meses y con patologías diversas que afectan al desarrollo general.

En este trabajo se utiliza como instrumento de medida la escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lèzine. El método empleado ha sido pre-experimental, de diseño pretest-postest de un solo grupo, y el análisis estadístico desarrollado, el de la "t" de Student. Se concluye que la psicomotricidad es un método válido en la atención temprana, una técnica lúdica que globaliza el desarrollo socio-afectivo del niño. A mi modo de ver, en este estudio se parte desde una verdad objetiva, universal, absoluta y/o trascendental (provenga ésta de la divinidad, de la razón absoluta o de un método científico), y no se reconoce que el criterio de verdad es contingente a la subjetividad humana, por tanto la investigación se desarrolla desde un criterio histórico, económico, social y cultural, lo que de plano pone en cuestión la noción misma de verdad, de realidad y del otro, es decir el otro se borra, invisibiliza y se anula.

La aplicación del método empírico, experimental, cuantificador, ratificador, explicativo, a escalas, y como un problema de causa efecto, refleja la manera como se concibe al otro para encasillarlo. Esta perspectiva riñe con la manera como se pretende desarrollar mi investigación sobre las creencias de las maestras en la que se parte de la diferencia del otro para construirme a mí misma desde la crisis y la incertidumbre, reconociendo que la comprensión de la realidad y de unos hechos o circunstancias, no dependen fundamentalmente de la validez empírica de la perspectiva en cuestión, sino de los acontecimientos de los procesos sociales (comunicación, negociación, deliberación, conflicto, etc.).



# II PARTE



## 4. METODOLOGÍA

### ¿Cómo se descubren los rostros y las huellas del juego?

Para descubrir los rostros y las huellas del juego, es importante reconocer que la “objetividad” del conocimiento producida por medio de las metodologías cualitativas, no se alcanza al negar la subjetividad, sino que por el contrario es explicitando mis posturas, preguntas, tensiones; en otras palabras, el logro de un conocimiento objetivo de la realidad social que se da a través de la intersubjetividad como criterio de validación. Puedo afirmar entonces que en esta investigación se generan diversas interpretaciones, que no tienen pretensiones de generalidad, ni de objetividad, no es un estudio experimental, ni de causalidad, ni de prueba de hipótesis; pues lo que pretendo es comprender lo que sucede con las maestras con respecto al tema del juego desde sus creencias; se busca en esta medida entender una situación social, reconociendo sus características y dinámicas particulares.

El rol que asumo como investigadora, en el presente proyecto, es el de sujeto social que interactúa con otros y se deja permear por esas interacciones, un sujeto que adopta una actividad permanente de interrogación, que se sumerge en la realidad que quiere conocer para comprenderla y quien reconoce el relativismo de cualquier posición científica.

En este estudio cobra gran importancia el conocimiento de sentido común de los sujetos sociales, puesto que se incorporan las interpretaciones que los sujetos realizan para dar sentido a los fenómenos y otorgar significados a sus acciones.

En consonancia con lo anterior, el enfoque metodológico en el que se enmarca este estudio es el hermenéutico interpretativo, que ha legitimado en el campo de la producción científica la importancia que tiene el lenguaje y los significados, para comprender el sentido que se le otorga a un fenómeno social, a partir de contextos socio-históricos desde los cuales se producen.

Entre las muchas posturas hermenéuticas que existen, me siento identificada con la de Gadamer (1999-2000) y por ello me apoyaré en ella. Este autor sostiene que una interpretación adquiere su significado en un contexto determinado y dentro de una tradición histórica y cultural particular, es precisamente esta la condición de posibilidad que como investigadora reconozco para interpretar las creencias sobre juego de las maestras. Es justamente la idea de no poder hacer interpretación, fuera de un marco de tradición histórica concreta, la que a mi manera de ver es fundamental en una perspectiva crítica,

el elemento histórico se convierte desde esta perspectiva, en un elemento esencial para la comprensión.

Así Gadamer (1999-2000) hace referencia a Heidegger y subraya el aspecto ontológico, dentro de la hermenéutica: *el ser humano reside en comprender*; ello implica un sujeto consciente que reconozca su historicidad, no hay ningún proceso social, que pueda darse sin interpretación; dado que el conocimiento de la realidad y de la subjetividad está articulado a las interpretaciones que se realizan, desde un marco lingüístico y cultural en el que estamos inmersos; por tanto en este estudio hay un acento especial en cómo las maestras viven, sienten y experimentan el mundo desde la historia, así como desde las interpretaciones que se hacen de la realidad educativa y de la relación que establecen con él, de la misma manera, es esencial que dentro de ese reconocimiento del sujeto investigado, el mismo sujeto investigador se reconozca en un proceso de interacción, de escucha constante, de respeto, y de crítica frente a sus propias creencias, pues lo esencial en el trabajo hermenéutico según Toledo (1997) es:

*...es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica (p. 205).*

Todo lo anterior me hace pensar en que la relación entre el enfoque hermenéutico interpretativo y la Educación Social, reside sobre todo en lo comunicativo, pues hay que desarrollar una gran capacidad tanto en sí mismo, como en los sujetos investigados, para identificar, analizar, interpretar... los fenómenos sociales, que sin lugar a dudas, surgen de interacciones que tienen un sentido particular en la cultura y en la cotidianidad de los sujetos; Gadamer, además advierte que los sujetos no tenemos otra manera de vivir diferente a la de procesar y producir sentido, por tanto es imprescindible tener en cuenta, cuál es mi propia producción de sentido sobre el objeto de esta investigación, en qué creencias me apoyo y cuáles son las condiciones de producción.

Así, en el campo educativo, se parte de la experiencia subjetiva como base del conocimiento, en este caso y para este proyecto interesan principalmente las creencias que tienen las maestras sobre juego a partir de su práctica y discursos, por tanto los desarrollos, elaboraciones y construcciones, en cuanto a lo pedagógico, no son obtenidos desde teorías o leyes generales, sino desde la práctica misma, por ello se podría hablar de teorías reflexivas que interpretan realidades y promueven experiencias en interacción con la práctica situada en un

contexto social, histórico y cultural y es precisamente por esto que los conocimientos pedagógicos no pueden ser universales. Dicho de otro modo, la teoría construida en este proyecto es reflexiva, interpretativa, descriptiva, contextualizada, y deliberativa.

#### **4.1 Metodología narrativa**

En consecuencia con lo anterior quisiera recurrir a la investigación narrativa, como perspectiva o enfoque específico de investigación educativa, puesto que guarda una estrecha relación con aquella fuerza que se da en el enfoque hermenéutico-interpretativo, a la comprensión de los sentidos que los implicados en una investigación otorgan a una práctica social, como plantea Bolívar (2002): *Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos, hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (p. 3).*

Para identificar las creencias sobre juego que tienen ocho maestras es necesario reconocer la importancia de la investigación narrativa, por un lado porque en esa tarea de comprensión de la realidad en la que los sujetos están implicados se tiene en cuenta el marco cultural, social e histórico; y por otro lado, porque dentro de este enfoque las propias vivencias, tanto de los sujetos investigados como las mías, contribuyen a la construcción de la investigación.

Diferentes académicos en el campo de la educación han apostado a la narrativa como una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana (Clandinnin y Connelly, 2000), posibilitando un acercamiento a los significados construidos por los sujetos desde los deseos, los sentimientos, las creencias y los valores.

La perspectiva de investigación narrativa en la que se ubica el presente estudio es muy reciente, pues no fue hasta la década de los noventa que se acepta oficialmente como investigación narrativa a aquella forma de investigación cualitativa que en un sentido amplio se fundamenta en las narrativas (escritas, orales o visuales) que describen, profundizan e interpretan, incorporando la subjetividad del sujeto que investiga y sus transformaciones en las interacciones que establece con los sujetos que intervienen en la investigación.

En este sentido, como lo plantean Sancho, Hernández, Herraiz & Vidiella (2009) *“la relación entre colaborador e investigador forma parte de la narrativa y es fuente de conocimiento. Adquiere, por tanto, su valor de las pautas y temas que aparecen en el relato con la finalidad de señalar sus variaciones y discontinuidades” (p. 160).* Por tanto, en esta investigación cobran sentido no sólo las creencias de las ocho docentes sobre el juego, sino también mis



creencias como investigadora dialogando permanentemente. Esto es precisamente lo que configura un modo de conocer distinto, con aproximaciones que se construyen a través del valor que se confiere a la voz de quienes participamos en todo este proceso.

Para mí es muy importante establecer vínculos con las maestras, para así reconstruir e interpretar sus voces, comprensiones, preguntas, tensiones y emociones en escenarios de producción conjunta de conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares...

Así mismo, quisiera destacar un planteamiento de Bolívar y otros (2001), a propósito de la investigación narrativa, que también tiene una estrecha relación con los postulados que dentro de la línea de pensamiento del profesor se esbozan, dado que se reconoce el conocimiento que los profesores poseen y se les concibe como personas que tienen un conjunto de conocimientos prácticos o personales, que van a condicionar lo que hacen.

Es de advertir que, tal y como se planteó en el apartado anterior, la línea del pensamiento del profesor en un primer momento, se articulaba con todo el movimiento investigativo que se enmarcaba dentro de la metáfora del “procesamiento de información” que pretendía ser explicativa de dicho conocimiento, en la planificación de la enseñanza o procesos interactivos del aula, no obstante, cuando se comienza con el estudio de las “teorías y creencias” de los profesores la investigación se encaminó, como dicen Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) *“hacia el conocimiento práctico del profesor, dejando de derivarse de teorías psicológicas, para resaltar la dimensión biográfica y narrativa”* (p. 84).

La investigación narrativa me va a permitir, entonces, comprender los sentidos que las ocho maestras otorgan a su trabajo en torno al juego y cómo actúan en sus contextos profesionales. Mi propósito es develar el conocimiento práctico o experiencial del profesorado captando la experiencia en formas narrativas, que permitan evidenciar sus interacciones con el contexto social y dentro un momento determinado.

En ese sentido, los argumentos que plantean Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) para concebir la narrativa como un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, se convierten en toda una justificación para asumirla como marco de mi estudio dado que identificar las creencias sobre juego:

- Ofrece la posibilidad de acceder a una información de primer orden para conocerla de modo más profundo.
- Concede la oportunidad de apropiarme de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de las prácticas educativas, a través de la reflexión conjunta con los profesores sobre la práctica profesional.
- Permite, como dicen Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) *rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar; es, también, un modo de oponerse al profesor anónimo, sin nombre e impersonal* (p. 52).
- Revalorizar el papel de los profesores como investigadores y agentes de desarrollo curricular, al legitimar su voz.

Ahora bien, dentro de la investigación narrativa, los relatos y las narraciones son de suma importancia en mi investigación y se materializan a través de las entrevistas semiestructuradas que les hice a las ocho maestras. He reconocido, gracias a lo que ellas relatan sobre su infancia, su vida profesional, y su práctica docente, un potencial cultural importante que me ayuda a comprender mejor cómo se construyen identidades y subjetividades tanto de manera individual como colectiva, como señala Murray (1999):

*Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria* (p. 53).

En mi estudio como en la investigación narrativa, son muy importantes las descripciones, puesto que estas son un punto álgido en el proceso de comprensión de cómo se configuran los sentidos de las propias prácticas, para así realizar las interpretaciones de las creencias sobre juego que se develan de las videograbaciones y de las entrevistas que se llevan a cabo en las dos instituciones en donde se desarrolla este trabajo investigativo.

Una vez se hacen las interpretaciones a partir de lo que arrojan tanto las observaciones video-grabadas de las prácticas como las entrevistas, es necesario devolver las propias interpretaciones a los sujetos implicados y por ello se diseña un taller que tiene como propósito, como dicen Creus, Larrain y Campañá (2007): *“...conversar sobre las formas de ser, estar y de actuar en el aula a partir de las escenas, buscaba que las educadoras pudieran señalar si se sentían reconocidas o no en estas descripciones, permitiendo que adoptaran un papel más activo y legitimador dentro de la investigación”* (p. 6).

Ahora bien, según Sparkes (2002), existen dos tipos de análisis en la investigación narrativa: el paradigmático y el narrativo. El primero procede por categorías o tipologías en busca de temas comunes en las historias o relatos

con la intención de llegar a comprensiones en torno a las creencias sobre juego de las maestras. Y el segundo procede en busca de los aspectos singulares de cada relato para llegar a la elaboración de una nueva narración que resignifique la información obtenida al inicio de la investigación.

En esta investigación voy a centrarme en el primer análisis, pues equivale a la técnica de análisis de contenido, en la cual se analizan los relatos o narraciones obtenidas fragmentándolos, encontrando similitudes y diferencias, para construir categorías inductivas. Como explica Sparkes (2002):

*[se]...realiza un análisis de las narraciones con el propósito de explorar ciertas características de contenido o estructura de los relatos e, incluso, llegan a teorizar sobre ellos desde alguna perspectiva sociológica, psicológica o de otra disciplina académica. Desde este punto de vista, la implicación del investigador o investigadora en el proceso de análisis se realiza pensando sobre las historias (pp. 6-7).*

#### **4.2 Estrategia metodológica: Estudio de caso**

Si bien es cierto son muchos los autores que han trabajado en torno al estudio de caso, quisiera hacer alusión a Ying (1984), quien lo define como un estudio holístico que se hace de un fenómeno social, dentro de un contexto, contemplando múltiples fuentes de información. Y por su parte Stake (1998) lo define, como "...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras; el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros, la primera obligación es comprender el caso.

Teniendo en cuenta lo anterior, Rodríguez y otros (1996) hacen referencia a las características del estudio de caso. A continuación me voy a referir a algunas de ellas por cuanto tienen que ver con el marco de esta investigación, desde lo cualitativo, con el enfoque hermenéutico interpretativo y con la investigación narrativa: la primera es su intencionalidad holística que apunta a esa visión amplia, que comienza con una búsqueda por la comprensión de la complejidad de un caso que se debe considerar como único y cuyas particularidades se reconocen al contemplar el objeto de estudio como un todo; la segunda característica es la relacional, puesto que se trata de ver el caso dentro de un sistema o cultura; la tercera característica tiene que ver con la ética, por cuanto hay un respeto y reconocimiento mínimo a los sujetos y a la realidad que se investiga; la cuarta es la ideológica que alude al discurso que surge, tanto desde los protagonistas como del investigador y la quinta y última es la analítica que se refiere a todo el proceso de recolección de la información y la enunciación de aspectos descriptivos e interpretativos.

En torno a dichas características se ha desarrollado todo el proceso investigativo, pues en la aproximación que se hace al contexto y a la población y en todo el proceso de análisis pueden verse reflejadas.

Ahora bien, en el presente proyecto el estudio intrínseco de casos es el que más se acerca a los propósitos de la investigación, puesto que no interesa con su estudio aprender sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino que se necesita aprender sobre el caso particular de las creencias sobre juego de ocho maestras de dos instituciones de Secretaría de Integración Social (SDIS) que trabajan con niños y niñas menores de dos años.

La obligación de este estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma este caso particular y se llega a conocerlo a profundidad, y no primordialmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para caracterizarlo en sí mismo.

Es importante destacar que las maestras son las principales protagonistas, su participación en la investigación se ha dado desde su explícito consentimiento, existiendo un profundo respeto por sus prácticas y discursos.

El estudio de caso surge de una concepción humanística que centra el estudio en problemas prácticos y situaciones concentradas en la comunicación de los participantes.

De lo anterior, se puede colegir que con mi estudio pretendo la comprensión de significados según el contexto, destacando la teoría, los valores, la subjetividad de las maestras, así como la interacción entre ellas, sus creencias y las mías como investigadora.



## 5. TRABAJO DE CAMPO

### 5.1 Contextualización y población

Hacer referencia a las dos instituciones en donde realicé la investigación y a la población, que está conformada por las maestras y los niños y niñas de cada institución, me permite ubicar la investigación y comprender sus propósitos.

La primera institución, AEIO-TÚ<sup>14</sup>, es fruto del convenio entre la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y la Fundación Carulla, este centro para la Educación Inicial, es cofinanciado y por tanto recibe aportes de las dos instituciones; lo cual permite solventar los gastos que implica poner en marcha, una propuesta inspirada en Reggio Emilia, en cuanto a las adecuaciones del ambiente y los materiales se refiere.

La segunda institución, La Manuelita, es financiada por la Secretaría Distrital de Integración Social; para suplir todas las necesidades de la institución, se dispone de los recursos que proporciona el estado, de acuerdo a la resolución 4660 de 2006, por la cual se establece la gratuidad total en el sistema educativo oficial de Bogotá, para los niveles de preescolar y primaria.

Ambas instituciones se encuentran ubicadas en la localidad once de Suba; este sector se caracteriza por ser comercial, prevalecen los estratos socio-económicos 1 y 2, con problemáticas marcadas de desempleo, inestabilidad laboral, predominando el trabajo informal en ventas ambulantes.

Las familias de los niños y niñas que asisten a estas dos instituciones proceden de todos los departamentos, muchas de ellas en condición de desplazamiento por conflicto armado y otras emigran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida en cuanto a empleo, vivienda y acceso a la educación; son familias monoparentales, pues la mayoría son madres adolescentes y solteras, cabezas de hogar y cuya escolaridad está entre primaria y bachillerato incompleto.

---

<sup>14</sup> Esta institución cuenta con su propia página Web: <http://www.aeiotu.com/filosofia-reggio-emilia/> en esta página, se podrá encontrar información sobre su filosofía, historia entre otros.

### 5.1.1 Institución 1

Aeiotú Orquídeas de Suba es un centro educativo que brinda a los niños y niñas de la primera infancia educación, nutrición y cuidado. Tiene convenio con la Secretaría de Integración Social, nace como iniciativa de la fundación Carulla, que decide promover la educación de la primera infancia a través de un modelo de franquicia social; no obstante, se plantea que cada centro va a tener su propia identidad. Su misión es proveer calidad, innovación y cobertura en la educación de la primera infancia en Colombia y su visión es de cambio social, pretende transformar el país a través del desarrollo del potencial de la primera infancia.

En esta institución, plantean que la experiencia educativa se debe caracterizar por acompañar a los niños y niñas a descubrir el sentido de la vida y de las cosas de manera natural a través de los procesos exploratorios. En este proceso de descubrimiento los niños y niñas parten de un interés, formulan hipótesis y exploran ambientes y materiales. El trabajo se da por medio de pequeños grupos. Se trata de que los niños y niñas construyan conocimientos, habilidades y competencias útiles para el presente y el futuro, estimulando su pensamiento crítico y creativo e integrando las distintas disciplinas.

El centro educativo Aeiotú Orquídeas de Suba está cimentado en la filosofía de Reggio Emilia, reconocida a nivel mundial; ha sido fuente de inspiración para muchos centros de primera infancia en el mundo entero.

Pues bien, Reggio Emilia es una ciudad pequeña de aproximadamente 150 000 habitantes, ubicada en el norte de Italia, una de las zonas más ricas de Europa. Reggio también es una red de treinta y tres escuelas para los niños y niñas más pequeños: las denominadas nidos, que atienden las edades que van desde unos pocos meses, hasta tres años y las denominadas escuelas de infancia, para las edades desde los tres años, hasta los seis.

Es imposible hablar de Reggio sin hacer referencia a Loris Malaguzzi, pues es una de las personalidades más importantes e influyentes, dado que fue el primer responsable de dichas escuelas municipales. Es importante subrayar que él no sólo se ha dedicado a la educación (estudió la Licenciatura en Pedagogía y se especializó en Psicología), sino que también ha sido guionista, escritor, periodista. Las escuelas reggianas han estado marcadas, por sus opciones políticas (militaba en el partido comunista de Italia) y profesionales, por sus profundos intereses en la novela, poesía y otros géneros literarios, por otras formas de arte y además por filósofos, historiadores, sociólogos y antropólogos.

Sin lugar a dudas, el impacto de la Segunda Guerra Mundial fue tan grande que le hizo repensarse la educación en compañía de madres que lideran la construcción de nuevas escuelas, puesto que soñaban con unas escuelas

especiales, en las cuales los más pequeños construyeran un pensamiento crítico.

Lo anterior se hace reconociendo que las potencialidades y creatividad de los niños y niñas son inmensas y en consideración a ello, deben educarse en contextos dignos y acordes a sus cien lenguajes (campos de saber), que han sido inspiradores para pensar los espacios dentro de las escuelas, para construir puentes entre estos y las experiencias que allí se desarrollan (Hoyuelos, 2004).

El proyecto educativo y pedagógico en Reggio está en permanente cambio y renovación, por esto se reconoce la interrogación y la incertidumbre, como una oportunidad para pensar la innovación. La concepción de niño que subyace a este proyecto como un sujeto social, cultural e histórico.

Malaguzzi (2001) se refiere a la actitud del profesorado: *Esta actitud de aprender y re-aprender con los niños es la línea de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia* (p. 85).

Tomando como referencia lo anterior los centros que se fundamenten en la filosofía Reggio Emilia tienen los siguientes elementos comunes:

- Respeto por los niños y niñas, por sus derechos, capacidades y potencialidades.
- Reconocimiento de que los niños y niñas son los protagonistas de sus procesos de aprendizaje.
- Reconocimiento de los educadores como investigadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje propios y de los niños y niñas.
- Establecimiento de la importancia del espacio físico como otro maestro que acompaña el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.
- Reconocimiento de la importancia de las relaciones entre niños y niñas, educadores, familias y comunidad, y de la participación de todos en la experiencia educativa.

Es de advertir que la filosofía de Reggio Emilia se asume como una inspiración mas no como un modelo para copiar acríticamente; se debe recontextualizar en cada centro. Cada uno reconoce y valora a los niños y niñas como seres únicos, de derechos y valiosos miembros de su comunidad; a los educadores como personas que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y niñas y para mejorar sus propias prácticas pedagógicas y de aprendizaje; a las familias como invitadas a participar de manera activa y competente de la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas; a la comunidad, por lo que el centro es abierto e invita a la exploración y colaboración con los vecinos, el barrio, la ciudad y el país; al arte con sus



principios y elementos como una dimensión fundamental del proceso de aprendizaje; a la creatividad como fin y medio para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas; al juego como derecho y como vehículo para explorar el mundo, encontrar respuestas, desarrollar estrategias y tomar decisiones; a la documentación como herramienta útil para aprender de lo vivido, proyectar acciones futuras, recibir y dar retroalimentación y comunicarse con otros; y al espacio físico del centro como invitador al juego, a la exploración, al asombro y a la investigación, por lo que debe ser estéticamente armonioso y debe reflejar las identidades de quienes lo habitan.

La experiencia educativa en Aeiotú está diseñada para niños y niñas desde los 3 meses hasta los 5 años. Para mi investigación el estudio fue realizado con niños y niñas de tres meses hasta dieciocho meses de edad, quienes se encuentran organizados en dos niveles: maternos uno y maternos dos.

Un día en Aeiotú comienza con un momento informal de encuentro y conversación entre niños y niñas, familias y educadores. Luego se da el desayuno, después se propone la asamblea con sus maestros, donde se comparten experiencias o sentimientos, se conversa sobre los diferentes proyectos de investigación que se están llevando a cabo, y a la vez se refuerzan conocimientos útiles para la vida y para los requerimientos del sistema educativo formal. Luego se da la experiencia educativa que consiste en diseñar ambientes que propicien la exploración, el juego, el arte y la literatura. Al medio día los niños y niñas toman el almuerzo y en la tarde continúan con la experiencia educativa.

#### **5.1.1.1 Las maestras de nivel materno 1**

**La maestra Silvia**<sup>15</sup> nació en Chivatá, Boyacá, creció en un contexto rural, en medio de una familia humilde. En su infancia estudió hasta tercero de primaria y luego se fue a Tunja a trabajar cuidando al bebé de un tío. Después de un tiempo vino a Bogotá a trabajar como empleada haciendo el aseo en una casa de familia; pasó por diferentes casas de familia, y mientras lo hizo terminó la primaria. Después de casarse (en 1988) se fue a vivir a Suba, y en 1989 nació su primera hija. En 1990 entró a trabajar en la sociedad vecinal de Suba como madre comunitaria, gracias a una oportunidad brindada por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Silvia estuvo en la sociedad vecinal de Suba desde sus inicios, ayudando a fundarla. En un comienzo estuvo como auxiliar de cocina, pero luego y gracias a que la directora descubrió su potencial, tuvo la oportunidad de ser docente. Fue en esta época que entró a hacer su bachillerato, y aunque le resultó difícil porque implicaba combinar el trabajo, el estudio, el hogar y la familia, lo logró; sacó adelante su bachillerato, y tiempo

---

<sup>15</sup> Con el objeto de guardar la identidad de los participantes en la investigación, se utilizarán nombres ficticios, para niños y niñas y maestras

después tuvo la oportunidad de estudiar un técnico<sup>16</sup>. Después de trabajar en la sociedad vecinal de Suba entró a trabajar en Aeiötü, donde dice se siente muy bien.

Silvia dice que sus razones para ser maestra tienen que ver con la posibilidad de darles a los niños y niñas amor y con poder estar con ellos mientras sus padres no pueden hacerlo, dándoles cariño, y cuidados básicos. Resalta la gran satisfacción que le produce su profesión y lo gratificante que le resulta trabajar con y para los niños y niñas.

Dice que de niña jugaba sobre todo en la escuela, a la golosa<sup>17</sup>, al puente está quebrado<sup>18</sup>, ponchados<sup>19</sup> y a las escondidas<sup>20</sup>, y en su casa jugaba juegos de roles como el de la mamá, también dice que jugaba a saltar lazo<sup>21</sup>. Dice que también jugaba con sus hijas, y que aún lo hace.

**La maestra Carolina** también es de Boyacá, es la tercera hija de cinco hermanos, vive en Bogotá desde que tenía dos años, y desde ese entonces vive en Suba. Proviene de una familia humilde y muy unida, y dice que esta unión aún la tiene con sus hermanos. Se casó a los dieciocho años y tiene tres hijas, la más pequeña estudia en Aeiötü. Se graduó el año pasado de un técnico, pues antes no lo pudo hacer por estar enferma y por falta de recursos económicos; estudió el técnico, porque lo vio como una necesidad después de haberse convencido de que la docencia era lo suyo. Afirma que estudiar fue un logro muy importante que la ayudó a crecer como persona y a sentirse dignificada. Explica además que en estos momentos no puede seguir estudiando, porque sus hijas mayores ya están en la universidad y sus ingresos no alcanzan para que las tres estudien.

Carolina, al igual que Silvia, trabajó en la Sociedad Vecinal de Suba, en donde le abrieron las puertas para empezar a estudiar. Está en Aeiötü desde el año pasado y dice que en este lugar se siente muy bien con los niños y niñas y que no

---

<sup>16</sup> La formación para el campo laboral en Colombia se divide en formación técnica y profesional, la primera se desarrolla en su mayoría en institutos que no tienen el estatus de Universidad.

<sup>17</sup> También conocido como rayuela o petanca. Se cree que este juego nació en Europa y que la temática está basada en el libro *La divina comedia de Dante Alighieri*. El jugador actúa a modo de ficha. Debe saltar de casilla en casilla, en un solo pie, siguiendo una secuencia y lanzando una piedra que se suponía representaba su alma. Partía de la Tierra para conseguir el Cielo, vigilando no caerse en el Infierno durante su recorrido.

<sup>18</sup> Ronda infantil que consiste en que dos niños se toman de ambos brazos simulando un puente y la ronda de niños pasa por debajo de éste mientras se canta, el niño o niña que pase cuando se cantó el último estribillo queda atrapado, y tiene que escoger a qué lado del puente quiere ir. Al final quedan dos filas, una en frente de la otra, los niños y niñas "puentes" halan cada uno para su lado y gana la fila que queda de pie.

<sup>19</sup> El juego de ponchados se juega frecuentemente en parques, calles y zonas verdes de los diferentes barrios de las ciudades. Consiste en dos equipos sin límite de personas, normalmente entre cinco y diez por equipo. Se usa una pelota generalmente de caucho que quepa en la mano o una pelota de tenis y se trata de ponchar o pegarle a los oponentes con la pelota, mientras ellos se desplazan corriendo por bases. La idea es que deben esquivar la pelota y dejarse ponchar del otro equipo.

<sup>20</sup> El juego de las escondidas consiste en que un jugador debe contar hasta cierto número (acordado previamente entre todos los jugadores) una vez que termina de contar, debe encontrar a los demás jugadores, que están escondidos. El juego termina una vez que todas las personas son encontradas.

<sup>21</sup> El juego de saltar lazo consiste en hacer girar una cuerda para saltar sobre ella sin tropezarse con ella.

trabaja por la plata que se gana, sino porque la construye, porque estar con los niños y niñas le hace bien. De hecho manifiesta que su motivación para levantarse todos los días es por una parte sus hijas y por otra parte los niños y niñas de Aeiotú. Afirma también que la experiencia en esta institución ha sido muy enriquecedora, porque todos los días se aprenden cosas nuevas, por ser una escuela donde todos (incluyendo a los maestros) están desarrollando sus habilidades.

Carolina explica que su razón para ser maestra son los niños y niñas, y que lo más importante es darles amor maternal, por esta razón nos cuenta que en el nivel en el que mejor se siente es en el nivel de materno.

De niña, Carolina jugaba a la mamá y al papá, a hacer casitas, yermis, y con una muñeca que tuvo, y actualmente juega con su hija más pequeña, lo que juegan son como ella dice: “juegos de niñas”.

#### **5.1.1.2 Las maestras del nivel de materno 2**

**La maestra Lina** con 37 años, ha trabajado con niños y niñas de cero a tres años, por un poco más de veinte años. Creció en Bogotá con sus abuelos con quienes tuvo una niñez feliz, dice.

A pesar de enviudar hace poco, dice estar muy fortalecida y segura de estar trabajando con los niños y niñas; este, según ella, es un trabajo que brinda satisfacciones constantes que le permiten crecer cada día y dar lo mejor de sí.

Lina inicia su experiencia en la sociedad vecinal de Suba, como madre comunitaria, una oportunidad laboral que brindaba el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) para madres o personas de la comunidad, en el marco del proyecto de HOBIS (Hogar Comunitario de Bienestar) parte del programa de Erradicación de la Pobreza Absoluta desarrollado en la década de los ochenta, iniciativa del gobierno de Virgilio Barco. Estas personas, previa capacitación, trabajaban en *“pro del desarrollo físico y psicosocial de los menores de siete años, enriqueciendo la calidad de las relaciones en las que se da el proceso de socialización, y el mejoramiento de las condiciones de vida”*<sup>22</sup> de estos niños y niñas pertenecientes a familias de los estratos menos favorecidos de zonas urbanas o núcleos rurales.

Hace un año que Lina hace parte del equipo de trabajo de Aeio-tú sede Orquídeas de Suba, desempeñándose como maestra de la sala de maternos.

---

<sup>22</sup> Cerda, Gutiérrez Hugo. Educación preescolar. Historia, legislación y currículo. Cap. 5, pág. 60

Lina recuerda que en su infancia lideraba grandes momentos de juego en donde ella era la maestra y esto se quedó en ella para siempre; pero además jugaba mucho a la golosa (juego de avanzar saltando en un solo pie, según caiga la piedra dentro de la figura dibujada en el piso) en su colegio, específicamente en el descanso, asegura que siempre tuvo muñecas con las que pasaba largos ratos jugando a la mamá, dándoles de comer o cambiando su ropa.

**Bibiana** es la otra maestra del nivel materno 2, ella también bogotana, de 25 años y madre separada; estudia actualmente, Licenciatura en preescolar en la Universidad del Tolima. Trabajó en el Jardín Asociación Compartir Suba durante un año y hasta finales del año anterior entra al Centro Aeio-tú como docente y asegura, es una de las experiencias más significativas, porque aprende cada día algo nuevo acerca de la educación para la infancia.

Esta maestra, por su parte, siempre tuvo gran preferencia por los juegos de persecución; dice haber jugado a las canicas o juegos con pelotas lo que hacía que se relacionara mucho más con niños que con niñas, no le gustaban las muñecas y siempre quería explorarlo todo.

### **5.1.1.3 Los niños y niñas del nivel de materno 1**

La filmación se llevó a cabo en el salón del nivel de materno 1, con niños y niñas que tienen edades comprendidas entre los cinco y los ocho meses.

Los bebés ya han construido un vínculo afectivo con sus maestras, lo que les da la suficiente tranquilidad y confianza para interactuar y disfrutar de las experiencias propuestas, en las que el lenguaje del cuerpo aflora y es escuchado, interpretado y significado en esa relación maestra-bebé, como un nuevo envoltorio protector que según Aucouturier (2004), el bebé constantemente reclama, para poder experimentar, una prolongación de ese equilibrio que sintió en algún momento de su vida. Dicha envoltura protectora se construye como el vínculo afectivo, paulatinamente y por medio de experiencias de contacto, de exploración, de movimiento, de juego, que quedan tatuadas en el cuerpo.

Lo anterior se hace visible en su tono muscular, en el que es evidente el placer y el goce que sienten al estar con sus maestras en cada una de las experiencias, les sonrían, las siguen con su mirada y balbucean; todo ello se hace evidente en el deseo, como dice Aucouturier de *perderse en el otro*, deseo que se concreta en los diálogos tónico-emocionales, que surgen en el contacto de las maestras con los bebés.

La comunicación corporal y gestual es fundamental en esta edad; es la manera como los niños y niñas se comunican con los adultos y sus pares, expresan sus sentimientos, necesidades, preferencias y es así también, como ellos leen las reacciones de sus maestras, reconocen las intencionalidades que tienen en sus miradas, sus tonos de voz, sus posturas.

El control y fortalecimiento de los músculos de espalda y cuello es un logro que los niños y niñas empiezan a experimentar con todas las ventajas que estos traen, por eso ya pueden pasar fácilmente de estar acostados a estar sentados y algunos ya permanecen sentados por períodos largos, algunos se desplazan reptando y otros gateando y así logran recorrer todo el espacio del salón, razón por la que se entiende la importancia de aprovechar el piso, pues este se convierte en el lugar privilegiado cuando se es bebé, allí el cuerpo se siente más confiado para aventurarse a nuevos retos motores, darse la vuelta, rodar, arrastrarse para agarrar los objetos, entre otros.

Así mismo, los bebés disfrutan manipulando y explorando los objetos y más aún si estos emiten sonidos, les gusta la música, que les canten y que los alcen y muevan al ritmo de diferentes melodías, pues encuentran esa relación con los ritmos cardiacos de la madre y con los balanceos en su experiencia prenatal. Dichas experiencias contienen ritmos que, según Aucouturier (2004), los bebés relacionan con ritmos biológicos, como por ejemplo la respiración, los latidos del corazón que escuchan de la madre; convirtiéndose en esa condición de posibilidad para hacer aparecer el “objeto” madre y evocar esas experiencias cargadas de amor, seguridad, placer. En ese sentido este mismo autor se refiere a que esos ajustes posturales o movimientos, dentro de las acciones cotidianas, permiten experimentar sensaciones, que hacen construirse a sí mismos como sujetos únicos.

Frecuentemente juegan a vaciar los canastos que están a su disposición, también habitualmente practican juegos de aparecer y desaparecer; según Rodolfo (1989) este tipo de juegos, que en un comienzo generaban angustia en los bebés, se convierten en todo un acontecimiento libidinal, en el cual el bebé siente un gran placer, ríe y repite la experiencia varias veces. Este autor plantea que con estos juegos el niño y la niña ponen un acento muy especial en el “arrojar fuera”, para así dar un valor simbólico a la ausencia y luego presencia, por medio de estos juegos el bebé inicia un proceso en el cual asume la ausencia de la madre con mayor tranquilidad, pues descubre a través del juego esa capacidad de desaparecer y hacer desaparecer; cabe advertir que antes de que el niño o la niña se iniciara en este tipo de juegos, la ausencia no podía simbolizarse y por tanto el bebé no podía comprender, dicha ausencia de la madre.

#### 5.1.1.4 Los niños y niñas del nivel de materno 2

Los niños y niñas tienen edades comprendidas entre los ocho y los doce meses. Van de un lugar a otro gateando o caminando esto según su experiencia pues todos han encontrado en el desplazamiento la oportunidad de explorar e ir adquiriendo mayor independencia del adulto, caminan agarrados de las barandas de las cunas, de las sillas o de las manos de las maestras.

Algunos ruedan por las colchonetas con ayuda de los adultos, juego al que han empezado a invitar a sus maestras y que disfrutan mucho por la sensación de caída que estimula todo su sistema vestibular al brindar sensaciones de vacío que activan y desarrollan mucho más sus reflejos y equilibrio.

Al explorar los objetos con diferentes texturas y sonidos que se encuentran en los estantes, empiezan a disfrutar el vaciar y llenar las canastas, pasando de la exploración al juego y descubriendo las relaciones de causa efecto.

Uno de sus más recientes intereses es el juego de persecución que inician la mayoría de las veces sus maestras y que convoca a varios de ellos, este se constituye no solo en fuente de placer, sino en la oportunidad de sentirse corporalmente, uno mismo, un solo cuerpo que continúa descubriéndose como unidad. Con relación a lo anterior Aucouturier (2004) subraya que la presencia corporal de un maestro o una maestra es imprescindible para desarrollar el placer de comunicar, de crear y de pensar.

Empiezan a hallar sentido a las canciones y rondas que entonan sus maestras en los momentos del saludo, pues algunos se mueven al ritmo de la música mientras otros sacan sus manos aplaudiendo, esta es una actividad que comparten con los adultos imitándolos fácilmente, lo que fortalece no solo la construcción del vínculo, sino la comunicación y los significados que se tejen dentro del aula; así pues el momento del saludo es el tiempo en el que se pueden ver y reconocerse unos a otros

Lo anterior puede comprenderse desde Aucouturier (2004) como resonancias tónico-emocionales recíprocas, pues en ellas confluyen afectos, emociones, sensaciones, pues como él mismo afirma:

*...en los juegos de aseguración profunda y en todas las producciones de los niños, lo que supone un cambio en su disponibilidad y en su actitud ya que se moviliza su estructura tónico-afectiva junto con la de los niños. Esta movilización produce fuertes resonancias tónico-emocionales recíprocas que harán emerger en los niños representaciones de su historia afectiva (p. 229).*

La lectura de los cuentos es otra de sus actividades preferidas ya que las distintas voces que imitan sus maestras les producen asombro; en esta actividad los niños y niñas suelen participar a través de la comunicación corporal, la cercanía con el adulto, las miradas, gestos, sonrisas y onomatopeyas que cobran gran significado para los niños y niñas y las repiten o las demandan de sus maestras, entonces allí los niños y niñas leen los cuerpos y conversan con ellos, comprendiendo de lo que se trata la actividad lectora.

#### **5.1.1.5 Las estudiantes de práctica**

Otro sector con el que he interactuado en mi investigación, son las estudiantes de práctica, puesto que dos de ellas han participado en dos niveles: en el primero como monitoras, apoyándome de manera voluntaria en las videograbaciones, en las entrevistas y en las transcripciones y en el segundo, como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, dentro del espacio de práctica, que desarrollan en una de las dos instituciones con las que se realiza mi estudio. En este segundo nivel han podido compartir conmigo, como profesora de práctica sus escritos, experiencias con los niños y niñas y sus discursos, en los que se evidencian sus comprensiones acerca de la realidad de la institución, de las maestras, de los niños y niñas, y además sus comprensiones sobre sí mismas como maestras en formación.

A continuación un texto que ilustra lo que significó para una de las estudiantes,<sup>23</sup> su participación en mi investigación.

“Sería fácil para mí hablar de los pasos de los que pude ser testigo en este proyecto de investigación: el construir un problema o preguntas orientadoras, la búsqueda de las fuentes, la entrada al terreno, la definición y construcción de herramientas de recolección de información, la categorización de la misma, la definición de las categorías emergentes y el análisis de información. Sin embargo esto sería ver de manera muy limitada esta investigación, verla tal vez como un camino recorrido en un orden lineal y ascendente, verla como una sucesión de huellas sin dueño, ni historia, esto de alguna manera es algo común, acercarnos a teorías, ideas, conceptos y hasta a las personas sin tener en cuenta su trayectoria.

Esta era mi percepción al iniciar este proceso de investigación, pues mis expectativas no iban más allá de querer conocer los pasos a seguir para terminar esperando con curiosidad los resultados, quería tener en mis manos los aportes o conclusiones a que se llegarían, como cuando uno compra un producto sin

---

<sup>23</sup> Este escrito es elaborado por Mónica Gil Cardona, quien ha estado durante dos años en la institución uno, desarrollando su práctica y quien fue monitora en mi investigación por ese mismo período de tiempo.

pensar en los procedimientos que lo hicieron posible. Así las cosas el conocimiento para mí era el fin, no el medio, desestimando la riqueza de los procesos en el aprender...

Creo que este es el valor de la experiencia vivida como monitora de investigación, ver la cualidad emergente como característica principal de un proceso me ayuda a entender que esa es la manera como construimos conocimiento, el aprender, desaprender, ver los errores, tomar otros caminos, repensar lo que se hace, discutir, molestarse y hasta extasiarse por lo que nos sale bien es parte del aprendizaje. Sin embargo privilegiamos lo que podemos mostrar como fin último, como si allí estuviese todo dicho.

En este sentido la experiencia en el campo de la investigación educativa definitivamente me da elementos para comprender no solo la importancia, sino la complejidad y el compromiso que se asume, al tratar de comprender un tema acerca de las relaciones humanas, el hacer entrevistas, videos o participar en discusiones acerca del proceso de categorización de información, me brindan un espectro más amplio de las implicaciones de la investigación cualitativa, de las relaciones entre el sujeto investigador y el investigado, la simultaneidad de los procesos y las crisis que puede vivir una investigación de este tipo... además porque en medio de ellos se comparte con otros, se hacen posible las construcciones, que enriquecen el aprendizaje y que hacen del maestro un sujeto relacional. Esto definitivamente marca mi paso por la academia, la vida que apenas comienzo como maestra y mis proyecciones como investigadora del campo educativo”.

### **5.1.2 Institución 2<sup>24</sup>**

El jardín infantil La Manuelita, hace parte de los Jardines que tiene a su cargo la Secretaría de Integración Social, fue fundado en 1990 y se encuentra bajo los lineamientos pedagógicos emanados por la Secretaria de Integración Social.

Centra sus esfuerzos en la atención de los niños y niñas desde los tres meses, hasta los cinco años de edad, “en condiciones de alta vulnerabilidad” y con personal calificado. Para el caso de mi estudio, se trabajó con los niveles de maternos y caminadores.

Trabajan alrededor de la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas y a partir de esto se pone el acento en las dimensiones del desarrollo y en el juego, reconociendo el aprendizaje que se genera a partir de éste último. Se promueve la creación de experiencias lúdicas en las que se privilegia según las maestras la participación y la inclusión.

---

<sup>24</sup> Los datos expuestos han sido tomados del Proyecto Pedagógico de la Institución Educativa.



La propuesta pedagógica del Jardín se construye de acuerdo a las necesidades de la población que atiende; en la actualidad, se propone un énfasis centrado en la literatura y la expresión que le permite potenciar habilidades y destrezas de acuerdo a su nivel de maduración.

En el aula donde se encuentran los niveles de maternos y caminadores se trabaja por medio de la estrategia de rincones, que son espacios de juego, construcción y desarrollo; se diseñan con elementos representativos de diversos temas y teniendo en cuenta la necesidad de los niños y niñas, es importante destacar que los rincones son utilizados desde el interés de cada niño y niña.

Esta estrategia hace posible la participación activa de los niños y niñas y les brinda la posibilidad de elegir o decidir desde su interés hacia donde quieren dirigirse, además el encuentro con diferentes espacios, personajes, juguetes u objetos les despierta el deseo de descubrir, imaginar, conocer y compartir.

#### **5.1.2.1 Las maestras del nivel de materno**

**Constanza** estudió Licenciatura en Educación Preescolar en la Fundación Universitaria Monserrate. Expresa que se siente feliz con su profesión como docente. Disfruta mucho de su trabajo con los más pequeños, pero espera poder enseñar a niños y niñas más grandes algún día. Su mayor anhelo es especializarse, para poder trabajar con las familias o con otro tipo de agente educativo.

Valora y califica de significativa y enriquecedora la experiencia con los bebés del nivel de maternos, porque todo lo que se hace con los niños y niñas de este nivel es el fundamento para construcciones posteriores.

Cuenta que en su niñez le gustaba mucho jugar al restaurante y sus juguetes favoritos eran las “Barbies” y todos sus accesorios; su abuela le daba permiso para salir a la calle y disfrutaba de algunos juegos al aire libre, aunque manifiesta que se sentía más cómoda con sus muñecas y compartiendo con sus amigos y amigas.

**La maestra Pilar** recuerda que cuando niña jugaba mucho a ser maestra y reconoce que esta profesión estuvo siempre en sus proyectos de vida.

Estudió preescolar después de que por razones de fuerza mayor trabajara diez años como secretaria, en este oficio no se sentía cómoda dado que su sueño era ser maestra, por este motivo y con el apoyo de su esposo, entró a estudiar la Licenciatura en la universidad y vio cumplido su gran sueño, dice que fue algo muy gratificante.

Inicialmente trabajó con niños y niñas de pre-jardín, pero ahora con los bebés asegura que es una experiencia diferente y muy satisfactoria.

### **5.1.2.2 Las maestras del nivel de caminadores**

**La maestra Johana** es también bogotana, estudió administración preescolar a distancia durante ocho semestres, dice que por esta razón se siente en la capacidad de ser maestra de los niños y niñas más pequeños y que no tiene preferencia por ningún nivel en especial.

Nos cuenta que lo que más disfruta de ser maestra es que puede expresar todo su afecto a los niños y niñas y eso es muy gratificante; además, siente aportar algo a la vida de esos bebés a través de sus propuestas, lo que hace que encuentre más complacencia en lo que hace a diario como maestra.

Creció en una finca, lo que hizo que su niñez la viviera rodeada de naturaleza y que sus juegos fueran más de explorar y construir sus propios juguetes con lo que tenía a su alrededor. Disfrutaba pasar tiempo en el ambiente natural inventando juegos de cocinar hierba o de esconderse, pues la naturaleza le brindaba esas posibilidades. Uno de los juguetes que más recuerda es un muñeco que se convirtió en su compañero durante muchos años.

**La maestra Julia** inicia su trabajo como maestra cuidando niños y niñas, pero cuando tuvo la oportunidad de estudiar lo hizo, pues esta experiencia le ayudó a reconocer que la docencia exigía además de vocación, profesionalización. Cuenta que es su primera práctica con los más pequeños; siempre había trabajado con los niños y niñas de los niveles más grandes, como Kínder o Jardín. Julia al referirse a sus juegos de infancia dice que los que más recuerda son los de canicas y fútbol, expresa que nunca le gustó jugar con muñecas.

### **5.1.2.3 Los niños y niñas del nivel de materno**

Los niños y niñas de este nivel tienen edades que oscilan entre los seis meses y los doce meses. La mayoría se desplaza gateando, lo cual les permite mayor independencia y seguridad; al recorrer el espacio se le permite mayor exploración. Un proceso que algunos se han aventurado a iniciar es el dominio vertical de su cuerpo al ponerse de pie apoyándose en las cunas, este reciente logro puede resultar muy placentero, pues el hecho de observar el mundo desde otro campo visual y la oportunidad de tomar objetos antes solo observables, es una experiencia psicomotriz que aporta a la adquisición de la conciencia de su propio cuerpo y las posibilidades que este le ofrece. Realizan frecuentemente juegos con otros compañeros de extraer e introducir objetos de una cesta que

hay en el aula, también persiguen pelotas, hasta alcanzarlas, para finalmente volver a arrojarlas.

Definitivamente las experiencias con el cuerpo posibilitan el encuentro con otros, y en ese encuentro un constante intercambio de significados, que configuran el campo del lenguaje no verbal, que comunica y expresa, con relación al contexto, la cultura y la propia historia, en esta investigación se concibe la comunicación, como una construcción de significados, en el marco de las interacciones, desde las cuales se atribuyen sentidos a lo que se expresa corporalmente, reconociendo que dichos significados tienen una importante carga afectiva que es motivada por el placer que según Aucouturier (2004) es el que impulsa el deseo de comunicar.

Los niños y niñas de este nivel han construido un vínculo con sus maestras convirtiendo los momentos cotidianos dentro del aula en interacciones en donde el diálogo corporal juega un importante papel en la comunicación, por esto los niños y niñas expresan con sus sonrisas, llantos, miradas, posturas o balbuceos, aquello que desean o sus sentires frente a lo que viven.

El lenguaje corporal en los primeros años es fundamental, pues en la gestualidad, las posturas, el contacto y el movimiento se construye conocimiento acerca del propio cuerpo y del cuerpo del otro, como señala Aucouturier (2004) *la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y conocer el mundo que le rodea* (p. 130).

La expresividad psicomotriz se enriquece cuando las interacciones se desarrollan en espacios en los que se reconoce y se valora la participación, los intercambios, cuando hay disposición de escucha, libertad, confianza, seguridad, espacios abiertos al disfrute y al goce del movimiento, a los encuentros y desencuentros con los otros, puesto que es en medio de esto que los cuerpos se involucran y dialogan.

Lanzar objetos también es una de las actividades de los niños y niñas del aula de maternos, esto en muchas ocasiones se convierte en oportunidades que las maestras aprovechan para empezar juegos como el de “toma y dame” que es todo un reto motor articulado a la experiencia comunicativa que ello implica, en ese sentido Aucouturier (2004) se refiere a los diálogos tónico-emocionales, que hacen alusión a la relación entre el significado y la comunicación, que se evidencia en los encuentros en los que hay un reconocimiento mutuo y en los que se configuran relaciones estructurantes, en las que se construyen significados, que enriquecen la experiencia comunicativa.

#### **5.1.2.4 Los niños y niñas del nivel de caminadores**

En este nivel los niños y niñas tienen edades entre los 12 y 24 meses. Por encontrarse ya caminando, desde hace ya algún tiempo, los niños y niñas de esta aula, pueden emprender carreras cortas, por lo que se pueden iniciar pequeñas persecuciones e ir muy rápido tras los balones, pueden lanzar objetos con mayor precisión, por ejemplo meter pelotas en una cesta, lanzar dardos en un tiro al blanco, pueden alternar sus pasos para subir una escalera con ayuda de un adulto.

La marcha es una de las conquistas motoras más importantes, que tiene que ver con el hecho de descubrir una perspectiva distinta del mundo, el empezar a caminar implica placer, pero también enfrentarse con objetos, de los que antes no tenían que estar pendientes, sin embargo los tropiezos y constantes caídas ofrecen información al bebé sobre dónde empieza y termina el yo y el no yo, en otras palabras el bebé comprende que los objetos, no son una extensión de sí, sino que hacen parte del mundo con el que interactúa.

Una vez el reto motor de la marcha ha sido de alguna manera dominado, quieren asumir nuevos desafío como trepar, correr... y ello implica ajustar posturas para lograr mayor estabilidad.

Empiezan a reconocerse entre ellos, mirando al compañero que llama la maestra, pueden centrar su atención por un poco más de tiempo en actividades como pintar, narrar cuentos, cuando cantan una canción, imitan movimientos y algunos sonidos. Las miradas, el tono de voz, los gestos, las posturas... contribuyen a la riqueza de la comunicación, Aucouturier (2004) al respecto manifiesta que todas esas expresiones hablan del éxito de las interacciones entre los bebés y adultos, que sin lugar a dudas están marcadas, por el placer que surge de cada experiencia comunicativa.

Así entonces es importante reconocer que uno de los primeros mediadores comunicativos en los niveles de maternos y caminadores es el diálogo tónico que tiene que ver con las posibilidades comunicativas, que se construyen a través de la cercanía y el contacto. Cuando el profesorado entra en contacto corporal con los bebés, hay intercambios de sensaciones, hay ajustes tónicos recíprocos, lo que genera implicaciones corporales entre la maestra y el bebé.

## 5.2 Instrumentos diseñados para la recolección de la información

### 5.2.1 Observación y grabación en video

Para identificar las creencias de las maestras sobre juego era fundamental observar sus prácticas, por tal motivo se pide consentimiento para filmarlas y se inician las videograbaciones de media jornada en dos instituciones, un total de dos filmaciones en cada institución. Luego se hace un proceso de transcripción y se seleccionan los fragmentos en donde existe juego; dicha selección estuvo orientada por las preguntas de investigación que tienen como campos: las creencias, el juego y la inclusión social. Es importante aclarar que los fragmentos seleccionados, fueron un insumo fundamental para construir las preguntas de la entrevista que a continuación se refieren.

### 5.2.2 Entrevistas

La entrevista se define como un diálogo, como un proceso de comunicación, porque se basa en una relación interpersonal; en el caso de este estudio se optó por la entrevista semiestructurada, la cual tiene un guión previo, pero abierto y se enseña al entrevistado con anterioridad. Este instrumento permite profundizar o agregar algunas preguntas, puesto que se propone sólo una guía.

Las creencias no sólo se identifican por lo que hace una persona, sino también por lo que dice, por tal motivo este instrumento dio la posibilidad de conocer las creencias de las maestras sobre el juego y ahondar en aspectos que al videograbar las prácticas era necesario que ellas explicitaran.

Kvale (1996) señala que el propósito de la entrevista dentro de la investigación cualitativa es obtener descripciones de la realidad de las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

Así mismo, Sparkes (2002) afirma: *“Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales”* (p. 6).

La entrevista tuvo tres momentos, el primero con preguntas, que apuntaban a conocerla como maestra y a conocer un poco de su historia de vida; pues si las creencias se construyen a lo largo de la vida, se debía indagar por la infancia de las maestras y su relación con el juego, dado que muchas de sus creencias comienzan a configurarse precisamente desde este momento:

- ¿Cuáles son las razones por las cuales eres maestra?
- ¿Cuánto tiempo llevas como maestra?
- ¿En dónde has trabajado como maestra y en qué niveles te has desempeñado?
- ¿En qué nivel te sientes mejor y por qué?
- ¿Jugabas cuando eras niña?
- ¿Cuál era tu juego favorito?
- ¿Cuál era tu juguete preferido?

El segundo momento apuntaba a reconocer las creencias sobre el juego, en los discursos de las maestras, pues sólo se tenía un acercamiento preliminar de esas creencias, a través de sus prácticas video-grabadas:

- ¿Crees tú que los bebés juegan?
- ¿Cómo juegan?
- ¿En qué momentos propicias el juego de los bebés?
- ¿Cómo lo propicias?
- ¿Por qué lo propicias?

Para el último momento se invitaban a las maestras a observar algunos fragmentos de la videograbación de media jornada que se realizó y hablar sobre ellos, pues como ya se mencionó, para poder identificar las creencias, no sólo se debe indagar en las prácticas de las maestras, sino además en lo que ellas dicen, sobre esas prácticas, así que se les presentaban los fragmentos seleccionados de las video-grabaciones, para que ellas evocando los momentos que se video-grabaron, respondieran las siguientes preguntas:

“Vamos a mirar algunos fragmentos del video en el que te filmamos a ti junto a los bebés la semana pasada y tú vas a contarnos en cuál o cuáles de ellos para ti hay juego”.

- ¿Esto que estamos observando lo planeaste? ¿Por qué?
- ¿La edad de los bebés tiene que ver en la forma cómo juegas con ellos?
- ¿Si tú estuvieras con otro tipo de población harías lo mismo? (Dar ejemplos niños y niñas (as) en condición de desarraigo, con necesidades educativas específicas...)
- ¿Crees que el contexto incide en el juego y en la forma en que niños y niñas se relacionan con los objetos?
- ¿Cuándo se inicia y finaliza un juego?
- ¿Qué actitudes o manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas cuando juegan?

- ¿Qué te indica que el niño entró en el juego?
- ¿Crees que para el juego es preciso disponer de un ambiente y unos objetos? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la intencionalidad de los objetos que se les proporcionan a los niños y niñas? Y, ¿por qué esos objetos y no otros?
- ¿Cuál es tu papel en el juego?
- ¿Frecuentemente les das un objeto en particular o a veces ellos escogen? ¿De qué dependen estas decisiones?

Lo anterior permitió hacer los acercamientos a las preguntas de esta investigación que apuntaron a identificar, las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y a reconocer cuál es el rol del maestro dentro del juego, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las manifestaciones que se pueden identificar en los niños y niñas.

### **5.2.3 Grupos de discusión**

El grupo de discusión dentro de esta investigación posibilitó intercambios comunicativos entre las maestras y conmigo como investigadora. Según Domínguez y Dávila (2008), el objetivo de este instrumento es la producción de un discurso grupal en torno a las cuestiones planteadas por el investigador y articuladas a los objetivos de la investigación; en este caso, fundamentalmente con el tercer objetivo:

Posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS), que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión.

Después de realizar las observaciones videograbadas y las entrevistas y de tener un primer avance en el análisis de estos instrumentos, se realizaron dos grupos de discusión en total, con los siguientes propósitos:

- Devolver a las maestras las interpretaciones que emergen de los datos que se recogieron de las entrevistas, para que ellas realicen la retroalimentación, los ajustes que consideren pertinentes.
- Posibilitar procesos de diálogo, reflexión y deliberación alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente.

Los grupos de discusión se desarrollaron, no solamente con las maestras con quienes se realizó la investigación, sino con todas las maestras de las dos instituciones y contaron con los siguientes momentos:

*Primer momento:*

- Las maestras se organizaron en grupos y el criterio para su conformación, era que en uno de los grupos, se encontraran las maestras que habían participado dentro del proceso de la investigación, es decir aquellas a quienes se habían video-grabado sus prácticas y se les habían realizado las entrevistas.

En la institución uno, se organizaron seis grupos de siete maestras, para un total de cuarenta y dos maestras y en la institución dos se organizaron dos grupos de siete maestras para un total de catorce. A cada uno de estos grupos se le asignó un monitor, quien registró las respuestas, discusiones y comentarios que surgieron en cada equipo.

- Los tres grupos hicieron una lectura de las categorías inductivas<sup>25</sup> con sus respectivas evidencias, que muestran las creencias sobre juego de las maestras. Luego respondieron a las siguientes preguntas: ¿Con cuál o cuáles de las creencias sobre juego usted se identifica? ¿Por qué? ¿Qué suprimiría o qué agregaría en las categorías o evidencias presentadas? ¿Por qué?

*Segundo momento:*

- Cada monitor presentó en plenaria las discusiones que emergieron de los grupos de trabajo.

*Tercer momento:*

- Se cerró el taller con un momento de exploración y juego para las maestras, a cada grupo se le proporcionaron fichas de plástico y de madera y después de dejar un rato para su libre manipulación, se les invitó para que con este material, hicieran una construcción en grupo, que representará su sentir frente al taller. Una vez finalizada la construcción cada equipo la presento y explico a los demás, un ejemplo de ello fue:

*... Bueno nosotras hicimos un edificio, (refiriéndose a una de las dos torres) y el edificio representa todas las maestras de educación inicial, las escaleras significan los peldaños que hemos ido escalando. Este edificio, (refiriéndose a la segunda torre) lo hicimos a una altura igual a la nuestra y pusimos a todos los*

---

<sup>25</sup> Las categorías inductivas y las evidencias que se presentaron dentro del grupo de discusión, surgieron del análisis de contenido realizado a las entrevistas con las maestras.



*niños y niñas encima, porque ellos están iguales a nuestra altura y unidos por un puente conector. Mx p73*

Hacer estos grupos de discusión cada uno de dos horas aproximadamente, me permitió visibilizar la voz de los sujetos, no solamente durante el proceso de recogida de la información, sino también en el proceso de análisis; pues para mí es importante que las maestras se sientan parte de todo el proceso y reconozcan que sus aportes, sugerencias, comentarios, son fundamentales para enriquecer la investigación.

## 6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 6.1 Observaciones grabadas en video

Una vez video-grabadas las prácticas de las docentes durante cuatro jornadas, proseguí a observar los videos y a seleccionar algunos fragmentos, para realizar las transcripciones; los criterios para su selección fueron tomados de las preguntas de investigación, y de los mismos objetivos, focalizando la mirada en los ámbitos que los constituyen, a saber: Creencias sobre juego, rol docente, papel de los objetos y del ambiente dentro del juego y manifestaciones de los niños y de las niñas dentro del juego.

Cuando estuvieron listas las transcripciones, procedí a escribir algunos relatos sobre los fragmentos seleccionados, sin lugar a dudas en cada uno de estos relatos se comienzan a evidenciar en gran medida el **sistema de creencias** de las profesoras y desde allí, como docente investigadora, emprendo un camino hacia la comprensión de lo que las constituye a ellas como sujetos, puesto que dicho sistema de creencias que ha comenzado a hacerse visible, es fruto de un proceso que se hace a lo largo de la vida, a partir de sus experiencias personales y profesionales.

Así entonces los relatos que se escribieron sobre las prácticas de las maestras, para el ámbito de creencias sobre juego fueron:

- *El papel de la exploración en el juego*
- *El juego es un medio de aprendizaje*
- *¿El juego siempre tiene una intención para las maestras?*

En cuanto al ámbito del rol docente:

- *El rol del maestro es determinante en el juego desde el cuerpo.*
- *Un juego de escondite en la arena*
- *¿Cómo es el juego que propicia el adulto?*

Respecto al papel de los objetos y el ambiente dentro del juego los relatos fueron:

- *El poder de los objetos.*
- *Una experiencia fascinante con el espejo*
- *El ambiente: un dispositivo para el juego*

Por último, en lo que se refiere a las manifestaciones de los niños y niñas en el juego, se produjo el siguiente relato.

- *La imitación en el juego*
- *Los bebés juegan con todo lo que hay – o todo puede ser un “juguete”*

En dichos relatos se evidenciaran mis propias reflexiones, sobre lo que me suscitaron los fragmentos seleccionados y cada uno de ellos fue escrito desde mis propias experiencias y desde los encuentros con autores que durante mi recorrido, como docente e investigadora y desde las tres perspectivas – sociocultural, psicológica y educativa- estructuran mi marco teórico.

Hacer relatos me permitió analizar, como se evidencia a continuación, las prácticas de las maestras y desde allí esas creencias que emergen y que se convierten en el punto de partida, para las entrevistas; recordemos una vez más, que la creencia no se logra identificar exclusivamente de lo que una persona hace, sino también de lo que dice.

Ahora bien, a continuación quisiera exponer los relatos que me permiten analizar las prácticas docentes y en los que se comienza a evidenciar el sistema de creencias de las maestras, protagonistas de este estudio:

## Las prácticas docentes dejan huella

*Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (Bolívar, 2002:2).*

### 6.1.1 Institución uno

Los fragmentos que vienen a continuación se constituyen, en palabras de Bolívar (2002) *riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal* (p. 6).

- *El poder de los objetos*

El papel de los objetos en el juego es una cuestión que ha tomado gran fuerza en la investigación, puesto que tiene que ver no sólo con el objeto por sí mismo, sino especialmente con quienes lo diseñan y con su intencionalidad; además, el asunto de los objetos implica sin lugar a dudas, pensar en la exploración y las interacciones que a partir de ellos se suscitan. Por tanto, el poder de los objetos en el juego será a continuación el foco de análisis.

Todo comienza cuando Silvia, la maestra, toma un par de sonajeros hechos a mano, (son un par de latas selladas con semillas adentro). Estos materiales son elaborados por las maestras para los niños y niñas y responden, por un lado, a las observaciones que ellas hacen de lo que les interesa a los pequeños y por otro, a lo que se puede generar dentro de un proceso de exploración, que lleva a los niños y niñas a descubrir ciertos fenómenos con sus sentidos.

Ahora bien, los sonajeros escogidos por Silvia son ubicados en el piso, sobre el tapete, uno cerca de ella y el otro frente a Pablo, pero un poco alejado, al parecer con la intención de lograr que Pablo se arrastre hacia adelante y lo tome.

La maestra espera paciente un rato y al ver que Pablo no se desplaza, toma el sonajero y lo hace rodar despacio hacia el bebé. Él lo toma con una de sus manos e inmediatamente lo agita para hacerlo sonar, mientras mueve su cabeza y sonrío, mostrando gusto por el sonido que se produce, esta acción la repite varias veces.

Silvia, quien lo observa y quiere ser parte de este momento, toma el otro sonajero y lo hace sonar también, mientras esto sucede le dice con una gran sonrisa: “¡eso, muy bien!”. En sus miradas, se revela la conexión que se produce entre ellos en este momento, por ello sobran las palabras para hacer acuerdos y es el lenguaje corporal el que invita a hacer sonar las latas al tiempo y a sumergirse en el mundo del sonido.

Lo anterior hace pensar en la importancia de los objetos sencillos y cotidianos, como juguetes que dan lugar a exploraciones e interacciones que se vuelven complejas por el placer que producen a sus protagonistas y por la comunicación que se suscita entre ellos. En ocasiones, nos dejamos llevar por aquellos juguetes fabricados que están en el mercado, pero en realidad, con frecuencia no le dicen nada a quien los manipula, ya sea por no encontrar interés en ellos, o porque son tan elaborados, tan mecánicamente resueltos, que la acción de los niños y niñas se limita a oprimir un botón y esperar qué ocurre, lo que indudablemente convierte a niños y niñas en observadores pasivos de un sistema atractivo en principio, pero rutinario en sí mismo.

A propósito de lo anterior, Garvey (1983), desde una mirada psicológica, va más allá del objeto comercializado e industrializado, para manifestar que dentro de esta categoría de juguetes, pueden entrar otros objetos (objetos de la naturaleza como hojas secas, semillas, objetos cotidianos como espejos, collares, llaves entre otros) con los cuales el niño también se expresa, interactúa y explora. Frente a ello, valdría la pena interrogar por el lugar del juguete en la vida de niños y niñas, pues ¿qué lo hace juguete?, ¿la intención que persigue un adulto?, o quizá ¿la acción que imprime un niño sobre el objeto? En este caso, para la maestra, el juguete es tal en tanto le posibilita al niño un sinnúmero de experiencias que enriquecen, no solamente su pensamiento, sino también su actuar lúdico en el entorno.

En un escenario económico y político como el actual, el interés por mercantilizar y regular desde el consumo la vida de los sujetos ha alcanzado incluso el juego, que aunque ha sido definido por diversos sociólogos y antropólogos como improductivo, como gratuito, ha ingresado progresivamente a la lógica del mercado a través del juguete. Sin embargo, las maestras con quienes se realiza esta investigación evidencian un distanciamiento frente a dicha lógica en tanto los juguetes propuestos son, como lo expresa Garvey, objetos cercanos a la cotidianidad con los que el niño puede decidir qué jugar y cómo jugar. En el juego espontáneo, todo puede ser ocasión y compañero de juego; el mundo que rodea al niño se convierte en juego: un trozo de tela, una caja, un pedazo de papel, una piedra, el agua, en fin, a los niños y niñas de cero a dos años se les puede sorprender más con objetos sencillos y simples, porque estos les permiten imaginar y crear tantas cosas como se le ocurran.

- *El rol del maestro es determinante en el juego desde el cuerpo*

Hablar del lugar del cuerpo en el juego implica pensar el cuerpo como lenguaje, el cuerpo que expresa y comunica. Este es precisamente el asunto que se expone en la siguiente situación, en donde se podrá evidenciar a la maestra que escucha y observa con atención las acciones de los niños y niñas. Aquella maestra que pregunta y descubre, en el lenguaje corporal, posibilidades para jugar.

Pablo, quien está acostado boca abajo, comienza a mover su cabeza de arriba hacia abajo y a flexionar y estirar sus piernas, mientras sonríe y mira a Silvia, su maestra, quien se acuesta también boca abajo, avanza hacia él imitando los movimientos de su cabeza, asintiendo y diciendo repetidas veces “sí”. Pablo al verla y encontrar esta respuesta, la mira complacido.

Lo anterior se repite hasta que Silvia empieza a mover la cabeza como haciendo la seña de no, mientras repite “no, no, no” y entonces Pablo detiene su movimiento y se queda mirándola; ella, al no encontrar respuesta vuelve a decir “sí”, asiente de nuevo con su cabeza y entonces él también lo hace con energía y sonriendo; al parecer, este movimiento que le causa tanto placer es repetido varias veces y, al encontrar en su maestra ese otro que lo imita, descubre mayores sensaciones que quiere continuar experimentando.

La maestra, al ver que Pablo quiere continuar con este pequeño juego, comienza a entonar una canción que puede acompañar estos movimientos: *“mi cabecita dice sí, mi cabecita dice no, no, no, sí, sí, sí, no, no, no”*, mientras esto ocurre, Pablo la mira atento y sonriendo, pero sin hacer ningún movimiento.

La maestra motivada por aquella sonrisa, continúa la canción, pero ahora saca su dedo y lo mueve de acuerdo a lo que dice la canción: *“mi dedito dice sí, mi dedito dice: sí, sí, sí, no, no, no”*, en ese momento sucede algo extraordinario: cuando la maestra mueve el dedo y dice sí, Pablo enérgicamente asiente con su cabeza.

Luego Silvia dice (moviéndose) “la cabeza” y repite: *“mi cabeza dice sí, sí sí, no, no...”* pero al ver que Pablo no deja de asentir, ella deja de decir “no” y vuelve a decir “sí”. Entonces consiente con una mano a Pablo, quien mueve encantado su cabeza y cada vez la caricia exagera más este movimiento, en especial, cuando encuentra la complicidad de su maestra que lo sigue imitando.

Acto seguido, la maestra se sienta y comienza a acercarse y alejarse, cuando se aleja dice “sí, sí, sí” y cuando vuelve a estar cerca se queda inmóvil, mientras tanto, Pablo la mira sonriendo y mueve la cabeza asintiendo.

El acompañamiento del maestro, desde su ser corporal, es fundamental para potenciar y enriquecer los momentos de juego de los niños y niñas. Muy seguramente, si Pablo hubiese estado sólo y sin interlocución alguna, esta secuencia no hubiese sido posible, se necesita de otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas, de complicidad en el juego.

Con respecto a este aspecto, Sarlé (2006) manifiesta, desde un enfoque educativo, que:

La participación del maestro en el juego asume la forma de un *degradé*. En un extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños y niñas; en el otro, interviene tanto que se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños y niñas, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos (p. 132).

La implicación corporal que se establece entre la maestra y el niño desencadena diálogos que posibilitan la construcción de diferentes juegos, lo cual obedece a la observación de la maestra, a su interés por reconocer y potenciar la acción lúdica del bebé. Así, el acompañamiento en el juego obedece, por una parte, a las creencias que sobre el mismo tiene la maestra, para quien el observar y ser parte activa es fundamental si se quiere conocer al otro como un sujeto de la corporalidad que propone movimientos, desplazamientos, posturas, que ofrecen nuevas estructuras al juego. Por otra parte, ese legado anclado en su historia de vida, en la cual, destaca los juegos infantiles en los que estaba acompañada por otro, se constituyen en el lugar de partida y proyección de sus creencias.

- *El ambiente: un dispositivo para el juego*

El ambiente en esta institución cumple un papel fundamental, en tanto se inspira en la filosofía de Reggio Emilia, desde la cual, este se privilegia y se le cataloga como el tercer profesor; el ambiente es el mensaje, puesto que comunica a través de la disposición de los objetos y de la intencionalidad de quien lo organiza.

Lo anterior lo tienen claro las maestras, quienes en el proceso de conocimiento y recontextualización de esta metodología a la institución, son conscientes de que

uno de sus roles es diseñar ambientes que provoquen, insinúen e inviten a tener experiencias únicas en interacción con el entorno, el material, sus pares y el profesorado.

Respecto a lo anterior Cano y Lledó (1997), desde un enfoque ecológico, expresan que:

*Los espacios donde desarrollamos nuestra vida, donde sentimos, conocemos, y donde nos movemos, donde nos comportamos y pensamos, no funcionan como meros “decorados” o como “telones de fondo” – estáticos- de nuestra actividad humana. Los entornos/espacios, ya sean naturales (casi siempre humanizados) o más frecuentemente contruidos, actúan a través de sus propias características y estímulos y, de acuerdo a las interacciones sociales que ellos producen, conforman, aunque no determinan, el comportamiento de las personas. El entorno, los espacios, jamás son neutros (p. 12).*

En este sentido y para ilustrar lo referido, recurramos a la maestra Carolina, quien está preparando el ambiente para comenzar la experiencia del día: lo primero que hace es despejar el espacio y acomodar unos pliegos de papel celofán de colores en un rincón cubierto con varias colchonetas; ubica cada pliego de papel de manera que quede uno muy cerca del otro, quizás porque lo que pretende es que los niños y niñas/as se acomoden muy cerca del material, para así comenzar la exploración y provocar interacciones entre los pequeños.

Una vez termina de preparar el ambiente, la maestra Silvia levanta a Pablo - quien tiene un sonajero en la mano - y a Mónica y los toma en sus brazos para llevarlos a las colchonetas en donde está dispuesto el papel; los acuesta boca abajo en las colchonetas al frente de los pliegos de colores de papel celofán y se ubica a un lado, de manera estratégica en las colchonetas porque desde su lugar puede observar lo que sucede en el ambiente diseñado, pareciera que quiere tener una panorámica de las interacciones que surjan entre los niños y niñas y los objetos dispuestos.

De repente, Pablo toma un papel y lo agita con su mano, haciéndolo sonar una y otra vez, por momentos se distrae con el sonajero que aún tiene en la mano, pero sigue moviendo el papel, parece intentar hacer sonar el sonajero y el papel al tiempo, sin lograrlo. La maestra Silvia lo observa y le pregunta a Pablo si le gusta el papel, mientras Carolina, la otra maestra del grupo, toma un cuaderno y hace algunas anotaciones - al parecer de lo que está sucediendo en la experiencia con el papel -, una vez termina de escribir, se levanta y pone en la grabadora el CD de Mozart, un dispositivo que muy seguramente ella sabe, es clave en la experiencia y en el ambiente mismo.

A continuación, vuelve a donde están los niños y niñas, se arrodilla y se inclina hacia Pablo y con sus manos le pega a las colchonetas, primero con una mano y



luego con la otra, como pretendiendo llamar la atención de este pequeño, y lo logra, pues sus movimientos no sólo generan un sonido muy particular en las colchonetas, sino también en el papel. Pablo sigue con la cabeza sus movimientos, y Carolina deja ver en su rostro la satisfacción de que así sea; instantes después, Carolina pasa la mano sobre el papel, haciéndolo sonar de un modo diferente y allí ocurre algo muy interesante: cuando ella deja de hacerlo, Pablo asiente con la cabeza, por lo que Carolina comenta con entusiasmo “¿sí le parece?”, Pablo continúa moviendo el papel, pues también como su maestra, quiere hacerlo sonar y al lograrlo, escucha extasiado su sonido.

Luego Carolina, como queriendo mostrar otras opciones a los niños y niñas, toma un pliego de papel que está extendido, pero que no está siendo manipulado por nadie y lo pone encima de Pablo, cubriéndolo. Él debajo del papel, continúa moviendo la cabeza como diciéndole a su maestra que disfruta de lo que ella le propone y como queriendo saber lo que ocurrirá después, así que Carolina se recuesta sobre la colchoneta, de modo que su cabeza quede a la altura de la de Pablo y levanta el papel, introduce su cabeza y le habla, lo vuelve a bajar y le pregunta a Pablo: “¿dónde está?” Esta acción la repite varias veces y mientras lo hace, Pablo mueve su cuerpo emocionado. Después de hacer esto por un tiempo más o menos prolongado, Carolina toma el papel y lo que hace ahora es ponerlo y quitarlo enfrente de su cara.

Mientras tanto, Silvia se arrodilla enfrente de Mónica y comienza hacer la misma acción que observa en su colega Carolina: la cubre con el papel y la descubre, cuando lo hace, le dice “hola”, y sigue haciéndolo, - además del saludo cada vez que la descubre - también a veces le habla a través del papel preguntándole “¿quién está por allá?”

El juego anterior invita a pensar en Bruner (1984) quien desde una mirada psicológica, hace una impecable reflexión en torno a los juegos del cucú:

*El formato del juego puede ser concebido, como si tuviera una “estructura profunda” y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego. La estructura profunda del cucú es la desaparición y reaparición controlada de un objeto o de una persona, la estructura superficial puede ser construida con el uso de pantallas, vestidos o chucherías, variando el tiempo y la acción entre la desaparición y la aparición, variando los enunciados que se usan, variando qué o quién se va a desaparecer... (p. 46).*

De este ambiente provocador, colmado de interacciones, surge un juego muy interesante de escondite que contiene una gran riqueza de secuencias comunicativas en las cuales el bebé, una vez tiene clara la acción que lidera la maestra, la comprende y la maneja, él es capaz de liderar este juego con gran habilidad y de proponer y descubrir nuevas formas de jugarlo.

Los juegos de escondite requieren de la complicidad de sus participantes, de la ficción de la maestra, de su capacidad simbólica, de su convicción por crear una realidad distinta en un escenario habitual. Exige también de unos objetos ubicados estratégicamente en un ambiente planificado para generar relaciones placenteras, cargadas de una gran intencionalidad comunicativa que movilizan todas las secuencias lingüísticas, pero también, vínculos afectivos que tejen una serie de relaciones de las cuales, sin lugar a dudas, las maestras de esta institución son las más convencidas.

- *La imitación en el juego*

La imitación en el juego cumple un papel primordial, puesto que es el proceso por el cual se llegan a conocer a fondo ciertos fenómenos de la vida cotidiana y adaptarse a ellos (ser madre, profesora, médico...), además, el juego y la imitación comparten una característica esencial: la del placer, por lo que es posible decir que los bebés, cuando imitan, lo disfrutan.

La imitación ayuda a reinventar los objetos, a elaborar nuevos significados; por ejemplo, el niño que hace torres con fichas de construcción imitando a su madre o profesora, pero que más adelante puede hacer naves, carros, aviones y muñecos.

Vigotsky (1933) desde un enfoque psicológico, manifiesta que la imitación es una regla interna de todo juego de representación. Mediante ella, el niño se apropia del sentido socio-cultural de toda actividad humana (p. 162).

Ello puede verse reflejado cuando Pablo está en frente de un canasto lleno de fichas de construcción, de repente se encuentra un carro y comienza a pegarle contra el piso. Al observarlo detenidamente, la maestra se aproxima a él y se sienta muy cerca de Pablo (quien ahora tiene el carro en la boca) una vez se acomoda le dice: “¿está bueno?” y entonces se inclina hacia él y toma un carro y empieza a moverlo de un lado hacia el otro deslizándolo, haciendo el sonido y pitando. Pablo la mira sonriendo, aunque sigue con el carro en la boca.

Cuando lo saca de la boca, la maestra le dice: “eso, póngalo a rodar”, mientras sigue haciendo el sonido del carro y pitando. A continuación, y al observar lo que su maestra hace una y otra vez, Pablo levanta el carro y lo mueve cerca a la mano de Silvia, ella lo toma y le dice “gracias” entonces lo pone lejos de él y se lo lanza cuidadosamente haciéndolo rodar hacia donde él está, él lo toma, le pega con la mano, y vuelve a moverlo cerca a la mano de Silvia, seguramente esperando que ella repita esta acción. Puede destacarse hasta el momento que

los niños y niñas son los protagonistas de su propio aprendizaje, logrando una interacción social y explorando sus temas de interés.

Él sigue moviendo el carro, y por momentos, mientras el carro queda en el piso, ella lo empuja haciéndolo rodar, luego le pregunta a Pablo “¿cómo hace el carro?” y vuelve a hacer el sonido, él la mira sonriente, así que ella toma otro carro que está cerca a los pies de Pablo y dice con tono entusiasta “mire por aquí hay otro más grande” mientras lo coge, lo pone en el piso y lo pone a rodar enfrente de Pablo, a la vez que hace el sonido, cuando el carro llega a donde él se encuentra lo toma con sus manos, mientras que Silvia vuelve a tomar el primer carro y se lo lanza rodando y cuando él lo toma, ella toma el otro y lo hace rodar, esto lo repite varias veces, comentando en una de ellas “¡uy se estrelló!”. Entonces Pablo toma el carro más grande y lo mueve de un lado a otro, y de arriba abajo, de repente se queda mirándolo y realiza un sonido imitando el que Silvia realizaba cuando lo ponía a andar.

Así, la imitación en los bebés se constituye en lugar de placer que involucra a otros y también, en mecanismo de interacción con el entorno; además, como plantea Vigotsky (1933):

*...durante el juego, los niños y niñas se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y sus semejantes (p. 162).*

Aquella maestra que juega con el carro quizá es consciente de la importancia de la imitación en el juego. Es posible que en sus juegos de niñez, imitara a las personas que estaban a su alrededor o evocara situaciones proyectando lo acontecido en ellas. Es así como podría afirmarse que cuando la maestra le otorga relevancia especial al juego del bebé, es porque ha construido la creencia de que imitar va más allá de una acción fisiológica y, en cambio, implica una tarea que moviliza estructuras de pensamiento en las que el niño comprende fenómenos de la vida cotidiana.

- *¿El juego siempre tiene una intención para las maestras?*

Esta es una pregunta que se hacen con frecuencia las maestras y los maestros, puesto que se piensa quizás que el juego sin un propósito planificado con anterioridad no logra nada; es más, al examinar las características del juego: libertad, gratuidad, improductividad, placer, se genera cierta angustia que se refleja en una preocupación por añadir objetivos adicionales y así lograr ciertos aprendizajes.

En ese sentido, Sarlé (2006) plantea que el maestro, en la escuela, con sentido propio, se propone lograr ciertos aprendizajes en los niños y niñas; no obstante, cuando los niños y niñas entran en contacto con los juguetes, se generan otros sentidos y significados conferidos en el juego a partir de su empleo, de su función y de las situaciones imaginadas que crean y negocian con sus pares.

Por ejemplo, la maestra Carolina ubica los elementos de espuma en las colchonetas de la siguiente manera: el que tiene forma de cubo en el centro, las dos rampas adheridas cada una a una cara del cubo, la escalera contra una de las caras del cubo y los otros cojines pequeños contra la otra cara de dicha figura.

Las maestras que estaban en el tapete con Pablo y Catalina se pasan con ellos al gimnasio de psicomotricidad, donde están las colchonetas y los cojines como se describe anteriormente. Silvia sienta a Catalina encima del cojín con forma de cubo, quedándole a los pies un cojín con forma de rampa y le pasa uno de los carros, diciéndole “¡ay, mire ese carro tan bonito!” y Carolina sienta a Pablo a un lado de los cojines. Catalina toma el carro y lo empuja por la rampa a lo que Silvia comenta “¡ay que chévere!” y entonces la maestra lo vuelve a subir a donde está ella rodando por la rampa y la pequeña lo vuelve a empujar por la rampa. A continuación, la maestra lo vuelve a subir rodando, esta vez haciendo sonido de carro y comentando al final: “llegó el carro”.

Posteriormente, invita a Pablo a subir, ahora poniéndole el carro en uno de los peldaños. Pablo se estira para alcanzar el carro y mueve su brazo cuando ya lo tiene cerca, mira hacia otro lado y deja de intentarlo. Silvia carga a Pablo, lo pone en la parte más baja de la rampa, mirando hacia el cojín con forma de cubo, le pone la mano en la cola y lo empuja de ahí para ayudarlo a subir, cuando ya está arriba lo voltea de modo que quede mirando hacia ella y lo felicita por haber llegado arriba. Después lo invita a que se deslice por donde subió, pero él, en vez de avanzar hacia adelante, se desplaza para atrás, empezando a deslizarse por la otra rampa. La maestra da la vuelta para recibirlo, lo anima para que se siga dejando rodar, y cuando se desliza hasta llegar abajo, lo felicita, a lo que él responde sonriendo y asintiendo con su cabeza. Silvia lo vuelve a subir, y lo vuelve a animar para que se deje rodar, diciéndole cosas como “vamos” o “dale”, y él después de una corta pausa se empuja hacia atrás de modo que rueda de nuevo, hace dos pausas, y sigue, animado por su maestra; cuando llega a la parte más baja, ella le dice “eso, bravo, muy bien” y él sonrío y se mueve y empieza a mover su cabeza de arriba abajo, y entonces Silvia lo felicita y le dice “ahora para arriba” le indica cómo hacerlo y le ayuda, pero después de intentarlo un poco, se va hacia atrás nuevamente, entonces Silvia comenta “sólo como el cangrejo, sólo para atrás” y canta “cangrejito, cangrejito de coral”.

Es claro en esta situación que la maestra pretende que el niño que juega con el carro se desplace hacia adelante, que fortalezca su potencial motor, en definitiva, que aprenda algo de la experiencia.

A la pregunta planteada para este registro, si el juego siempre tiene una intención, es preciso mencionar a Sarlé (2006) en cuanto a que:

...no significa que se pretende “amoldar” cualquier contenido escolar a cualquier juego, o que todas las actividades deban ser transformadas en juegos, sino que, al diseñar la propuesta de enseñanza, se contemple la posibilidad de juegos que amplíen la experiencia lúdica de los niños y niñas (p. 171).

- *El papel de la exploración en el juego*

La exploración es un proceso que se destaca dentro del juego con los bebés, puesto que es de esta manera como conocen el entorno, a los otros y a sí mismos por medio de los sentidos; esta exploración con los objetos a profundidad es muy importante, porque a partir de ello se puede llegar a otorgar otros significados a los objetos, lo cual es primordial dentro del juego.

Los sentidos cumplen un papel fundamental en todo este proceso de exploración, aunque no son lo único que lo implica, -puesto que en este proceso, también hacen parte la riqueza de las interacciones, las posibilidades del espacio, los objetos, entre otros-, el trabajo alrededor de los sentidos sí es esencial, incluso para las maestras; para quienes la exploración podría asumirse como juego.

Lo anterior se puede ejemplificar con lo acontecido en el nivel de materno dos, en el que se diseñan experiencias sensoriales, en tanto son la esencia del trabajo con los bebés.

Para este día las maestras han planeado disponer harina de trigo sobre colchonetas, así que lo primero que hacen es quitarle la ropa a los niños y niñas para que queden únicamente en pañal, una vez están sin ropa, una de ellas toma puñados de harina y los distribuye por la superficie de las colchonetas, haciendo que queden montañas de este material, al finalizar, sale del lugar y espera sin decir nada, que los niños y niñas se percaten de lo que ella acaba de disponer y de manera libre se acerquen al lugar.

José es el primero en acercarse, toma con sus manos la harina, la observa detenidamente y luego abre su mano dejando caer un poco sobre las colchonetas, después la prueba introduciendo cierta cantidad a su boca, posteriormente esparce la harina con sus manos moviéndolas de un lado hacia

el otro y observando detenidamente lo que ocurre, más adelante, decide gatear sobre la harina esparcida, se desplaza y vuelve a observar lo sucedido, parece preguntarse cuál es el efecto de su cuerpo en movimiento sobre este material y evidencia con su postura y sus gestos, estar muy interesado en lo que descubre, por ello repite la acción varias veces.

Lo sucedido es muy interesante, pues ilustra el fenómeno de la exploración que según Garvey (1983), se evidencia cuando un objeto o juguete no es familiar para el niño o la niña y por ende, tiende a establecer una cadena de exploración, familiarización y eventual entendimiento, secuencia, repetida con frecuencia, que conduce a conceptos más maduros acerca de las propiedades físicas (tamaño, textura, forma) de los objetos.

Este momento causa gran impacto en Bibiana, la maestra, quien toma una cámara fotográfica para registrar lo que sucede con los bebés. Mientras tanto la niña, Susana, llega al lugar, se acerca sigilosa, al principio pareciera que no le agrada, así que se toma unos segundos para observar la harina, la toca con sus manos como queriendo saber qué sucede y al hacerlo dice varias veces: “*mmm aaaa ma ma ma*”. La niña ya no sólo la toca con sus manos, sino que comienza a gatear sobre la harina, la esparce un poco y mueve una de sus manos mostrando un gran placer en lo que hace.

Finalmente, Carlos se acuesta sobre la harina y con su cuerpo totalmente extendido, esparce la harina con sus brazos una y otra vez, se le ve el gozo en esta acción, después de un tiempo se sienta, la observa detalladamente, balbucea y parece hablarle mientras la contempla, la prueba, luego toca sus piernas llenas de harina y se observa a sí mismo.

Estas tres experiencias dejan ver lo placentero que resulta para los bebés este proceso de exploración, en el que el cuerpo es todo un lenguaje con el cual pueden comunicarse con el objeto. En las acciones que desarrollan una y otra vez, descubren con sus sentidos ciertos fenómenos que son interesantes y que aunque no son propiamente juego, pueden terminar en ello.

Al respecto, Bruner (1984) hace referencia a tres de las características del juego:

1. El juego es en sí mismo un motivo de exploración
2. Es una actividad para uno mismo y no para los otros
3. Es un medio para la invención (p. 164)

Este autor reconoce que el juego y la exploración están íntimamente relacionados y que no pueden estar el uno sin el otro, pues los dos se complementan. Quizás sea esta manera de conceptualizar el juego, la que

podría relacionarse con aquella creencia de las maestras a considerar el juego y la exploración en el mismo nivel. No obstante, si la exploración no está acompañada de la observación de la maestra, de sus preguntas y propuestas, el acto de explorar quizás puede llegar a agotarse en la manipulación y no trascender al juego en el que el niño responde a preguntas del orden ¿cómo puedo hacer uso de este objeto de maneras diferentes?, sin embargo, es importante hacer énfasis en que no toda exploración, puede o debe convertirse en juego.

- *Una experiencia fascinante con el espejo*

El espejo es un objeto imprescindible en el aula de los bebés, en tanto apoya el proceso de construcción del “yo”. Lacan (1949) nombra a esta fase del desarrollo infantil como “el estadio del espejo”: proceso en el cual el niño y la niña de los seis a dieciocho meses de edad descubre la imagen global de su cuerpo a través de la imagen especular. Para este importante autor, antes de que ocurra este fenómeno, el cuerpo no es percibido más que como una serie de sensaciones fragmentadas, pero al ver su imagen en el espejo, el niño comienza en esa adquisición de la noción global de su cuerpo.

El estadio del espejo es un concepto psicoanalítico, que da cuenta del nacimiento de la identidad en donde lo más importante es que el sujeto, a través de la mirada, reconozca la imagen especular de su cuerpo.

Pues bien, a partir de las siguientes situaciones, se ilustra brevemente la importancia de esta fase.

La primera se suscita cuando Susana sale gateando por las colchonetas, después de terminar un masaje que le hacía su maestra, se dirige sin pensarlo mucho y se acerca a un espejo que acababa de poner en posición diagonal. Susana comienza a contemplar su imagen reflejada en el espejo sin acercarse mucho, después de unos instantes, se aproxima más a su imagen proyectada, extiende su mano derecha y toca el rostro que aparece en el reflejo y cada vez se acerca más, se pone de pie y observa el reflejo de sus pies, luego observa su rostro, se agacha y mira su pecho y su mano que pasa por el espejo como queriendo tocar a quien está del otro lado, como queriendo invitarlo a jugar. Cuando los bebés tocan la imagen del espejo, parece como si se hubiesen encontrado con otros niños y niñas a quienes saludan, pareciera que aún no se reconocen a sí mismos en el reflejo.

Levin, también con un enfoque psicoanalítico (2002) expresa que:

*Será a partir de este jugar frente al espejo (juegos que incluyen gesticulaciones, verbalizaciones, gestos, canciones, “morisquetas y piruetas”) que se repiten en un*

*período extenso en el tiempo de la infancia, que el niño podrá aprehender su imagen en movimiento y no confundirla con su doble especular (p. 84).*

La segunda situación comienza cuando la maestra que se encuentra cerca al espejo, decide tomar a Juan que está muy cerca de ella, lo desviste, lo acerca al espejo y lo voltea hacia un lado de tal manera que él queda acostado de frente al espejo, una vez lo ha acomodado le dice: “*mira ¿quién está ahí?*”

Mientras el bebé contempla su imagen, la maestra le pide a su compañera un poco de aceite para masajearlo, comienza por la espalda y el abdomen, es evidente que él disfruta de estas caricias en su cuerpo y por ello permanece muy quieto y además concentrado en su reflejo, al tiempo la maestra le dice: *¿ahhh quién será?*

José se interesa por lo que sucede con su compañero y se apresura gateando hacia el espejo y con él, Samuel, Susana y Sergio. Al llegar, José observa su imagen y la de su compañero que se encuentra acostado recibiendo un masaje muy relajante y quien al ver la cercanía de José, extiende su brazo derecho y le toca su rostro reflejado en el espejo, cuando lo hace, este pequeñito decide sentarse sin quitar su atención de él, al parecer se inicia un diálogo de miradas y todo desde las imágenes producidas en el espejo.

Por último, Juan, quien queda frente al espejo junto a Samuel que acaba de llegar, observa primero su imagen y luego la de su compañero, la toca y observa el recorrido que hace una de sus manos cuando toca el espejo, pasa un tiempo y él continua mirándose a sí mismo.

Entre tanto, Samuel se arrodilla, se apoya en el espejo, observa su rostro, sus manos y sus muslos, decide ponerse de pie y al ver que su imagen desaparece, porque el espejo no lo cubre todo, se busca hasta que vuelve a aparecer y se queda un segundo quieto como pensando en lo ocurrido, después decide flexionar y estirar las rodillas y hacer este movimiento repetidamente durante unos segundos, mientras se mira sin quitar sus manos del espejo y sin dejar de mirar su rostro.

Levin (2002) manifiesta que:

*En estos juegos posturales de descubrimientos y conquistas imaginarias frente al espejo, los niños y niñas suelen llegar a contactar esa superficie plana del espejo, en el afán de tomar la imagen, de este modo colocan diferentes partes de su cuerpo como por ejemplo su boca, sus ojos, sus manos, su lengua, en contacto con las partes simétricas de la imagen; aunque esa superficie plana y fría del espejo no deja*



*de separarlos, provocando nuevamente la repetición del juego de tocar-no tocar, aparecer-desaparecer, acercarse-alejarse (p. 84).*

Las tres situaciones evidencian la exploración y el juego de los bebés con su reflejo, la imagen de sí mismos y de sus compañeros les produce curiosidad, interés y preguntas sobre él mismo y sobre los demás.

En Reggio Emilia, según Malaguzzi (2001), el espejo es muy importante porque:

*Permite el control de sí mismo en movimiento, el de los compañeros junto al propio... que puede sugerir o permitir, si el adulto lo propone, construcciones simétricas cuyo producto final es el conjunto real (las construcciones) o el simulado (el reflejo) (p. 64).*

Ahora bien, en cuanto a las creencias de las maestras, pueden anotarse algunas precisiones. Por un lado, las experiencias que han tenido con sus hijos en cuanto a los juegos con el espejo se constituyen en una piedra angular para diseñar las propuestas que ofrecen a niños y niñas, inspirado esto, desde luego, en la filosofía y metodología de Reggio, las cual les han ayudado a comprender la importancia del espejo en la construcción de la imagen corporal y de la identidad. Por otro lado, el espejo, por sí solo, no lograría estructurar la complejidad de este proceso, el otro que también se refleja en éste, es importante en esta construcción dado que le ayuda a comprender su imagen global reflejada en el espejo. Es decir, el acompañamiento en este tipo de juegos es crucial porque de lo contrario, este objeto pasaría a ser un sin sentido en la vida de niños y niñas.

El panorama expuesto a propósito de las observaciones video-grabadas a las prácticas de las maestras, refleja que las maestras de la Institución 1, aunque diseñan las mismas experiencias para todos los niños y niñas de un nivel, tienen muy claro que cada uno de ellos y ellas las asumen de manera diferente de acuerdo con su contexto, historia e interacciones. Ello implica que la maestra reconoce que cada bebé es diferente, como diferente es la manera como se aproximan a las experiencias que ella le propone. De esta manera, aunque en las políticas educativas la inclusión social pareciera un problema única y exclusivamente de cobertura, y por ende de espacio, estas maestras evidencian que el problema reside en gran parte, en la manera en como asumimos al otro; no sólo porque se comparta un mismo espacio se hace inclusión, el problema es más de fondo y reside en cómo se asume la diferencia, para reconocer al otro no simplemente desde lo fisiológico y biológico, sino como un sujeto cultural, social e histórico que tiene cosas que decir, que preguntar, que proponer...

### **6.1.2 Institución dos**

- *Un juego de escondite en la arena*

El juego de aparecer y desaparecer es uno de los más tradicionales e importantes, por su riqueza en cuanto a pensamiento y lenguaje, es en este juego en donde se comienza a construir lo relacionado con la permanencia del objeto, que tiene que ver con el hecho de que aunque un “objeto” no se vea momentáneamente, existe:

Luz Mary, la maestra, invita a los niños y niñas a quienes previamente se les ha quitado medias y zapatos, a una piscina inflable con arena, la mayoría de ellos acuden al llamado, mientras ella también se quita las medias y los zapatos y se sienta con ellos dentro de la piscina al tiempo que comenta: “ay, miren tan rico”.

A continuación, se observa a la maestra enterrando sus pies en la arena y diciendo “mire mire tan bonitos los pies, mire tan rico, uy eso”, e invita a los niños y niñas a jugar, a taparse los pies: “¡ay! yo le voy a tapar los pies a Simón, ¡uy! le escondimos los pies a Simón, mira, mira, mira” mientras lo dice ha cubierto con arena sus pies y los del niño, entonces lo mira y le pregunta: “Simón: ¿qué hiciste con tus pies?” y luego exclama “se perdieron los pies de Simón”, e invita a que busquen dónde están sus pies, entonces se los descubre y exclama con gusto mientras le jala con cuidado las puntas de los pies “¡aquí están los pies de Simón!, ¡le aparecieron los pies!” y luego pasa sus manos a donde está, esto lo repite con varios niños y niñas, hasta que llega donde Ángela, diciendo “ahora tapemos los pies de Ángela, escondamos los pies de Ángela” y se los empieza a tapar, diciéndole a la niña que le ayude a taparlos, la niña toma arena, la toca, y se mira su pie, cuando el pie ya está casi del todo cubierto, la profesora dice “ya casi, ya casi” y entonces la niña sonriendo, mueve su pie, haciendo que se descubra.

Este juego propuesto por la maestra se inicia con un poco de incertidumbre por parte de los niños y niñas que no saben lo que sucederá, pero después de varias repeticiones, son los mismos niños y niñas, quienes finalizan la secuencia que comienza la maestra al esconder sus pies y luego los de los otros niños y niñas.

El juego de escondite puede tener infinidad de modificaciones en cuanto a los objetos o las partes del cuerpo que se privilegian para ser escondidas, en esta ocasión son los pies, pero puede hacerse con otras partes o con el cuerpo en general, sin embargo la estructura profunda del juego es la misma en todos los juegos de aparecer y desaparecer, es decir la esencia del juego no cambia, aunque cambien los escenarios y materiales.

Si bien es cierto que la maestra tenía planeada una experiencia sensorial con arena, este juego surgió espontáneamente, sin ser planeado lo que evidencia la flexibilidad en la planeación y, además, que el adulto puede proponer juegos y

no sólo esperar a que el niño o la niña sea quien lo haga. Aunque al comienzo el grupo no comprenda muy bien la propuesta, a medida que se juega una y otra vez se construyen una serie de conocimientos que tienen que ver con las secuencias, las anticipaciones y los liderazgos o papeles que cambian en el juego que hacen que los niños y niñas aprendan a jugar y luego sean ellos quienes de manera autónoma los propongan en otros espacios y con otros sujetos.

- *El juego es un medio de aprendizaje*

Para algunos maestros y maestras el juego es un medio de aprendizaje, y por ello lo que se concibe como juego se caracteriza por la guía del adulto, las instrucciones y unos objetivos determinados con anterioridad. Esta es una creencia que se relaciona con la tendencia a conceptualizar el juego como un dispositivo de aprendizaje, en el cual los niños y niñas en la escuela deben aprender lo mismo y al mismo tiempo y qué mejor que hacerlo mediante el juego.

En ese sentido es necesario reconocer que las instituciones educativas son lugares de encuentros y desencuentros y que allí convergen, entre otros agentes, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción; por ello pretender homogeneizar por medio de las propuestas, sin tener en cuenta a cada niño o niña y sus particularidades, es no reconocer que la diferencia es lo que construye y evitar que los contextos y las historias de vida de cada uno se encuentren y dejen huella en los ambientes, los objetos, y en los juegos que cada quien espontáneamente desarrolla desde esos referentes culturales, políticos, sociales y económicos.

A continuación quisiera ilustrar por medio de un ejemplo lo dicho anteriormente: La maestra en un salón vacío, dispone en el piso laberintos de alambre (lámina de madera con alambres que sobresalen enredados y que tienen ensartados aros y bolas para moverlos a lo largo de los alambres).

Una vez dispuestos los objetos por todo el salón, la maestra ubica a los niños y niñas sentados en el suelo de manera que cada uno esté al frente del objeto y mientras se mueve por el salón con un laberinto en la mano, les explica haciendo la seña de lo que deben hacer: “vamos a coger las fichitas una a una, una a una y las vamos a pasar de un extremo al otro”.

La maestra espera después de la instrucción y le hace seguimiento a cada niño y niña valorando sus acciones: “Sandrita, eso, muy bien”, “Erika, así, mi amor”, “Jefferson, bien”, “A ver, Nicolás, coge las fichas una a una, una a una, Nicolás, eso, eso, muy bien”. “María Paula, cógela, una a una”.

Después de hacer seguimiento, la maestra se dirige a la cámara y expresa: “En este momento observamos a los niños y niñas cada uno en su centro de interés, ellos están fortaleciendo su motricidad fina, a la vez que están aprendiendo a clasificar uno a uno”. Sobresalen aquí dos ideas: una, la de aprender jugando como condición de posibilidad para garantizar lo significativo del aprendizaje o del juego y otra, la de ofrecer la misma propuesta para que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo, todos deben seguir la instrucción del maestro para utilizar el objeto.

El juego como fin en sí mismo y como medio es una tensión que se vive día a día en las instituciones dedicadas a la primera infancia. En el ejemplo anterior se evidencia al docente como protagonista y el juego como estrategia de aprendizaje, lo cual supone que el maestro diseña específicamente para enseñar un contenido específico, como dice Sarlé (2006): El juego está presente como motivador de la enseñanza. El acento está puesto en la reflexión sobre lo jugado y en la consecución de las metas propuestas (p. 48).

En ese sentido se pone en duda si el tipo de actividades como la del ejemplo, se puede considerar como juego, en tanto el jugador pierde libertad, están forzosamente situadas hacia el producto y se condiciona el proceso hacia un objetivo final.

- *Los bebés juegan con todo lo que hay – o todo puede ser un “juguete”*

Las creencias, - en especial de las maestras de los primeros años- , de que el juego es todo y se juega con todo, son recurrentes; quizás porque cuando es evidente que el niño siente placer en lo que hace, se considera que está jugando.

Lo anterior se refleja cuando la maestra ofrece dos opciones a los bebés, la primera un cajón con cuentos y la segunda un cajón con juegos de construcción, las dos opciones como juego.

Una de las opciones que causa interés en Marina es el cajón de las fichas, así que se desplaza hasta éste gateando, apoya sus manos en los bordes del cajón, y las introduce en él, toma dos cubos y al sacarlos golpea uno contra el otro en repetidas ocasiones. Juan también se acerca y sosteniéndose de una de las cunas se pone de pie y extiende su mano para tomar una ficha.

Después de un tiempo, este cajón comienza a ser muy concurrido. Se acercan Marina, Juan, Sebastián, Santiago, Pedro, Sara y Luna para tomar algunos cubos, después de probarlos con su boca, los golpean unos con otros, los lanzan quizás para observar cuál es su efecto y hacia dónde llegan, después de

repetir varias veces sus lanzamientos hacia distintas direcciones, comienzan a construir torres y trenes, cada uno se ve concentrado y muy animado con lo que logra construir y destruir, muestran gran placer en hacer torres y luego lanzarlas al piso destruyéndolas completamente, sus enormes carcajadas no se hacen esperar, esta acción la repiten una y otra vez.

Mientras tanto, Pedro muestra interés por la segunda opción, la de los cuentos, toma uno de los más pequeños, se sienta, lo abre y observa atentamente las imágenes de cada una de las páginas, Santiago, Sara y Federico con un cuento cada uno, lo manipulan y parecen disfrutar mucho con la lectura.

La maestra observa lo que sucede y manifiesta convencida que ella proporciona dos opciones de materiales, para que los niños y niñas decidan con qué quieren jugar y cómo quieren hacerlo.

Los niños y niñas siguen manipulando los cuentos, están maravillados con las imágenes y hacen pequeños sonidos y señalan algunos dibujos de objetos o animales que son ya conocidos por ellos.

La maestra se arrodilla y observa a Francisco y a Federico quienes están observando un cuento grande en el piso, se dirige a ellos y les hace algunas preguntas: “¿qué dices, Federico? Refiriéndose a algunos sonidos que produce el niño al observar las imágenes “¿qué es eso, Francisco?” “¿quién está aquí?” mirando el cuento y al niño alternadamente. Luego pasa a la siguiente página y continúa: “¿se acuerdan dónde está la vaca? ...miren, miren esa tortuga”. Mientras la maestra les habla, los niños y niñas observan e intentan poner las manos sobre las imágenes del cuento como señalando.

En la primera opción, la de los juegos de construcción, se ve al maestro como posibilitador del juego espontáneo y a los niños y niñas en completa libertad, para desarrollar su juego que, como se ilustra, no persigue otros fines que los del mismo juego, en esta primera opción se evidencia la gratuidad, improductividad, placer... características que definen el juego.

En la segunda opción se evidencia al maestro como compañero y guía de la propuesta, en tanto que aunque las dos opciones se presentan para que sean elegidas sin intervención del adulto, la primera se desarrolla sin ningún acompañamiento, mientras que en la segunda el maestro acompaña haciendo preguntas, quizás para enriquecer la lectura de imágenes que hacen los niños y niñas y tal vez observar qué tanto recuerdan el cuento y los personajes que allí se encuentran.

La pregunta que me queda del ejemplo ilustrado es: ¿por qué una de las opciones se acompaña y se enriquece y la otra no? ¿Será porque una es juego y

la otra es una actividad de literatura, y la primera debe ser libre y espontánea y la otra es importante acompañarla y dirigirla para potenciarla?

- *¿Cómo es el juego que propicia el adulto?*

El juego en ocasiones surge de manera espontánea y por iniciativa de los niños y niñas y otras veces es propiciado por el adulto, con la creencia de que todo lo que se hace con los bebés es juego y definitivamente hay propuestas sensoriales muy interesantes y placenteras ¿pero son juego?

A continuación presentaremos a Johana, quien tiene varias propuestas:

La primera es una propuesta de pintura que se inicia cuando la maestra organiza a los niños y niñas en círculo, toma algunos frascos con témperas y un block de hojas blancas, lo pone en el centro; luego camina hacia los niños y niñas con una pequeña tina con agua en sus manos, la pone sobre el tapete, destapa la témpera, vacía el contenido del frasco en la tina y deja allí la brocha con la que terminó de sacar el contenido del frasco.

Unos minutos después Johana reparte las hojas, una a cada niño, cuando termina, Yesid toma la única brocha que hay dentro de la tina con pintura y la usa sobre la hoja como él quiere, Johana al observarlo dice: “El primer pintor”.

La maestra se retira y, cuando vuelve, trae consigo un par de pinceles y algunas brochas que ubica dentro de la tina o recipiente, se retira un poco del grupo observando de pie la reacción del grupo, con lo que ella acaba de traerles.

Luego se inclina un poco y se dirige hacia Yesid preguntando: “¿Qué vas a hacer?” y agrega “enseñale a los niños y niñas qué vas a hacer” y se va hacia el otro lado del círculo donde está Carlos, quien ha tomado un pincel y comienza a pintar sobre los dos lados de la hoja, la maestra lo anima diciendo: “muy bien Carlos, muy bien”.

Mientras lo anterior ocurre, la maestra toma una libreta de apuntes que se encuentra en el piso y explica a la cámara que ese es un diario de campo en el que se registra lo que se hace a diario, además dice que en este diario se hacen observaciones acerca del desarrollo de cada niño de acuerdo con las dimensiones (cognitiva, comunicativa, corporal, socio-afectiva) y a las habilidades y destrezas que demuestran en las actividades propuestas, así como los aspectos a trabajar.

Después de explicar lo referente a su libreta de apuntes, la maestra comienza a registrar lo que observa, mientras que algunos niños y niñas contemplan los materiales, pero no se atreven a usarlos, Yesid cambia de pincel y continúa

pintando, es evidente por sus gestos que está disfrutando mucho de la propuesta.

José introduce la mano en el recipiente y observa lo que ha ocurrido, se queda como sorprendido observando su mano cambiar de color y luego toma un pincel, lo introduce en el recipiente y aplica pintura sobre la hoja, esto lo repite una y otra vez hasta que ambos lados quedan llenos de color.

La segunda propuesta es la de tiro al blanco y comienza cuando la maestra toma la pelota para dar indicaciones sobre este juego, el primer turno es para Yesid, quien se acerca hasta el blanco y pega la pelota directamente sin hacer ningún lanzamiento, la maestra al verlo se acerca y lo vuelve a explicar esta vez con un ejemplo.

Yesid nuevamente se prepara y toma la pelota, regresa donde está la maestra y le muestra la pelota, ella se pone de pie y prepara el blanco para el lanzamiento, Yesid tiene una nueva oportunidad lanza la pelota, pero tampoco llega al blanco.

Luego es el turno para José, la maestra lo ubica frente al tablero y le dice “mira así, lánzala así” le entrega la pelota, él apunta, lanza y lo logra, la maestra lo felicita y él satisfecho va por la pelota para entregársela a Samuel, quien tiene el turno, recibe la instrucción de la maestra, lanza la pelota mientras los niños y niñas se quedan sobre el tapete, en ocasiones parecen distraídos y sin mucho interés en lo que sucede con el compañero que está haciendo el lanzamiento.

La tercera y última propuesta consiste en lanzar los pimpones para encestarlos en varias cajas de huevos, la maestra organiza el material, ubicando algunos pimpones, sobre el piso y las cajas de los huevos una tras otra en fila y también sobre el piso, cuando está listo todo, se dirige al grupo y les dice: “¿quién quiere pimpones?” Y uno de los niños y niñas dice “yo”.

La maestra da la instrucción a los niños y niñas de ubicarse a cierta distancia de las cajas e indica cómo deben lanzar los pimpones para tratar de encestarlos en los orificios de las cajas, algunos niños y niñas toman pimpones y los lanzan una y otra vez, algunos parecen disfrutarlo y otros abandonan esta propuesta rápidamente.

Las tres propuestas que hace el adulto son propuestas motivadas por la creencia de que juego es todo lo que un bebé hace; sin embargo, la actividad de pintura, si bien es cierto resulta placentera porque el niño con la brocha disfruta esparciendo el color en una hoja de papel blanco, lo que se ve claramente es que hay un momento de exploración genuino, en el que el niño manipula los materiales y los percibe táctilmente, no obstante aunque se puede llegar a un juego, lo que se logra evidenciar es un reconocimiento del material y lo que se

puede hacer con él, pero no hay producción, creación en el sentido en que el niño o la niña, otorgue otros usos distintos a los objetos como sucede cuando se juega.

En cuanto a las otras dos propuestas que a primera vista se pueden catalogar como juego en cuanto a que tienen una estructura profunda que se fundamenta en la puntería, el dar instrucciones y esperar el turno podría no interesar mucho a los niños y niñas menores de dos años, a quienes quizás interese más el juego espontáneo en el que ellos puedan decidir qué hacer, cómo hacerlo, dónde hacerlo, cuándo hacerlo y con qué, tal vez por eso en las dos últimas propuestas algunos niños y niñas pierden el interés y deciden abandonar las propuestas.

Todo el panorama anterior evidencia el sistema de creencias preliminar, pues lo anterior constituye las interpretaciones a la información recogida en las prácticas, no obstante es necesario para identificar las creencias recurrir también a entrevistas sobre lo observado. Presentar las creencias dentro de las prácticas configura un andamio importante para luego comprender los discursos que emergen de las entrevistas.

Este primer avance en el sistema de creencias, tiene unos matices interesantes, que están enmarcados por esos contextos que caracterizan a cada institución y por las historias particulares de cada maestra, dichos matices pueden apreciarse en el trabajo que se hace alrededor de la exploración con los objetos, en el rol del maestro dentro del juego, desde su cuerpo como lenguaje, en el ambiente como dispositivo para potenciar el juego, en las intencionalidades que tiene el maestro y en la manera misma como las maestras propician el juego.

Es indiscutible que, en cada uno de los relatos presentados anteriormente, no sólo se hace visible el sistema de creencias de las maestras, sino también el mío como docente e investigadora. Esto se puede comprender en las interpretaciones, preguntas, comentarios y observaciones realizadas en cada uno de los textos.

Al finalizar este recorrido por las prácticas de las maestras, los resultados que surgieron del proceso de análisis de la información recogida durante las entrevistas.

## 6.2 Entrevistas

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con la **técnica de análisis de contenido**: Berelson (1952) manifiesta que es *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del*



*contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como primer objetivo interpretarlas” (p. 31).*

Siguiendo los postulados de Bonilla y Rodríguez, (1995), el objetivo del análisis de contenido es el de lograr organizar la información recogida, esta técnica no produce sólo una información descriptiva sobre el contenido, sino que pretende hacer inferencias mediante comparaciones, ordenaciones y conexiones.

De esta manera se retoman las narraciones en la medida en que como dicen Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), *“las investigaciones sobre el conocimiento del profesor han ido poniendo de manifiesto que éste se presenta organizado en estructuras narrativas”* (p. 62) y que para mí van conformando su sistema de creencias sobre juego, lo cual le posibilita pensar su práctica con los niños y niñas de cero a dos años.

El análisis de la información que se recogió en las entrevistas con las ocho maestras, siguió un itinerario desde la técnica de análisis de contenido, que es importante describir detalladamente para mostrar la manera como se identificó el sistema de creencias de las maestras.

Las preguntas que orientaron el análisis de contenido son las que surgieron en el problema de investigación y que configuraron la construcción del marco teórico:

- ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de estas maestras y que determinan las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años?
- Dentro de las propuestas de juego del profesorado, ¿cuál es su rol, qué papel cumplen el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?
- ¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde estas instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS).

Dichas preguntas permitieron focalizar la mirada, durante las múltiples lecturas de la información recogida y durante el respectivo proceso de análisis de contenido que fue el siguiente:

**Proceso de análisis** (Ver anexo 1)

### **1. Lectura global:**

Se realizó en primera instancia, una lectura global de las transcripciones a las entrevistas realizadas a las maestras, con el propósito de contar con un panorama general de lo que sucede con cada una de ellas. Después se realizó una segunda lectura, desde las preguntas de la investigación mencionadas anteriormente.

## **2. Codificación:**

La codificación en esta investigación se reconoce como el proceso por el cual, la información recogida de las entrevistas, se transforma sistemáticamente en unidades que posibilitan descripciones precisas de las particularidades y especificidades del contenido.

Dicho proceso se puede explicitar así:

- Codificación alfanumérica, para identificar los registros se usó la letra M acompañada de un número, según la maestra correspondiente; al ser ocho maestras las entrevistadas, se usó M1 para la primera maestra, para la segunda M2 y así sucesivamente.
- Organización por números de párrafo, cada uno identificado con la letra P y el número correspondiente siguiendo la secuencia.

## **3. Unidades temáticas o de análisis:**

Este proceso hace referencia al fragmento, del cual posteriormente se extraen los rasgos, para hacer el recuento de frecuencia y la categorización según dicha frecuencia. En otras palabras del fragmento de la unidad de análisis, se captan los sentidos y significados, que constituyen los rasgos.

Para ilustrar lo anterior, en el presente estudio se diseñó un cuadro organizado en tres columnas distribuidas de la siguiente manera:

- Una primera columna, para la transcripción de la entrevista, con su respectiva codificación, que evidencia las unidades de análisis.
- Una segunda, para los rasgos que se extraen de las unidades de análisis, según las preguntas de investigación.
- Y la última columna para las categorías inductivas o emergentes (rasgos recurrentes sobre el juego, encontrados en cada entrevista).

#### **4. Proceso para construir los rasgos:**

Una vez diseñado el cuadro, se extrajeron los rasgos a partir del siguiente proceso:

- Se toma cada unidad de análisis y con las preguntas de investigación como foco se le hacen varias lecturas.
- Se hace un proceso de abstracción y se recoge la esencia de la idea manifestada por las maestras.
- Finalmente entre paréntesis se registra el código (número de la maestra y el número de párrafo) correspondiente, para que pudiese ser identificado.

#### **5. Proceso(s) para la construcción de las categorías inductivas o emergentes:**

Las categorías se construyeron a partir de un proceso de clasificación de los rasgos que emergieron de las unidades de análisis, a partir de la identificación de caracteres o elementos comunes. Este proceso de clasificación me permitió identificar elementos comunes y organizar la información.

- El proceso se inició con un barrido general y se realizó una agrupación y asociación de acuerdo con la naturaleza y contenido de los rasgos y luego se identificaron las frecuencias y recurrencias.
- Una vez clasificados los rasgos se realizó un ejercicio interpretativo que intentaba dar un título por medio de una frase significativa que fuera representativa al conjunto de los rasgos. Strauss y Corbin (1990) denominan a este proceso “codificación axial”, debido a las relaciones que se dan entre los rasgos.
- Finalmente, se hace el proceso de interpretación teniendo siempre presentes las preguntas de la investigación y los objetivos propuestos.

#### **Descubriendo los rostros del juego a través del discurso de las maestras**

El sistema de creencias con relación al juego se puede llegar a visibilizar a partir de una estructura de creencias en donde se consideran los siguientes constructos básicos, tomados de la investigación desarrollada por Linares (1992), en donde se describen las creencias que los estudiantes para profesor consideran básicas e importantes y a través de las cuales ellos articulan su sistema de creencias en relación a las matemáticas y a su enseñanza. Estos constructos son las ideas núcleo, las perspectivas de acción y las razones.

En mi investigación, las categorías inductivas que surgen de los rasgos corresponden a las ideas núcleo que son las ideas fundamentales a través de las cuales se apoya y se relaciona el sistema de creencias de las maestras sobre el juego, las razones se pueden evidenciar a través de los protocolos de observación desde las propias transcripciones, es decir, para explicitar el constructo razón se utilizaba una unidad de análisis derivada y correspondiente de los propios datos. El proceso que se manejó para representar las perspectivas de acción fue un proceso mixto entre la elección de las diferentes unidades de análisis que son extraídas de los protocolos y la frase que categorizaba el conjunto de dichas unidades de análisis en relación a dicha perspectiva.

A continuación en un cuadro resumen se explicitan las preguntas de investigación, las categorías inductivas o ideas núcleo y un ejemplo, evidencia o expresión de una de las unidades de análisis que corresponde a las razones y perspectivas de acción de las maestras. Después del cuadro se evidenciarán de manera desglosada, las preguntas de investigación con las respectivas preguntas de la entrevista, las categorías inductivas que surgen del análisis de contenido y las evidencias o expresiones que las respaldan.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS INDUCTIVAS- IDEAS NÚCLEO	EVIDENCIAS RAZONES Y PERSPECTIVAS DE ACCIÓN
<b>¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en los discursos y las prácticas de las maestras?:</b>	<b>El juego es explorar.</b>	<i>“...nuestros bebés juegan a explorar, juegan a investigar, ese es su juego diario porque en la exploración estamos jugando”. (M1 p 20)</i>
	<b>El juego es Interacción- Expresión.</b>	<i>“...ellos como están en constante interacción con los objetos, entonces son los que saben dentro de sí como están jugando con los objetos. Para mí yo veo el juego como la interacción con los objetos que ellos tienen en el aula y con los mismos compañeritos, cuando ellos por ejemplo están halando una cortina ahí están jugando”.(M4 p38)</i>

	<p><b>El juego es un lenguaje natural.</b></p>	<p>“...uno empieza a conocerlos, uno empieza como a relacionarse con ellos y a entender el lenguaje de ellos, de hecho pues el juego es un lenguaje natural que uno debe entenderlo según sus etapas de vida y sus edades, entonces pienso que los bebés juegan muchísimo, incluso a veces el juego de ellos es como tan bonito como tan inocente, pero pues ellos buscan como su acomodo como sus cosas para estar mejor” (M5 p20)</p>
	<p><b>El juego es un medio para el desarrollo.</b></p>	<p>“...en el juego están desarrollando todas sus habilidades, cada niño desarrolla su habilidad de acuerdo a su interés, en el juego están desarrollando absolutamente todo, ahí están conociendo todo, incluso hasta la lógica matemática en un bebé se puede dar, porque ellos hacen clasificación, un bebé hace clasificación sin querer, entonces ahí están desarrollando absolutamente todo, en el juego se desarrolla todo”. (M1 p 26)</p>
<p><b>¿Dentro de las propuestas de juego del docente, ¿cuál es su rol, qué papel cumple el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?</b></p>	<p><b>El maestro que observa.</b></p>	<p>“...nosotras las maestras lo que hacemos es observar, qué es lo que ellos hacen, qué es lo que les llama la atención, qué es lo que más les interesa, todos los días estamos observando sus reacciones y mirando todo lo que ellos hacen” (M3 p108)</p>
	<p><b>El maestro que facilita.</b></p>	<p>“...nosotras somos facilitadoras de un proceso de construcción de conocimiento de cada niño, no imponemos, simplemente facilitamos ese aprendizaje que el niño está construyendo él mismo, cómo lo facilitamos, pues a través de las experiencias...” (M4 p 66)</p>

<b>Es importante el ambiente porque incide en su estado emocional.</b>	“...cuando se dispone de un espacio que es significativo para los niños y niñas, gratificante, en donde puede hacer muchas cosas y nada los limita el juego posiblemente se da de una manera más acertada...” (M6 p56)
<b>Es importante el ambiente porque contribuye a la libertad.</b>	“Kevin está más libre en su proceso de exploración, porque al momento en que ya ellos reconocen su espacio sienten libertad de explorar, de que sí puedo llevarme esto a la boca, de que voy a probar esto, voy a mirar lo otro, sienten más la libertad...” (M4 p 45)
<b>Se escogen esos objetos, porque se estaba trabajando alrededor de la exploración.</b>	“...estamos en exploración de sonidos, porque hemos visto que a los niños y niñas les llama mucho la atención todo lo que suena, por ejemplo, yo cogí el sonajero, porque estamos en eso, trabajando todo lo que es el sonido”. (M1 p 76)
<b>Se escogen esos objetos, porque hay interés y llaman la atención de los niños y niñas.</b>	“...los pusimos porque a ellos les llaman muchísimo la atención los instrumentos sonoros, son instrumentos hechos por nosotras con material reciclable y tienen diferentes colores”. (M3 p 89)
<b>Se escogen esos objetos, porque son acordes con su desarrollo y no representan ningún riesgo para ellos.</b>	“...hay objetos que son propicios para niños y niñas más pequeños, hay objetos que son adecuados para niños y niñas más pequeños y objetos más adecuados para niños y niñas más grandes” (M4 p 78)
<b>Se escogen esos objetos, porque tienen un valor afectivo para el niño.</b>	“...el espejo es primordial, les da tranquilidad, paz, es como sentirse ellos...” (M3 p166)
<b>Se escogen esos objetos, porque contribuyen con los propósitos de las maestras.</b>	“...pues en este momento mi propósito era que ellos se sensibilizaran, que compartieran y pues que sintieran la experiencia de explorar y sentir la arena, porque es una experiencia diferente a cualquier otra cosa, o sea, la arena trae un impacto muy grande en la piel y lleva el mensaje a la mente” (M6

**Sé que el bebé juega, porque hay interés.** “...por su interés, inicia cuando él se inclina hacia algo, empieza a desarrollar su interés, ahí está en su juego, en su exploración” (M1 p103)

**Sé que el bebé juega, porque está feliz.** “Ellos se ponen felices, son unos niños y niñas muy felices y sonrientes cuando juegan...” (M3 p116)

**El juego inicia cuando el bebe observa, manipula y explora los objetos.** “...lo que yo puedo decir cuando él ve algo que le llama la atención empieza a cogerlo, a mirarlo, a observarlo, a jugar con él, a interesarse por él...” (M6 p 86)

**El juego finaliza cuando el bebé se cansa o pierde interés.** “...porque uno ya nota en él su estado de ánimo, a veces ya no quieren..., expresan cansancio, de pronto ya no le interesó más, tiene sueñito, de pronto hambrecita...” (M2 p151)

**El niño siempre está jugando.** “... el juego no tiene ni inicio, ni final, prácticamente el juego se vive en cada instante, en el almuerzo, en el baño, en la actividad, en los rincones, cuando uno está durmiendo a los niños y niñas, para ellos no tiene un final”. (M8 p 54)

Después del cuadro resumen, quisiera mostrar el análisis que realicé, al sistema de creencias a partir de las categorías inductivas o ideas núcleo, que no son otra cosa que el eje sobre el cual se movilizan las razones o argumentos que las maestras otorgan a sus prácticas o perspectivas de acción.

1. *¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden las formas de jugar de los niños y niñas y niñas menores de dos años en*

*dos instituciones de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?*

Esta es la primera pregunta de la investigación que apuntó a indagar por las creencias de juego y la acción misma de jugar que tienen las maestras que trabajan con niños y niñas de cero a dos años.

Para intentar responder a esta pregunta había que indagar necesariamente por el juego en la infancia de las maestras, puesto que como lo había manifestado en otro apartado, las creencias son construcciones que se hacen a lo largo de la vida, a través de las experiencias de infancia, el contexto, los conocimientos entre otros.

En ese sentido es pertinente visibilizar desde la historia personal de cada maestra, la manera como el sistema de creencias sobre juego comienza a configurarse, para ser enriquecido con las interacciones particulares de cada contexto, dando paso a lo que hoy la constituye como docente.

Sin más preámbulos quisiera comenzar por compartir los tipos de juegos que practicaban las maestras en su niñez, entre ellos están el juego de roles, los juegos de “cómo si” y los juegos de movimiento, reglas y competencia. En cuanto a las creencias sobre el juego que comienzan a vislumbrarse en esta etapa de su vida están: el juego como una actividad placentera, El juego entre “lo oculto” y “el premio”, la escuela como el lugar privilegiado para el juego, los juegos según el género, la exploración antes que el juego y finalmente entre los juguetes favoritos en la infancia de las maestras se encuentran los juguetes de acuerdo con el género y los juguetes creados.

Muchas de estas creencias se pueden ver reflejadas en las prácticas y discursos de las maestras y es muy interesante que ellas sean conscientes de lo que vivieron en su niñez y como de alguna manera esto incide hoy en sus discursos y prácticas, pues las creencias las constituyen a ellas como sujetos en su ser y en su actuar, este es el argumento de porque en esta investigación se indagó acerca de aquellas experiencias y vivencias de su infancia.

### *1.1 Tipos de juego desde sus experiencias en la infancia*

Los juegos que practicaron las maestras cuando eran niñas fueron: los juegos de roles, los juegos de movimiento, reglas y competencia y los juegos del “como si”. Las narraciones de las maestras dan cuenta de la idiosincrasia colombiana, de nuestra cultura, nuestras costumbres, nuestra sociedad, nuestras creencias, los



pequeños relatos que se muestran a continuación, dan cuenta de un aspecto fundamental: en el juego el sujeto representa lo que es él mismo desde un contexto determinado.

1.1.1 *El juego de roles*: esta categoría inductiva hace referencia a aquellos juegos en los cuales se asume el rol de otro y se siente un gran placer en representar, actuar como otro, hacer creer al compañero de juego que el papel asumido es caracterizado de manera fiel a la realidad, es el reto de este tipo de juegos.

En su infancia las profesoras solían jugar especialmente a la mamá y a la maestra; no se puede olvidar que los juegos de rol son entre otras cosas fundamentales, para “construir subjetividades sexuadas”, es decir, para que se cristalicen los roles de género tan imprescindibles al patriarcado capitalista y a su división sexual del trabajo... En realidad es “jugar con los roles de cuidadoras permanentes”.

*Lo que yo sí tengo presente es que cuando nos reuníamos con mis primas, con mis amigas, siempre jugábamos a la maestra... eso como que siempre viene desde que uno nace.* M3 p 8

Es interesante cómo en el fragmento anterior la maestra reconoce que desde siempre había soñado con ser maestra y que esta disposición que siempre ha estado allí se manifestaba en sus juegos.

En lo anterior se puede evidenciar que el juego es un elemento fundamental de la vida social, pues prepara al niño para la vida adulta, por esta razón el juego es considerado como medio de formación cultural, puesto que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos.

*Mi juguete favorito era un muñeco llamado Ricardo... yo cuidaba mucho a ese muñeco, lo cuidé casi hasta los trece años... como mi mamá nos cuidaba mucho a nosotros, entonces ella era muy especial, y yo decía “ay tan rico yo hacer lo mismo”, así que me motivaba envolverlo, cambiarlo, quitarle la ropa y vestirlo... yo le cogía esos cacheticos lindos y le limpiaba la carita al muñeco, era como ese amor a ese muñeco, en ese momento para uno, era lo más rico* M8 p 10, 11, 12

El juego descrito por la maestra es el reflejo de la sociedad y la cultura, jugar a lo que hacía la madre y transferir aquellas actitudes que en algún momento tenían para con ella se convertía en el centro de sus juegos de roles, no podemos olvidar que el juego es una forma de adaptarse a la realidad y de comprenderla. Los juegos de roles son la mejor manera de configurar identidad, pues es en esa relación con los otros, con lo otro, que se reafirma el sujeto.

En este tipo de juegos hay un gran placer por representar la realidad vivida, de acuerdo a las propias interpretaciones y por tener el control, para modificar o resignificar esa realidad según los deseos del que juega.

Así mismo, en cuanto a la importancia del juguete dentro del juego, Glanzer (2000) expresa que éste es un objeto inanimado que cobra vida en las manos del niño que juega; es a través del juego como se llena de sentido el objeto, en tanto refleja unas prácticas sociales y culturales particulares contextualizadas en un determinado momento histórico.

Otro ejemplo es la maestra que creció en el campo, y que hace referencia a los juegos que practicó en su niñez y su relación con los oficios de la casa.

No se puede olvidar que el juego se enmarca en un momento histórico, si quisiéramos comprender lo que ha sucedido con nuestros antepasados, bastaría con hacer un estudio riguroso del juego y el juguete, para advertir quiénes eran, cómo vivían, cómo se relacionaban... así cada niño o niña representa en su juego los acontecimientos de una época y les da vida.

*...pues yo no me acuerdo mucho de que jugara realmente, porque en mi casa jugábamos, era como a ir a traer el agua, porque en mi casa no había acueducto, no había luz, ni acueducto, nada, entonces íbamos al pozo a traer el agua, a recoger la leña para cocinar, a ver los animales, las vacas, las ovejas... M2 p12*

Al respecto Martha Glanzer (2000) manifiesta que

*Tanto la práctica de los juegos como los juguetes fueron siempre infinitamente variados y las diferentes colectividades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. Así como hemos acordado que el niño crece en simbiosis con su medio, reflejándolo en sus conductas y en sus juegos, ocurren también con los juguetes que en él se producen, los que presentan particularidades distintivas que caracterizan una determinada sociedad (p. 220).*

*1.1.2 Los juegos de “como si”:* implican evocar situaciones, escenarios y/o personajes que no estuviesen presentes en el momento. En este tipo de juegos tal y como las maestras lo refieren se inventaban objetos con elementos de la cotidianidad y muy sencillos.

*... yo jugaba con muñecas, con las “barbies”, a cortarles el pelo, hacerles ropa, como cosas así, a veces por ejemplo cogía las cajas, porque como no tenía los juguetes soñados, entonces la cogía y armaba la cama... inventaba cosas con otros objetos ya que no tenía de pronto la posibilidad del carro de la “barbie”, entonces me los inventaba, también con los rollos del papel higiénico, me gustaba pintarlos e inventar ahí unos mundos... M4 p 22*

La posibilidad que ofrecen estos juegos es resignificar los objetos y darles un uso diferente, por ejemplo la caja que convencionalmente es usada para guardar objetos, pero que en el juego puede convertirse en una cama para las muñecas.

Las maestras en sus prácticas demuestran que los objetos que proporcionan a los bebés son elaborados por ellas y que son capaces como en su niñez, de tomar objetos sencillos y resignificarlos, por ejemplo una botella de plástico la convierten con unas cuantas semillas adentro en un sonajero que sus bebés utilizan a diario.

En los juegos del “como si”, no solamente se otorgan usos diferentes a los objetos, sino también se resignifican los espacios y en ese sentido algunas de las maestras en sus prácticas, valoran mucho el diseño de ambientes y lo reconocen como una condición de posibilidad, para la construcción de conocimientos.

*1.1.3 Los juegos de movimiento-reglas-competencias:* Otros juegos que las maestras practicaron en su infancia, fueron los juegos de movimiento, en los cuales se privilegian las reglas y las competencias entre los jugadores, además la construcción de estrategias es fundamental en la movilización del pensamiento y la acción.

Los juegos de reglas no suelen manifestarse en los primeros años, puesto que en este tipo de juegos se requiere de la descentración, proceso que demanda *ponerse en los zapatos del otro*, lo que implica reconocer a los demás, pues se inician con este tipo de juegos la construcción de acuerdos y negociaciones en torno a la regla explícita, a la regla que se impone desde el exterior, a la regla que propone un reto, un desafío, la solución de un problema. En ese sentido cobra importancia en un proceso de cooperación: el punto de vista del otro y la forma como el adversario asume el juego, en tanto esa manera particular de asumir el juego, incide en el juego propio.

Los juegos que destacan son juegos tradicionales colombianos como el “yermis” y otros como el “fútbol”, la “golosa”, el “puente está quebrado”, las “escondidas”, los “ponchados” Estos juegos requieren de la presencia de otros, y esto los hace muy interesantes según las maestras pues les da la posibilidad de interactuar con otros y compartir quizás, logros, frustraciones, valores, creencias, costumbres...

Los juegos que mencionan las maestras tienen tres características:

- 1 Juegos a campo abierto.
- 2 Implican movimientos y desplazamientos en los cuales el equilibrio y la coordinación entre otros procesos psicomotrices son primordiales.

- 3 No necesitan de muchos objetos, sino que por el contrario, se pueden construir los elementos con lo que se tiene a la mano; a diferencia de los juegos de mesa, como por ejemplo el ajedrez que requiere desde su estructura, de un tablero específico y unas fichas particulares.

*...me gustaba jugar "fútbol", jugar "canicas", jugar "yermis", todo eso, que en ese entonces era muy mal visto por los adultos M5 p 9-11*

El fragmento anterior deja ver que el juego pocas veces es acompañado por los adultos, por el contrario muchas veces es censurado o restringido, entre otras cosas, porque en determinados grupos sociales se considera que las niñas no pueden jugar juegos de corte masculino; las niñas deben jugar con muñecas.

El juego para muchos de los adultos de la época (1960-1970) era propio de la infancia, quizás por esta razón las maestras se refieren al juego con sus amigos y amigas o con sus familiares niños y niñas, pero no hay en sus relatos evidencia de un compañero de juego adulto.

Estos tipos de juego identificados durante la entrevista y las diferentes experiencias vividas en su infancia con el juego, sin lugar a dudas conforman el sistema de creencias que hoy tienen las maestras y a través del cual actúan y reflexionan su práctica.

Desconocer los juegos de las maestras en su niñez sería desconocer que el sistema de creencias es una construcción que se hace a lo largo de la vida, en interacción con el entorno, con los objetos y con otros sujetos. No podemos olvidar que el sistema de creencias se instaura en un momento histórico determinado y en una cultura particular.

## *1.2 Creencias sobre el juego desde sus experiencias en la infancia*

*1.2.1 El juego como una actividad placentera:* Las maestras reconocen lo placentero que era jugar y quizás esta es la huella que hoy se hace evidente, cuando al definir el juego, lo hacen desde el goce y el disfrute.

*...yo jugaba a la mamá y al papá, me gustaba mucho, hacer casitas...*  
M1 p 10

*1.2.2 El juego entre "lo oculto" y "el premio":* Jugar para muchos adultos es una pérdida de tiempo y quizás por esta razón se impedía o se controlaba el juego de los niños y niñas, este es el caso de una de las maestras que se escapaba para poder jugar.

La improductividad y gratuidad del juego son características que muchos adultos prefieren ignorar, pues lo más importante en este momento es producir; el juego para sí mismo es difícil de comprender, por eso los adultos en unos casos lo limitan y lo reducen a tiempos y espacios decididos por ellos y en otros casos, imponen a los niños y niñas otras actividades más provechosas según ellos, estas quizás son las razones por las cuales algunos niños y niñas deben ocultarse para poder vivir momentos de juego, aunque siempre con el temor a ser descubiertos.

*...yo me escapaba y me ponía a jugar, hacía sopa con el pasto y con agua, la sopa que yo preparaba de mentiras, era la sopa que yo les daba a los niños y niñas de la cuadra, me acuerdo que las cucharas eran los palitos de las colombinas, que uno encontraba por ahí botadas. M8 p 8*

Muchas veces los adultos manipulan y utilizan el juego como recompensa o castigo, es muy usual escucharlos decir: *si haces todas las tareas puedes jugar o como te fue mal en el colegio ya no jugarás más durante estas vacaciones;* lastimosamente el juego se reduce a una herramienta que el adulto usa para poder hacer que el niño realice algunas acciones y evite otras.

Al ser el juego la vida de un niño o niña, me cuestiona que sin malas intenciones y por desconocimiento quizás, no los dejamos vivir, ni ser felices, porque sin saberlo estamos coartando su imaginación, su creatividad, su posibilidad de ser y estar en el mundo, de leerlo, interpretarlo, reinventarlo...

*Mi profesora me pasaba al frente castigada, por largos periodos de tiempo, y me decía: "pasa media hora al frente y después ya puede ir a jugar". M4 p 5*

1.2.3 *La escuela como el lugar privilegiado para el juego:* las maestras reconocen que la escuela era el lugar en donde se jugaba, porque en sus casas la mayoría del tiempo debían ayudar con los deberes; si bien es cierto a la escuela se va aprender y no a jugar como muchos dicen, por lo menos se destina un tiempo para el juego y este tiempo es el que las maestras refieren en sus relatos.

Es triste que el juego cada vez tenga tan pocos espacios, cuando es por excelencia a través de este, que el sujeto comienza a comunicarse con el mundo y a aprehenderlo, pero lo más triste es que las maestras hablan de este acontecimiento de más treinta o cuarenta años atrás y hoy en muchas prácticas sociales esto también es evidente.

*...me encantaba jugar cuando estaba en la escuela, que era donde jugábamos, a la rueda-rueda, a la golosa y baloncesto también. M3 p 56*

1.2.4 *Los juegos según el género:* En la sociedad en general se tienden a clasificar los juegos y los juguetes según el género: los juegos de muñecas propios de las niñas y los juegos de carros de los niños. No obstante esto no se refleja en las prácticas de las maestras dado que los objetos que escogen para los bebés los pueden usar indistintamente los niños y niñas, al igual que los espacios diseñados para la exploración y el juego.

Las maestras entrevistadas relatan que algunas tuvieron preferencias por los juegos con muñecas catalogados por ellas como propios de las niñas y otras refieren que sus juegos favoritos eran los juegos propios de los niños y niñas. Algunos juegos narrados los juegan solos, en pareja o con un grupo de amigos.

*... la verdad siempre me gustaron los juegos de niños y niñas, jugar trompo, carros, las tortugas ninjas... no tenía un grupo amplio de amigos, creo que siempre estaba con otro niño o sola. M4 p 5*

*... bueno, realmente las muñecas nunca me gustaron, mi mamá hoy en día me dice: "yo no entiendo usted porque es profesora si yo le regalaba muñecas y usted nunca le gustaron"... M5 p9*

1.2.5 *La exploración antes del juego...:* Hay una creencia que nace en los juegos de infancia y que hoy permea las prácticas de las maestras, es la que tiene que ver con la exploración y su relación con el juego. Como veremos más adelante para las maestras el juego de los bebés, no puede pensarse sin exploración, por ello me parece tan valioso este relato que evidencia desde su experiencia de vida, desde la historia de la maestra, cómo se empieza a configurar su sistema de creencias sobre juego.

También vemos cómo la exploración es la condición de posibilidad que encuentra un sujeto para observar y descubrir las propiedades de los objetos, para que a partir de allí pueda surgir el juego.

*... explorar todo lo que tuviera en la casa, en eso se convertía mi juego cuando era niña, sobre todo en la terraza, en donde había arena y estaba el cuarto donde guardaban todo, entonces yo me iba a hacer eso, a explorar, a ver yo qué encontraba y de ahí pues salía el juego que quisiera... tú sabes que cuando uno es pequeño, como que todo el tiempo piensa en eso... como que es natural. (M7 p 8)*

1.3 *El juguete favorito:* Al hacer referencia a los juguetes con los que jugaban las maestras, es evidente que los objetos son el reflejo de prácticas sociales y culturales y sin lugar a dudas reconociéndolos, se puede llegar a comprender que las vivencias y experiencias de las

maestras, permean sus creencias sobre los juguetes de acuerdo con el género y sobre los juguetes creados, tal y como se enuncia a continuación.

*1.3.1 Juguetes de acuerdo con el género:* Glanzer (2000) se refiere a que los juguetes también permiten que la sociedad transmita roles acordes con el género, diseñando juguetes para niños y niñas o para niñas, por eso se les considera como uno de los parámetros culturales que generan identidad en tanto que desde el juguete se diferencian los roles y actitudes inherentes a lo masculino o lo femenino.

*... una muñeca que me regalaron unos amigos, fue mi primer y única muñeca que tuve, era mi juguete favorito. M1 p18*

*... poníamos a las muñecas en filita y jugábamos a la profesora. M3 54*

Algunas maestras hacen referencia a que en su infancia no jugaron nunca con muñecas.

*(se ríe) bueno porque es que [...] me gustaban los balones y las bolas pequeñas esas a las que les decían garbinchis (canicas) M5 p14*

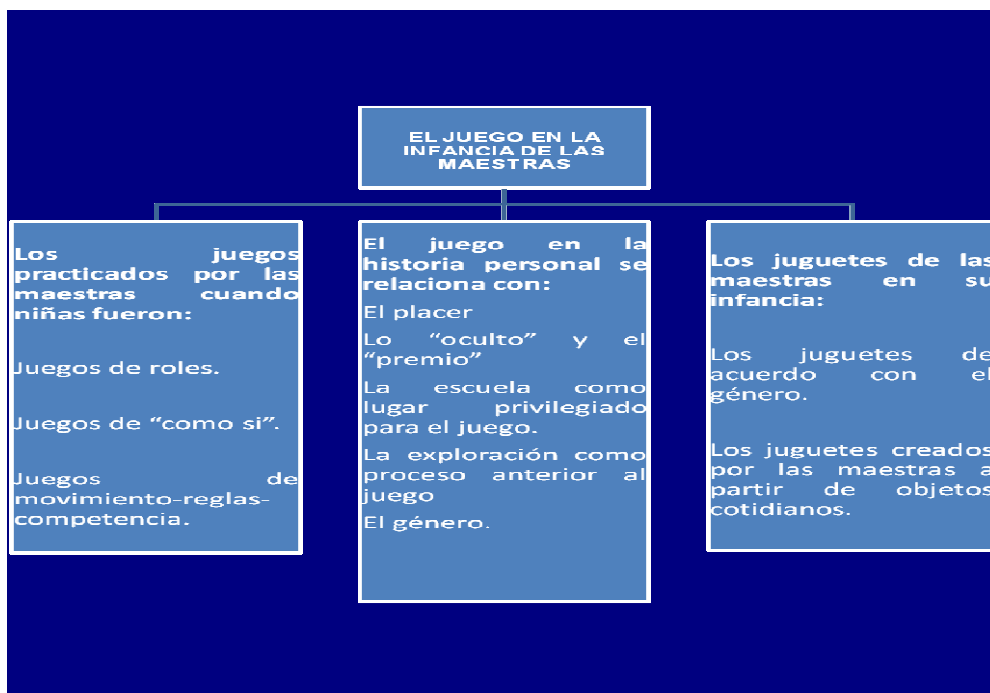
*1.3.4 Juguetes creados:* otros juguetes muy usados son aquellos que las maestras crean por sí mismas y a partir de objetos muy cotidianos.

*Realmente en mi casa no hubo juguetes, pero yo me acuerdo que uno se los inventaba, yo me acuerdo que jugaba a las muñecas en una cobija envolvía una botella, o como siempre hubo hamacas porque ahí mismo nos acostaban, jugábamos ahí a los bebés con las muñecas que inventábamos. M2 p20*

*... yo hacía carreteras con las tapas que me encontraba. M4 p 24*

Para finalizar quisiera hacer alusión al taller de devolución de resultados, en el que se propició un momento de juego con fichas de construcción, para que a través de este material, las maestras expresaran sus sentires frente a lo acontecido en el taller. Al socializar por grupos sus construcciones, una maestra manifiesta que:

*... volvieron viejos recuerdos a la mente, yo sí me acuerdo que cuando yo era muy pequeña, tenía unas fichitas de esas y siempre se guardaban en una bolsa plástica, y un día se rompió la bolsa plástica y mi papá me las botó a la caneca, porque él decía que yo hacía mucho reguero y a él no le gustaba eso... pero sí volvieron momentos muy bellos a mi mente M5 p 20*



En este esquema<sup>26</sup> se recogen los hallazgos que se encontraron, al indagar por la historia que narra lo sucedido en la infancia de las maestras con el juego. Desde este contexto comienza a hacerse evidente que cuando ellas evocan esos momentos de infancia, se remiten a unas creencias para hablar del juego y esas creencias que comienzan a configurarse en su niñez, como por ejemplo: el juego como actividad placentera y la exploración como proceso anterior al juego, son un continuo, que hoy trasciende y se refleja en sus prácticas, ello me hace reconocer la creencia como una construcción social, que se hace a lo largo de la vida.

El hecho de visibilizar los juegos de las maestras en su niñez, la manera como jugaban, en dónde lo hacían y con qué jugaban, me permitió reconocer y comprender unos contextos particulares de actuación; sería muy difícil identificar y comprender el sistema de creencias sobre juego, si no se reconoce el conjunto de interpretaciones que se hacen desde diferentes contextos, pues para mí las creencias sobre juego son el resultado de las prácticas sociales que se construyen en la infancia y en diferentes contextos socio-culturales y que me permiten entender las prácticas profesionales de las maestras con el juego en toda su complejidad; podría entonces decir que la creencia otorga una identidad que se refleja en las propias maneras de pensar y de actuar. Son entonces esos diferentes escenarios e interacciones en los que crecen las maestras los que van tejiendo la red con la que se estructura la creencia. En ese sentido, el estudio del pensamiento del profesor no debe en ningún momento estar aislado de la cultura que lo configura.

<sup>26</sup> Los esquemas en los que se ilustran los sistemas de creencias de las maestras, son producción propia.



Para finalizar, asumir la creencia como práctica social involucra al conocimiento científico con una perspectiva histórica y no porque se relacione con una época particular, sino porque tiene memoria y es el resultado de su propia historia con el juego, de las particularidades de la cultura en la que crecieron las maestras, sus costumbres, su cotidianidad...

Ahora bien, además de indagar por el juego en la infancia de las maestras, se hicieron preguntas que nos permitieran acercarnos a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar? Estas preguntas fueron: ¿Tú crees que tus bebés juegan? ¿A qué juegan los bebés? ¿Cuándo está presente el juego? ¿En qué momentos se identifica el juego?

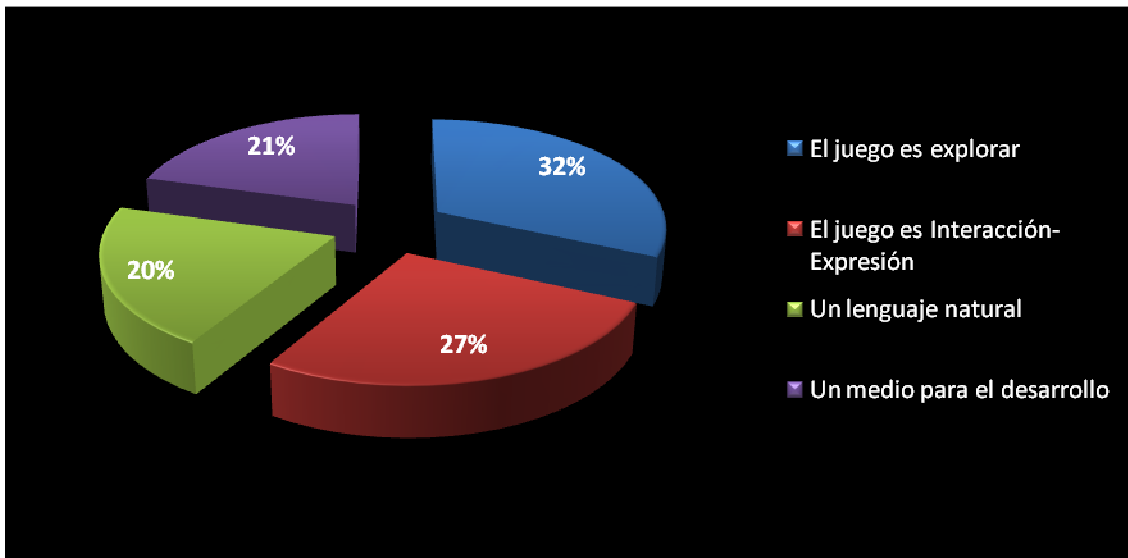
Para diseñar esas preguntas y otras más se tuvieron en cuenta los fragmentos seleccionados de las observaciones video-grabadas a las prácticas de las maestras: ¿en qué momentos en el video tú identificas que hay juego? ¿Por qué?

Al analizar las respuestas a estas preguntas emergieron las siguientes categorías inductivas que responden a qué es el juego para las maestras.

1.4 *Para las maestras el juego es:* explorar, interacción, un lenguaje y un medio para el desarrollo, estas cuatro categorías surgen de lo que las maestras comentaron acerca de lo que para ellas es juego.

	Número de rasgos (frecuencias)	%
El juego es explorar	20	31,7%
El juego es Interacción-Expresión	17	27,0%
Un lenguaje natural	13	20,6%
Un medio para el desarrollo	13	20,6%
	63	100,0%

Gráfico No. 1



1.4.1 *Explorar*: Para la mayoría de las maestras con quienes se desarrolla este estudio, el juego es exploración, puesto que según ellas los dos comparten la característica de libertad, en la cual los bebés deciden con qué, cómo, dónde y cuándo explorar y qué jugar, no hay imposiciones del adulto, ni guías o instrucciones.

*En la exploración se juega, porque los niños y niñas exploran libremente, de acuerdo con su interés y necesidad. M1 p 22*

Además, se destaca que la exploración y el juego ofrecen la posibilidad de investigar, pues se pone en juego la curiosidad, la observación, la pregunta, los ensayos, las hipótesis.

*...nuestros bebés juegan a explorar, juegan a investigar, ese es su juego diario, porque en la exploración estamos jugando. M1p 20*

Las maestras destacan que el juego está presente en todos los momentos y que cuando el niño explora juega. En la exploración como en el juego el niño investiga con todos sus sentidos, y es así como según ellas aprenden y conocen.

*...en todo momento, yo pienso que en todo momento uno está con ellos ahí jugando, porque para ellos el juego es el mundo y explorar, conocer [...] M2 p58*

*...el niño lleva el carrito a la boca, lo prueba, está también explorando, está saboreando, está conociéndolo con todos los sentidos. M2 p112*

Una de ellas hace énfasis en que los bebés juegan desde el vientre materno, cuando exploran su propio cuerpo, afirma también que los bebés todo el tiempo juegan, y explica que juegan solos, acompañados, con su entorno, con su imaginación.

*Los bebés juegan con el cordón umbilical, ellos juegan con sus manitos a medida que se van desarrollando... y cuando nacen igual siguen explorando sus manitos, las cosas que uno les pueda dar y acercar para que ellos vayan aprendiendo... ellos juegan solos, con su imaginación, con su cuerpo, todo el tiempo están jugando, y uno a veces les limita esas cosas, porque no les permite explorar, jugar... y uno no se da cuenta y no analiza que en ese momento él está aprendiendo algo. M6 p 34*

El fragmento que viene deja ver que es realmente complejo diferenciar el juego y la exploración en los bebés, ¿hasta dónde llega la exploración, para convertirse en juego? ¿Exploración y juegos son lo mismo? ¿El juego es un proceso anterior al juego que le permite al niño conocer el objeto para luego poder resignificarlo cuando juega?

*...ellos están construyendo lo que quieren hacer, puede haber juego, puede que simplemente sea una acción de exploración M7 p34*

Otra maestra comenta que el juego es diferente a la exploración, pues para ella en la exploración el niño conoce el objeto y en el juego lo transforma y le otorga otros sentidos, significados y funcionalidades. También sostiene que primero se explora para poder jugar.

*Lo que yo propuse ese día era más una actividad de exploración, yo esos objetos nunca se los había entregado, nunca se los había dado, si había un chiquita que ya no lo ve como su ficha del laberinto, sino ya lo cogió como para correr para un lado y para el otro, entonces ella no le dio el sentido de laberinto como tal, sino como de un juguete que se desplazaba y se arrastraba. M5 p67*

Otra docente trata de explicar esta relación entre exploración y juego y afirma que la exploración se da primero y luego por las condiciones que ofrece el entorno, los objetos y el acompañamiento pueden convertirse en juego.

*...primero comienzan explorando, ellos comienzan a tocar los libros, otros se dirigen ahí a ver las fichas o los cubos, primero tuvieron que descubrir que había una caja con unos elementos, con los libros, aunque ya los conocían, ya los habían visto en algún momento, pues se dirigieron a actuar, a mirar qué es eso, posiblemente con el cuento se hace un poco más de exploración al principio, en algunos momentos pensaría que depende también de lo que yo pueda intervenir para que esto se convierta en juego. Sigo con lo de los cuentos, les comparto lo que hice fue que traté de contarles un cuento que era gigante y al principio mantuve a los siete bebés muy atentos, pero después se concentraron más en como yo estaba haciendo los gestos, como estaba manejando el libro, entonces en vez de terminar la historia, que igual lo hice, empecé a esconderme o a pasarle el libro por la cabeza al niño o cosas así y eso empezó a producir un juego, pero eso depende del momento, planearlo es complicado, simplemente se da en cualquier momento, puede que yo lo planee, pero se dan otros tipos de juegos que son los que ellos se plantean. M7 p36*

Al respecto, en el taller de devolución las maestras corroboran su creencia de que el juego es exploración y que hay una relación, en la que no puede existir lo uno sin lo otro, sin embargo algunas explican que no siempre que el niño explora, juega, puede que si hay una buena exploración se termine en juego, pero no siempre tiene que ser así.

*... si van de la mano los dos, prácticamente porque si el niño no explora pues no juega M8 p 38*

*... Pero para mí no es que el niño juegue a todo momento, ¿que si la mayoría de tiempo juega? ¡Claro! ...pensaría yo que el que se mire las manos, para mí no es un juego, para mí es observación, es exploración. M6 p 39*

**1.4.2 Interacción-Expresión.** Esta categoría se refiere a que el juego en sí mismo ofrece la posibilidad de interactuar con los otros y con el entorno. Los juegos de los bebés son espontáneos y según las maestras muchas veces surgen de las experiencias que ellas mismas planifican.

*Yo creo que los bebés tienen interacciones con el medio y dentro de eso mismo existe ese juego, ellos manipulan, observan, ellos están en un proceso constante de interacción y ese es el juego para ellos... yo me cuestionaba eso también... no es como los grandes que uno dice "vamos a jugar a la rueda rueda, vamos a jugar a la pelota" no; ellos crean sus propios juegos, los construyen a través de los objetos, de las experiencias que nosotros les ofrecemos. M4 p32*

*... ellos, como están en constante interacción con los objetos, entonces son los que saben, dentro de sí, como están jugando con los objetos. Para mí yo veo el juego como la interacción con los objetos que ellos tienen en el aula y con los mismos compañeritos, cuando ellos por ejemplo están halando una cortina ahí están jugando M4 p 38*

Además de lo anterior una de las maestras destaca que el juego es lo más importante en la vida de los infantes, porque además de que se aprende, a través de éste, es un medio de interacción con el adulto. La maestra también comenta que el juego brinda la oportunidad inigualable al adulto de estar con el niño, de construir un vínculo, de reconocer a través de sus gestos, las expresiones de alegría, tristeza, inconformidad, asombro, aburrimiento...

*...yo pienso que lo más importante que puede haber en la vida de un niño es el juego, es importante porque a través del juego se aprende todo, empezamos a enseñarles valores, cuidado hacia los demás, conocimiento del entorno, de los objetos, es a través de juego que uno está muchas veces con el niño. M4 p40*

Para otra maestra, hay juego cuando hay interacción, por ello acciones cotidianas como cantar, leer cuentos, pintar entre otras, pueden ser juego, casi que esa es la condición para ella, leer el juego en los niños y niñas.

*... yo pienso que es juego en la medida que hay relación con ellos, compartimos, estamos dialogando, estamos cantando, por medio de la canción, saludarse uno, por medio de una canción es juego. M1 p 61*

Refiriéndose a un fragmento del video que filmamos en el que le preguntamos a las maestras, ¿por qué hay juego?, una de ellas argumenta que hay juego *porque estamos interactuando los dos, el bebé está feliz y yo también estoy feliz con lo que estoy haciendo, el niño expresa esa alegría, entonces para mí eso es juego. M2 p110*

En esa continua interacción que hay en el juego se pueden evidenciar manifestaciones de placer, disfrute, goce y son precisamente esas manifestaciones las que le indican a la maestras que hay juego.

*... el juego es la base principal del crecimiento de un ser, porque si uno no juega, ya es comprobado que uno es un adulto triste y amargado, porque a uno le hace mucha falta el juego, el sonreír, el gozar, el vivir, el ser libre, el poder expresar. M6 p 102*

Esa libertad de la que nos habla la maestra en el fragmento anterior, se refleja en la práctica, más específicamente en el diseño de ambientes organizado por rincones, en donde ellas ofrecen varias opciones de espacios y materiales para que los niños y niñas elijan a lo que quieren jugar, con qué quieren jugar, cómo quieren jugar y con quién, esto posibilita sin lugar a dudas una mayor riqueza de interacciones, no sólo con ellos mismos y con los demás, sino también con el espacio y con los materiales.

En ese mismo sentido, otra maestra añade que:

*...no a todos les llama la atención lo mismo, hay unos que de pronto se interesan más por determinadas cosas, como hay otros que no les interesan, que no les gustó, entonces se van a otro sitio, de pronto les llamó más la atención los instrumentos musicales, les llamó más la atención los cuentos, les llamó más la atención otros objetos que hay en el aula como las fichas, entonces se van para allá, y pues al que le interesa pues está ahí. M3 83*

**1.4.3 Un lenguaje natural.** Según las maestras, para reconocer el juego como un lenguaje, es importante conocer a los bebés e intentar comprender de qué manera juegan, cómo descubren y conocen el mundo.

Desde mis creencias como investigadora el cuerpo también como un lenguaje, que en el juego descubre la riqueza de la comunicación, porque es precisamente en esos momentos lúdicos en donde el niño o la niña, siente mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones, sus sentimientos, es en el juego en donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos, para

manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que sin lugar a dudas merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado...

*... uno empieza a conocerlos, uno empieza como a relacionarse con ellos y a entender el lenguaje de ellos, de hecho pues el juego es un lenguaje natural que uno debe entenderlo según sus etapas de vida y sus edades, entonces pienso que los bebés juegan muchísimo, incluso a veces el juego de ellos es como tan bonito, como tan inocente, pero pues ellos buscan como su acomodo, como sus cosas para estar mejor M5 p 20*

*...el juego yo lo catalogo como un lenguaje natural, que a medida que tú vas creciendo pues se le va perdiendo como el sentido al juego, pero que cuando uno es niño le da significado todo el tiempo y es lo que le permite a uno disfrutar y descubrir el mundo, ahorita mis bebés disfrutan mucho del juego de esconderse y aparecer, o sea, no tengo que planearlo, se da naturalmente, en algún momento yo puedo estar sentada y simplemente el bebé puede venir y esconder su cabeza y así busca que yo le dé respuesta M7 p 16*

El cuerpo dice muchas veces lo que la palabra calla o no se atreve a decir, el cuerpo no puede ocultar el enfado, el malestar físico, la alegría, el sueño, por ello no se podría decir nunca que un bebé no se comunica, por no hablar, pues el niño o la niña, a través de señales corporales, manifiesta al otro lo que siente y piensa y es el juego el escenario privilegiado para evidenciar esto.

En el taller de devolución una maestra de la Institución uno, que no participó en la investigación, pero sí en el taller, enfatiza que si bien es cierto que el juego se puede definir desde la exploración, la interacción y expresión y el lenguaje, no se puede olvidar que el juego también es libertad y eso es precisamente lo que hace al juego tan placentero:

*...yo definiría juego como el goce total de la libertad, porque como decía Claudia, no hay normas, o sea, no se le dice al niño: "tienes que hacer esto y esto..." no, ellos mismos van haciendo sus normas... ellos son libres y como es el goce total y la adrenalina pura Mx p 40*

*1.4.4 Un medio para el desarrollo.* En el juego el bebé desarrolla habilidades y destrezas de acuerdo con cada dimensión, aprende acerca del entorno de los objetos, de sí mismo y de los demás.

Esta creencia está íntimamente relacionada con la perspectiva psicológica, desarrollada en el apartado del marco teórico, en la que se ve el juego como una oportunidad para estudiar el desarrollo del sujeto. El juego como un dispositivo que ayuda a que la estructura con la que el sujeto viene al mundo se haga cada

vez más compleja, según unas etapas a partir de las cuales el niño o la niña va evolucionando de acuerdo con lo que se espera en cada fase; las maestras ilustran este hecho, comentando que el juego está directamente relacionado con las etapas del desarrollo, por lo tanto en los niños y niñas menores de dos años el juego a partir de la exploración es lo que aporta en su transición a la siguiente etapa.

En dicha perspectiva también se ve al juego como promotor de ciertos aprendizajes. Por ello no es gratuito que las maestras reflejen, tanto en sus prácticas como en sus discursos, la creencia del juego como medio de desarrollo, dado que es innegable la influencia que ha tenido en el ámbito educativo la Psicología.

*...en el juego están desarrollando todas sus habilidades, cada niño desarrolla su habilidad de acuerdo a su interés, en el juego están desarrollando absolutamente todo, ahí están conociendo todo, incluso hasta la lógica matemática en un bebé se puede dar, porque ellos hacen clasificación, un bebé hace clasificación sin querer, entonces ahí están desarrollando absolutamente todo, en el juego se desarrolla todo. M1p 26*

*El juego le ayuda al niño a desarrollarse, a crecer, a ser personas, a sentirse bien. Eso los estimula, los ayuda como a que ellos se desarrollen bien, a que se avispén, a que no sean simplemente unos muñecos de carne y hueso que uno tiene en su poder, sino que el juego es algo que a ellos les ayuda a desarrollarse, a crecer, a que ellos se sientan bien, agradados en su sitio, en su jardín. M5 p 28*

Dentro del taller de devolución, se reafirma la creencia de que el juego es un medio de desarrollo, que evoluciona de acuerdo a la edad de los niños y niñas.

*... bueno, sabemos que a partir del juego el niño desarrolla prácticamente todas sus dimensiones, el niño está desarrollando su motricidad fina y su motricidad gruesa... pero es que hay que mirar las edades... porque eso no se maneja así para todos, porque con los grandes se trabaja totalmente diferente... M4 p 51*

Sistema de creencias de las maestras sobre juego:



En el esquema anterior se muestra el sistema de creencias de las maestras sobre juego y desde este sistema precisamente se estructuran todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural de las maestras, por ejemplo la creencia de que el juego es exploración tiene su origen en la infancia de las maestras y en esos contextos socio-culturales en los cuales crecieron y desde los cuales jugaban a explorar. Estos contextos en donde surge la creencia del juego como exploración les permite hoy después de tantos años evidenciar una consolidación de esta creencia y hablar de que el juego es exploración teniendo como premisas básicas: la libertad, la posibilidad de investigar, la pregunta, el asombro, la curiosidad, la observación entre otros.

La creencia de que el juego es exploración, interacción y expresión, lenguaje natural y medio de desarrollo, nos lleva a pensar que las creencias no están desarticuladas, sino que hay una incidencia mutua entre ellas, lo que las configura como una red de significados, que desde luego caracteriza sus prácticas y discursos. Las mencionadas creencias sobre juego, no son otra cosa que disposiciones para la acción que se reflejan en la manera como ellas juegan con los niños y niñas y cómo interactúan con ellos dentro del juego.

En concordancia con lo anterior se podría colegir que todas estas creencias de las maestras convergen en el espacio potencial del que habla Martha Glanzer (2000) al referirse al juego, ese espacio potencial, como una esfera transparente y mágica, como una condición de posibilidad para reconocer, comprender y significar lo que está afuera (cultura) y lo que está adentro (subjetividad), aquella oportunidad que ofrece la esfera de crear frontera, a partir de las relaciones, interacciones y vínculos, que se construyen entre los jugadores.



Hay tres características fundamentales que configuran dicha esfera mágica: el placer, la libertad de decidir cuándo entrar y salir y de ella y las repeticiones que como dice Glanzer (2000) es,

*Una de las condiciones del juego, pues este permite repetir sin medida lo que resulta fácil y placentero. Esto indica que la secuencia en cuanto a nuevas dificultades a superar e intereses a afrontar será progresiva, aunque las regresiones pueden ser frecuentes [...]*

Un ejemplo de ello se ilustra en una de las prácticas video-grabadas (el poder de los objetos), cuando Pablo descubre el placer que tiene el movimiento de su cabeza, y en este movimiento la posibilidad para jugar y comunicarse con su maestra, por lo que repite esta acción de movimiento varias veces.

En cuanto al juego, como interacción y expresión y como lenguaje natural, es importante reconocer que cuando un bebé juega, hay un intercambio comunicativo en donde los cuerpos hablan y las disposiciones corporales de cada sujeto implicado, los gestos, las caricias, los balbuceos, las miradas, las sonrisas, y todas las manifestaciones corporales, son evidentes y recíprocas y esto es justamente lo que transforma a quienes juegan, pues en medio de este procesos dialéctico se resignifican las experiencias vividas.

Las interacciones y relaciones que se construyen en el juego no sólo son posibles entre los sujetos, sino con el ambiente y con los objetos, lo que realmente configura una red de relaciones, que posibilita la reinención de los encuentros y una multiplicidad de transformaciones sociales, cognitivas, afectivas, comunicativas, corporales.

La creencia de que el juego es interacción y expresión implica reconocer la expresividad, como una construcción en la que confluyen el contexto social, cultural e histórico, y en el juego los bebés comunican con su cuerpo unas maneras particulares de ser, de existir, de actuar, de entender el mundo, de estar en él, en otras palabras, esas maneras particulares se encuentran y es a partir de este intercambio que los niños más pequeños van estructurando su totalidad corporal, todo ese sentir que surge, por ejemplo, en el contacto físico que emerge de los juegos se va inscribiendo en el cuerpo del bebé, como memoria de sensaciones que se manifiesta a través de la expresión corporal.

En el juego se hace manifiesta una disposición corporal para escuchar y hacer lecturas del cuerpo, con el fin de interpretar todo lo que el otro quiere comunicarnos, a través de sus posturas, sus movimientos, sus miradas, las cercanías y las distancias; que se puedan llegar a producir en cada encuentro lúdico, en el que se pueden vivir nuevas experiencias en el cuerpo del otro,

experiencias en las que sin lugar a dudas se construyen sentidos y significados que configuran la historia corporal de cada sujeto.

Las maestras de los niños menores de tres años son muy sensibles a las manifestaciones corporales de los bebés y podría afirmarse que, a medida en que se conocen y construyen un vínculo, construyen también una serie de significados que están llenos de afectos, que sin lugar a dudas revierten en el juego donde el placer y la seguridad son evidentes.

Dichas manifestaciones tienen que ver con la disposición corporal, que no tendría sentido si el cuerpo en relación con otros no alojara significados. Disponer el cuerpo tal como lo plantea Aucouturier (2004), desde la psicomotricidad relacional, no es otra cosa que ajustarse mutuamente a unos movimientos corporales que comunican significados, según los contextos socio-culturales, se parte de comprender que el cuerpo comunica en su conjunto y que no hay una parte de él que lo haga por separado o que tenga mayor o menor posibilidad de comunicar y esto en el juego cobra todo un sentido que vale la pena observar, analizar e interpretar, con el fin de comprender y reconocer el juego. Es un lenguaje sobre y desde el cual se construyen códigos culturales que permiten hacer aproximaciones a realidades y sujetos específicos.

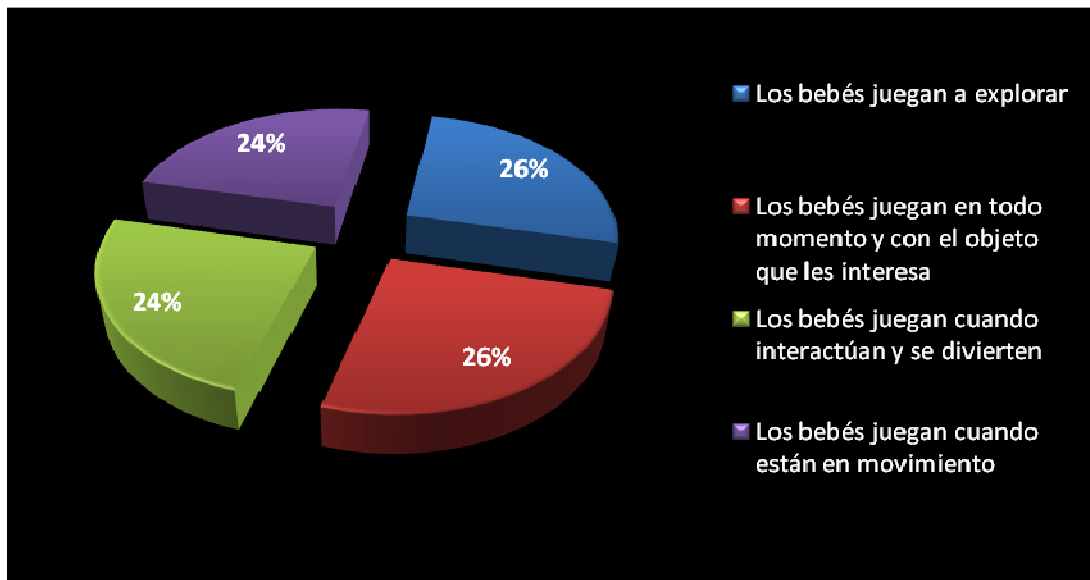
Ahora bien, las preguntas que se hicieron para indagar sobre la acción misma de jugar en los niños y niñas menores de dos años, están articuladas a las creencias de juego que subyacen a las prácticas de las maestras, dichas preguntas fueron: ¿Cómo juegan los bebés? ¿Cuándo propicias el juego con los bebés y cómo lo propicias? ¿Por qué es importante el juego en los bebés? ¿Cómo acompañas tú el juego? ¿Ustedes planean las experiencias, los juegos? ¿Tú has tenido alguna experiencia de estar con niños y niñas de necesidades educativas específicas? ¿Con niños y niñas en condición de desplazamiento? ¿Tú crees que el juego sería distinto en estos bebés? Esta última pregunta busca hacer una aproximación a la categoría de la inclusión social.

1.5 *¿Cómo juegan los bebés?* De esta primera pregunta surgen las categorías que me ayudan a comprender las creencias sobre la manera como juegan los bebés de cero a dos años. Las maestras destacan que los bebés juegan a explorar, que juegan en todo momento y con el objeto que les interesa, juegan cuando interactúan y se divierten y por último, los bebés juegan cuando están en movimiento.

	Número de rasgos (frecuencias)	%
Los bebés juegan a explorar	14	25,9%

Los bebés juegan en todo momento y con el objeto que les interesa	14	25,9%
Los bebés juegan cuando interactúan y se divierten	13	24,1%
Los bebés juegan cuando están en movimiento	13	24,1%
	54	100,0%

Gráfico No. 2



1.5.1 *Los bebés juegan a explorar*, esta categoría es coherente con la definición que dieron sobre juego, lo definieron desde la exploración, por ello en sus razones y perspectivas de acción aluden a que los niños y niñas menores de dos años juegan a explorar cuando observan, manipulan los objetos, cuando los conocen por medio de los sentidos, cuando hacen ensayos para encontrarles nuevos significados, otras maestras en cambio argumentan que los bebés no juegan para explorar, sino que exploran para jugar.

Lo anterior tiene que ver con que en los primeros años, el niño y la niña todo el tiempo exploran, es su manera natural de responder a sus preguntas acerca del mundo y, si explorar genera en ellos placer, ¿por qué no denominar a muchas de esas conductas exploratorias, juego?

*... los sentidos juegan un papel muy importante, cuando ellos cogen un objeto, lo manipulan, lo agitan, ellos están jugando. M4 p35*

*Los bebés con el espejo se observan, se retiran, vuelven y se acercan más y se miran y se observan y se pegan al espejo a ver quién es el que está allá, ¡eso es muy bonito! ver que ellos se acercan al espejo y se muestran la lengua a ver si*

*son reales o qué es lo que pasa ahí, les ayuda a reconocerse a sí mismos. M3 p 162*

Según las maestras el juego de los niños y niñas menores de dos años, tiene dos características fundamentalmente, una es la exploración y otra la espontaneidad.

*La exploración.* Los bebés juegan a explorar los objetos, para descubrirlos y encontrarles nuevas funciones.

*Porque ellos llegan, cogen el papel, lo mueven, descubren que suena, luego ellos escuchan, luego lo llevan a la boca, lo saborean, lo chupan, lo huelen, vuelven y lo mueven, ahí el niño está explorando. M2 p 107*

*La espontaneidad.* El juego de los bebés es espontáneo, surge de manera natural, es libre.

*... yo lo caracterizo como algo demasiado espontáneo, yo pienso que es la curiosidad que despierta el juego. M1 p132*

En el taller de devolución se hace alusión al juego espontáneo y a una de sus intencionalidades: la exploración; algunas maestras discuten la estrecha relación que existe entre el juego y la exploración, pero hacen la aclaración de la no conveniencia de ponerlos al mismo nivel, porque en esencia son categorías distintas.

*1.5.2 Los bebés juegan en todo momento y con el objeto que les interesa.* Las maestras destacan que los bebés juegan todo el tiempo: con su cuerpo, con los objetos, con los espacios... de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Generalmente los objetos con los cuales juegan los bebés constituyen referentes afectivos, con los cuales ellos se sienten seguros, pues estos objetos remiten a personas cercanas con quienes los niños y niñas han construido vínculos.

Sin lugar a dudas el juego, entendido como dimensión que constituye al sujeto y configura su identidad, se revierte en prácticas docentes que apuestan al juego desde su carácter autotélico, al juego que permea la vida de los sujetos y por ello está presente todo el tiempo y, más que eso, al juego como la oportunidad que tiene el sujeto de reencontrarse con su propio yo.

*... bueno, ellos juegan con todo lo que hay, con ellos mismos, por ejemplo cuando descubren sus manos, descubren sus pies, eso es un juego. M2 p56*

*... el juego está en todo momento, yo pienso que en ningún momento se deja de jugar con ellos, en la exploración están jugando y ellos están explorando a todo momento, entonces están jugando a todo momento. M1 p24*

*... para el niño es muy importante el juego, el bebé está jugando desde que llega, el niño levanta la ficha, busca su muñeco, su apego, o sea busca en lo posible lo que él quiera, el niño en cualquier momento está jugando. M8 p 16*

*Creo que el niño siempre está jugando, desde que estamos en el jardín, tanto en la casa como en toda parte, el niño siempre busca el juego, porque eso como que ya lo tienen interno de ellos, el niño está jugando y se está identificando y está prácticamente como atento a todo, atento a determinado juego que él encuentre o a él mismo, él mismo saca el juego dentro de él mismo, o sea, ellos lo llevan y lo manifiestan en cualquier momento. M8 p 30*

Una creencia que generó debate en el taller de devolución fue la concerniente a la idea núcleo, en la cual se argumenta que se juega en todo momento: algunas defienden esta posición, diciendo que los bebés nunca dejan de explorar y si el juego es exploración, entonces nunca dejan de jugar, pues es la manera como ellos conocen y aprenden; mientras que hay un grupo que dice que la mayoría del tiempo juegan, pero que también hacen otras acciones, que de ninguna forma pueden llamarse juego: como dormir, comer, llorar...

### 1.5.3 *Los bebés juegan cuando interactúan y se divierten:* esta categoría corresponde a la definición del juego es interacción.

Las maestras destacan que la interacción con el adulto o con sus pares es muy importante, porque es allí en donde se estrechan vínculos afectivos, en donde se producen estímulos, aprendizajes, emociones, sensaciones. Las respuestas que el bebé obtiene o espera en el proceso de interacción, las repeticiones de las acciones, en tanto resultan placenteras, son las que realmente hacen que el juego se disfrute, que sea divertido. Para un bebé no son suficientes unos objetos o unos entornos diseñados para él, porque sin las interacciones con otros, lo demás no tiene mucho sentido, o más bien no se aprovecha igual, puesto que es ese otro con quien dialoga corporal y gestualmente, con quien descubre y construye conocimiento.

*... yo he visto a los bebés que han empezado a formar un vínculo más afectivo, por ejemplo cuando uno se esconde el otro se ríe, es un proceso constante de interacción, esa es la forma que yo pienso que ellos juegan. M4 p35*

*... cuando estos bebés se dan cuenta que lo que ellos están haciendo produce una emoción o una acción en el adulto que está al lado, lo que va a pasar es que ellos repiten para volver a encontrar una respuesta, si ellos ven que no producen nada en esa persona que es significativa para ellos, porque es que si uno no es significativo para ellos, simplemente no les interesa y yo lo hablo porque lo vivo todos los días, si ellos ven que yo me interese, lo van a seguir haciendo, porque*

*no es solo que se está dando cuenta que está haciendo algo nuevo con su cuerpo, algo que disfruta, porque es que si él no lo disfruta no lo hace, ese adulto significativo para mí, me está dando una respuesta que a mí me gusta, entonces ¿por qué no volverlo a hacer? M7 p28*

*... yo creo que ellos les dan sentido al juego cuando tienen respuesta del adulto y ellos juegan cuando están disfrutando, ellos lo disfrutan, ellos se divierten cuando están haciendo algo, por ejemplo, vuelvo a la acción de esconderme y voltear, ellos puede que no sepan que eso significa juego, pero es algo que los divierte, es algo que los hace sentirse bien y se supone que el juego los hace divertirse, sentirse bien, por eso los niños y niñas todo el tiempo lo quieren hacer, se divierten, disfrutan el estar haciendo lo que simplemente les interesa a ellos y no saben si está bien o no, pero es su juego y es su particularidad. M7 p 26*

Las maestras relacionan la interacción en el juego con el placer que produce estar con otros, comunicarse con ellos, interpretar sus gustos, intereses, necesidades y expectativas, no obstante para que esa comunicación realmente sea efectiva, oportuna y pertinente, es importante la empatía, el conocimiento y el lazo afectivo que se haya construido entre las personas que interactúan en el juego.

1.5.4 *Los bebés juegan cuando están en movimiento: el juego y el movimiento son dimensiones constitutivas y complementarias del sujeto, no se puede concebir desde ningún punto de vista el juego sin movimiento.*

Para mí, la comunicación en los bebés es eminentemente corporal, por esto en el juego, el movimiento, los desplazamientos, el tono y la postura son indicadores de placer, asombro, concentración.

De la misma manera en el juego de los niños y niñas menores de dos años, el movimiento es sinónimo de libertad, los bebés descubren su cuerpo y el placer que implica desplazarse o realizar movimientos distintos; cada día son conscientes de su cuerpo y lo que pueden lograr con él.

Uno de los juegos, según las maestras, más frecuente es el juego de imitación, en este se revelan otras nuevas maneras de relacionarse con el espacio, con los otros y consigo mismo.

*... sí claro, ahí estábamos jugando, estábamos haciendo unas rondas, de hecho eso es un baile, pero pues se está viendo el juego, pues porque ellos están en movimiento, ellos están haciendo lo que a ellos les gusta, porque si se dan cuenta, ellos fueron los que cogieron la mano del otro y ahí se van a integrar diferentes niños y niñas, o sea, como ellos quieren, ahí no importa pues el nivel, ni los grandes, ni los pequeños, sino que a ellos lo que les interesa es hacer lo que ellos quieran, sentirse bien ellos mismos. M5 p36*

*... y cuando estamos en el momento de la actividad trato de hacerles cosas donde haya movimiento, juego, hacemos imitaciones de animales, y si yo me tengo que tirar con ellos al piso, pues lo hago, si tengo que hacer como hace el perro o el gato, entonces pues ellos son felices...* M6 p36

El cuerpo es un lenguaje que comunica a los demás lo que siente y piensa, y es por medio de las actitudes que expresa el cuerpo como las maestras reconocen el juego de los bebés.

*Yo sé que juega por los movimientos, por los gestos que él hace, por ejemplo a él le llamaba más la atención que yo le siguiera con el juego de la cabeza hacia arriba y hacia abajo, con el movimiento que le gustó como más.* M2 p134

Una creencia que se ratifica en el taller de devolución, es aquella en la cual las maestras afirman, que el juego implica necesariamente movimientos, pues cuando el niño y la niña juegan sus movimientos son mucho más decididos y con una fuerte carga comunicativa; pues interesa expresar al otro sus intencionalidades, además los gestos en el juego tienen un carácter muy explícito y con un propósito claro, de hacer comprender al otro intereses, necesidades, estados de ánimo.



El esquema muestra que, sin lugar a duda, las maestras con quienes se hizo el estudio se piensan el juego más allá de preparar al niño y la niña para lo que ha de venir en el ciclo de educación básica; por el contrario, se están pensando la educación inicial por lo que en sí misma constituye.

Un bebé juega cuando interactúa y se divierte y esto guarda una estrecha relación con la perspectiva socio-cultural, desde la cual, el placer como característica del juego se entiende íntimamente relacionado con la libertad; esta

última ofrece la posibilidad de decidir, de optar, de encontrar otras rutas de inventar, y son precisamente estas posibilidades las que generan un placer intrínseco en el sujeto, pues en ninguna otra actividad el bebé es tan libre como en el juego para decidir cuándo entrar y salir de la burbuja mágica, quién lo acompaña en ella y hasta cuándo lo acompaña; todo ello está muy relacionado con la lectura que hacen las maestras del juego como exploración, pues los dos comparten algunas características que definen el juego, como por ejemplo, el placer y la libertad.

Es muy importante señalar que tras las primeras interacciones el cuerpo se comienza a reconocer y a comprender como una unidad de placer, puesto que las contracciones y distenciones musculares comunican el goce y la satisfacción que producen las diferentes sensaciones vividas dentro del juego, en el que se producen transformaciones tónicas, que no son otra cosa que la demostración del placer, de asumirse diferente cada vez que se juega.

En cada juego hay interacciones únicas e irrepetibles que quedan grabadas en la piel, como huellas de lo que se siente, se vive, se piensa, estas huellas son memorias que constituyen la historia afectiva de cada sujeto, historia que se vive como un continuo vaivén entre el placer y el displacer, que como lenguaje es leído, interpretado y resignificado por un otro que se encuentra dentro de la esfera mágica, que por demás es contenedora y en la cual se comienza a constituir el sujeto como unidad capaz de pensar, proponer, retar, preguntar, crear, transformar y transformarse...

En cuanto a la categoría del juego y el movimiento (los bebés juegan cuando están en movimiento) creo fundamental tocar el tema de la comunicación, puesto que al interior de la escuela se tejen un conjunto de relaciones únicas y particulares, donde se construyen escenarios de juego, en los que se comienzan a otorgar significados a los gestos, posturas, actitudes; sin lugar a dudas esto tiene que ver con la definición que dieron las maestras del juego como un lenguaje corporal.

Definitivamente, el movimiento para mí, como docente e investigadora, es la primera y más genuina manifestación comunicativa, porque los bebés y el adulto que los acompaña entre sí comunican y expresan corporalmente sus afectos, rechazos, temores, inquietudes, placeres y displaceres.

Así entonces, el diálogo corporal está cargado de placer, quizás por ello la comunicación y el juego están íntimamente ligados en la educación inicial y lo que los articula es precisamente el placer que tiene encontrarse con ese otro a quien yo leo corporalmente y quien me lee desde el tono, el gesto y la postura, pues a partir del diálogo e intercambio corporal, los bebés van construyendo una



memoria que se inscribe en la piel, como un sello imborrable que se manifiesta en las relaciones con los otros, con el espacio y con los objetos.

Es imposible hablar del juego en los bebés y no hacer alusión al contacto físico, pues a partir del contacto se construyen significados, puesto que el tono muscular emite mensajes acerca de lo que se piensa, se siente, se desea, se percibe... permite hacer lecturas mutuas e interpretaciones, que a través de las cercanías se configuran en correspondencias, acuerdos, negociaciones, límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal.

Estas redes comunicativas requieren de implicaciones corporales, en donde son visibles la disposición y la sensibilidad a escuchar lo que expresan los cuerpos, para reconocer los mensajes que fluyen en los diálogos tónicos, gestuales y posturales; no obstante, es importante advertir que las implicaciones corporales son fruto de un proceso en el que la construcción del vínculo permite que fluya el deseo y la libertad de expresar y comprender lo que el otro comunica dentro del juego.

El juego es un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir experiencias corporales en donde las caídas, la pérdida del equilibrio, los cambios de posturas, las tensiones y distensiones, se convierten en *juegos de acción y movimiento*, que van acompañadas de descubrimientos que se traducen en nuevos retos motores.

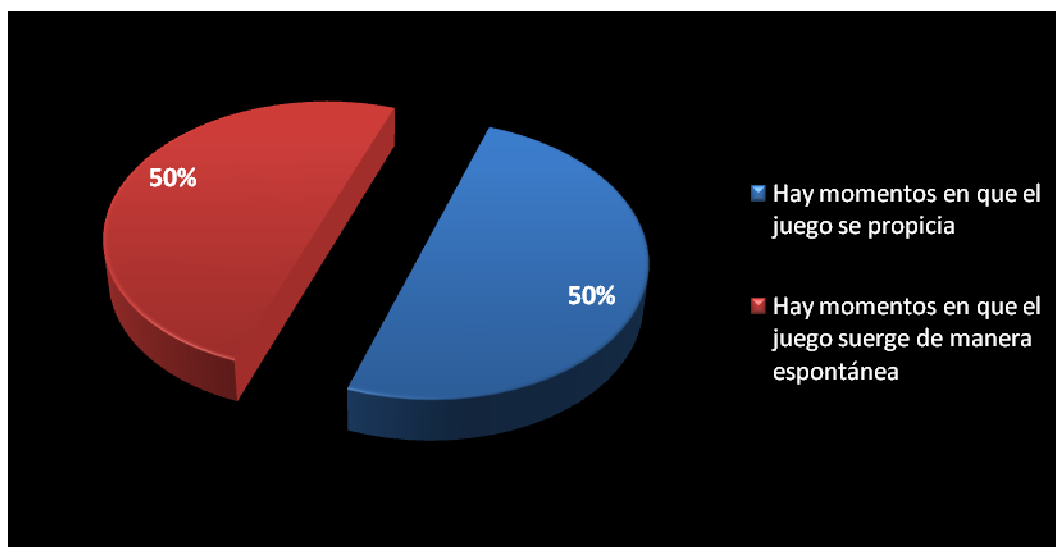
En el juego los movimientos tienen implícitos mensajes, que van más allá de informaciones y trascienden a construcciones que contienen en sí mismos una carga afectiva y un deseo de comunicar, pues se comparten significados que se convierten en códigos que hacen posibles los diálogos corporales.

### 1.6 ¿En qué momento propicias el juego con los bebés y cómo lo propicias?

Frente a esta pregunta, las maestras manifiestan que el juego se propicia a través de experiencias planificadas, pero también se dice que en muchas ocasiones surge de manera espontánea.

	Número de rasgos	%
Hay momentos en que el juego se propicia.	13	50,0%
Hay momentos en que el juego surge de manera espontánea.	13	50,0%
	26	100,0%

**Gráfico No. 3**



1.6.1 *Hay momentos en que el juego se propicia y otros momentos en los que surge de manera espontánea.* El juego lo propician las maestras a través de las experiencias sensoriales que realizan, pero también surge de manera espontánea, bien sea por la organización de las aulas, la ubicación y disposición de los objetos, la exploración o bien sea, porque ellos mismos lo propician e invitan a las maestras a participar del juego que ellos proponen.

*... bueno, en el centro Aeio-tu se propicia el juego a través de las experiencias pedagógicas, se disponen varios elementos y al que el niño más le llame la atención; lo que pasó con el grupo que ahorita estamos trabajando, a ellos les llamó más la atención la harina, entonces estamos trabajando todas las clases de harina, disponemos la harina sobre papel celofán, sobre cartulina, sobre el piso, la sensación de las diferentes harinas, porque todas las harinas no traen las mismas texturas. M3 p72*

*... yo pienso que hay momentos en que el juego se da solo y hay momentos en que se propicia, de acuerdo al niño, o sea, aquí en el centro tenemos por ejemplo las aulas con muchos materiales, o sea, con una ambientación que propicia el juego, no más solo los objetos que hay, el niño va explorando y descubre y de pronto uno entra ahí a esa exploración, a hacer parte del juego. M2 p 65*

*... ellos también lo propician y me invitan a mí también a jugar; el juego básico de aparecer y desaparecer lo empezaron a hacer ellos, en algún momento comenzó una niña y se hizo detrás de una cuna y yo estaba al frente y cuando ella comenzó a hacerme así (hace el movimiento con su cabeza de aparecer y luego esconderse) y me sonrió, supe que quería hacer un determinado juego de esconderse y que yo le respondiera... M7 p18*

1.7 *¿Por qué es importante el juego en los bebés?* Indagar sobre la importancia del juego con los bebés, me permitiría conocer por qué la maestra en sus prácticas incluye el juego y lo que descubrí es que para las maestras el juego es fundamental, dado que a través de él, se aprende y se estimula a nivel corporal al bebé.

1.7.1 *Porque a través del juego se aprende y se estimula:* las maestras tienen muy claro además de todo lo anterior que en el juego, el niño y la niña deben adquirir habilidades que tienen que ver con lo sensorial y el movimiento.

Al parecer, las maestras tienen muy claro que el juego es un dispositivo fundamental de aprendizaje y estimulación.

*... en estos días que estábamos jugando con los elementos del gimnasio, y el propósito era potenciar el desarrollo corporal, lo que hago para que haga el ejercicio que yo quiero lograr, lo hago de esa forma metiéndome yo dentro del túnel, llamando al niño y escondiéndome, cuando él me atiende y viene conmigo yo le hago arañitas (refiriéndose a un movimiento que hace con los dedos de las manos) y nos venimos juntos y en ese proceso mientras existe juego, mientras existe proceso y mientras existe desarrollo, entonces todo se entrelaza y entonces yo estoy propiciando el juego, pero también estoy propiciando que se cumpla lo que quiero lograr con el niño. M7 p22*

*... él es un niño muy explorador, entonces estamos como estimulando a través del juego su arrastre y sus sentidos. M2 p 89*

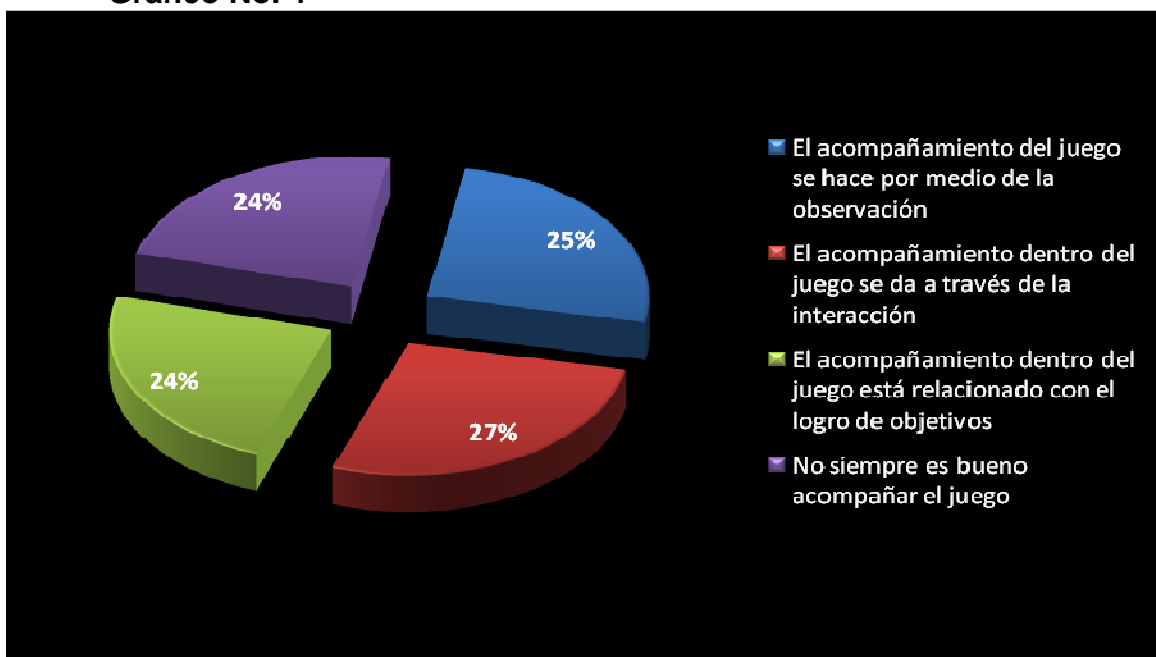
Además de reconocer que el juego es aprendizaje y estimulación, creo fundamental pensar en el juego, como la condición de posibilidad, para “producir” cuerpo; recordemos que para el bebé el cuerpo de su madre y el suyo son uno sólo en un inicio y es precisamente en aquellos primeros juegos, como el del espejo, el de parecer y desaparecer, el de lanzar... que el bebé reconoce su cuerpo como distinto al de su madre y como unidad, es en el juego que construye subjetividad, identidad, colectividad, comunidad, en definitiva cultura. Hablar del juego en términos de lo que puede producir, es por decirlo de algún modo, defenderlo de quienes privilegian en la educación inicial otro tipo de acciones en las que sí se pueden exhibir productos.

En concordancia con lo anterior, en el taller las maestras reafirman la creencia de que el juego también *nos permita aprender normas, no solo es jugar, no, nosotros estamos jugando, pero estamos enseñando, en el juego estamos también aprendiendo, los niños y niñas están aprendiendo mediante el juego. M5 p 45*

1.8 *¿Cómo acompañas el juego con los niños y niñas?* Hay diferentes maneras de acompañar el juego de los bebés: a través de la observación, por medio de la interacción, el acompañamiento relacionado con el logro de objetivos. Así como se reconocen diferentes formas de acompañamiento, también se reconoce que en ocasiones no es bueno acompañar el juego de los niños y niñas.

	Número de rasgos	%
El acompañamiento del juego se hace por medio de la observación	14	25,5%
El acompañamiento dentro del juego se da a través de la interacción	15	27,3%
El acompañamiento dentro del juego está relacionado con el logro de objetivos	13	23,6%
No siempre es bueno acompañar el juego	13	23,6%
	55	100,0%

**Gráfico No. 4**



1.8.1 *El acompañamiento del juego se hace por medio de la observación.* Observar a los niños y niñas en el juego es de gran relevancia para las maestras, puesto que les ayuda a conocer a los bebés, saber cuáles son sus intereses y necesidades para así planear las experiencias.

En varias ocasiones durante las experiencias video-grabadas, se pudo observar que las maestras toman su cuaderno y hacen anotaciones respecto a lo que observan; una de las maestras incluso comenta que ellas registran a manera de diario de campo lo que sucede diariamente en diferentes momentos del día y esto les permite además de planear, reconocer los procesos individuales de los niños y niñas.

*Yo acompaño el juego con la observación, yo les estoy a todo momento llevando el hilo de qué es lo que hacen en el juego, el niño es libre y yo los acompaño en la medida en que yo los observo; qué hacen, cuáles son sus necesidades, cuáles son sus inclinaciones, entonces, por ejemplo, al disponerles los objetos, al disponerles el espacio se va mirando hacia qué se inclina el niño, qué es lo que más les gusta, entonces hacia ese lado podemos ir trabajando, porque yo les puedo disponer papel, pero definitivamente yo observo que ellos no quieren, entonces al otro día les puedo disponer pelotas, resulta que eso es lo que a ellos les interesa, entonces ahí estoy conociendo y el acompañamiento es en la observación, estar ahí con ellos pendientes de cuáles son sus necesidades. M1 p 70*

*... uno en el juego libre, les deja su rincón y cada uno va a su sitio donde ellos quieran y uno lo que está haciendo es observando a cada uno que es lo que más le gusta, cómo lo cogió, qué hizo, qué pasó, cómo se sintió, si le pareció, no le pareció... M6 p 97*

Una creencia que se confirma en el taller de las maestras es que una de las formas de acompañar el juego de los niños y niñas es la observación:

*... cuando uno está observando un niño está observando su sentir, su forma de pensar, su forma de transmitir, y aquellos personajes o aquellos agentes que son de gran significación para ellos. Entonces ellos siempre van a tener en cuenta a sus padres, los diferentes elementos de su entorno, y a sus familiares, entonces esos son los agentes que se hacen presentes para que el juego sea significativo para ellos.*

También las maestras sostienen que la observación debe ser tan aguda, que se pueda, a partir de ésta, identificar en qué momento se puede complejizar el juego, sin interrumpir o dar instrucciones sobre el actuar en el juego.

*...a eso era que yo iba, porque el niño puede estar jugando y uno como maestro y buen observador sabe en qué momento intervenir, en qué momento proponer... M1 p50*

1.8.2 *El acompañamiento dentro del juego se da a través de la interacción.* Para las maestras, interactuar con los niños y niñas en el juego es una forma de acompañarlos, además, al interactuar se pueden llegar a comprender mejor esos momentos lúdicos y reconocer sus avances, su proceso, sus dificultades.

Además las maestras también explican que acompañan con la interacción, porque a los niños y niñas también les agrada estar con ellas.

*... meterse en ese mundo de los niños y niñas, qué se está imaginando, transportarse a ese mundo y tratar como de mirar, cuál es la necesidad de ese niño en cuanto al juego. M4 p 74*

*... para que ellos sientan que hay una persona ahí, que no están solos, además que hay niños y niñas que no les gusta estar solos, el hecho de estar uno ahí sentadito al lado de ellos, ya ellos se sienten acompañados y uno se para y de una lloran, se sienten solos, entonces, el acompañamiento es fundamental. M2 p 176*

Las maestras insisten en el taller de devolución que en el juego se debe interactuar, especialmente cuando los niños y niñas hacen invitaciones explícitas, para que ello ocurra; dichas invitaciones las hacen a través de señales corporales que lee la profesora para incorporarse en el juego al cual ha sido convocada.

*... hay momentos en los que el niño quiere interactuar con su maestra, el niño no ve a la maestra como tal, sino como un igual ... a veces cogen el material, se lo pasan a uno por encima y esa es la forma de llamar ellos la atención, igual ellos no verbalizan todavía, pero esa es la invitación de ellos... M2 p 55*

A través de la interacción el juego puede ser potenciado por el adulto, ya sea por iniciativa, a través de experiencias sensoriales o de movimiento planificadas o porque ese adulto retroalimente el juego espontáneo de los bebés.

*... mira en el momento en que yo les empecé a esconder los piecitos en la arena, algunos hicieron lo mismo, cogieron la arenita y escondieron sus piecitos, ahí están jugando a sentir la arena, a sentirla en sus piecitos, a esconder sus piecitos y después a descubrirlos. M6 p 50/M6 p 53*

El acompañamiento a los bebés por medio de la interacción tiene una gran carga afectiva que se evidencia en el contacto físico. Esto, sin lugar a dudas, les da seguridad y confianza en ellos mismos y en los demás.

*... es lo que yo le digo, me gusta consentirlos mucho, porque yo, por ejemplo, cuando los voy a sentar para comer o en el momento en que llegan yo los saludo, los abrazo, les doy besitos y de una vez nos vamos a hacer una ronda, a jugar, con los muñecos, siempre trato de tenerles algo donde ellos se sientan bien, porque es que el juego no es solamente colocarles la ficha y que ellos hagan, es también la interacción que uno haga con ellos. Yo a veces me tiro al piso y ellos se tiran y empiezan a abrazarme, a cogerme, a hacerme cosquillas y yo los volteo y también les hago cosquillas, para mí eso ya es estar jugando y compartiendo con el niño... M6 p36*

En la evidencia anterior se puede comprender que el cuerpo del maestro, se dispone corporalmente, porque siente el deseo de relacionarse, de implicarse corporalmente y este deseo es la base de la comunicación y, por ende, del juego.

El acompañamiento del maestro en el juego implica acercamientos al bebé para reconocer un cuerpo presente, un cuerpo con historia, un cuerpo en pleno proceso de construcción de la identidad en interacción con el otro, con los tonos musculares que son el reflejo de los estados de ánimo y, al encontrarse con otros, se interpretan, se significan y se comprenden.

Acompañar el juego por medio de la interacción le posibilita al profesorado implicarse en un sinnúmero de intercambios gestuales y posturales que se constituyen en significados, y es precisamente este acumulado de sentidos lo que hace parte del proceso de construcción del vínculo, pues toman sentido para la maestra y el bebé el rostro, los gestos, las posturas. Es así que los sentidos, que como maestras se le atribuyen a los movimientos de los bebés, son construcciones que atraviesan también la subjetividad de la maestra, su experiencia de vida, su historia corporal, afectiva, cultural.

El contacto físico caracteriza las interacciones en el juego con bebés, pues estando cerca, comienza a construirse un diálogo tónico, pues en ese contacto maestra - bebé, se produce el intercambio de sensaciones, que conllevan a tener mayores implicaciones y a construir relaciones recíprocas en donde se inician conversaciones tónicas, en las cuales los dos implicados pueden hacer lecturas; todo lo anterior configura la memoria corporal y da pauta para la construcción de nuevas relaciones e interacciones.

Finalmente el acompañamiento del juego a través de la interacción nos permite comprender que, en ese encuentro de subjetividades, se construye la comunicación en la que se entablan diálogos corporales que se traducen en miradas, sonrisas, cercanías, tonos de voz... todo ello tiene un significado de acuerdo al contexto y sólo en ese marco se pueden llegar a comprender los pactos, negociaciones, conflictos, decisiones, satisfacciones, frustraciones que emergen en el juego.

1.8.3 *El acompañamiento dentro del juego está relacionado con el logro de objetivos:* esta creencia tiene que ver con la afirmación de que el juego es importante, pues contribuye al aprendizaje y a la estimulación. Para las maestras el juego tiene una intencionalidad y generalmente esta intencionalidad tiene que ver con fortalecer la psicomotricidad en los niños y niñas menores de dos años, por tal motivo tienen claro que hay que acompañar el juego, con el fin de lograr los objetivos que se han propuesto para el nivel de maternos y caminadores.

*Kevin está en el proceso de iniciar su gateo, está en pleno proceso de arrastre, entonces ahí en el juego se fortalece este proceso, motivándolo para que él empiece su proceso de arrastre... M1 p 142*

*... como yo te decía, el niño está empezando el arrastre, entonces el alejarme hace que el niño va a ir persiguiéndome y el ponerle los objetos va a hacer que él haga un esfuerzo para cogerlos, entonces es como complejizarle más las cosas al juego para que avancemos. M2 p 145*

*... ahí la intención es que yo empiezo a hacer rodar el carrito, para que él también empiece a avanzar, porque igual el juego también es intencional ¿no? ahí él está en el proceso de arrastre, entonces también estamos estimulando, por eso el juego tiene una intención. M2 p 202*

Las maestras confirman dentro del taller que el juego siempre debe tener un objetivo, para poder encausar las propuestas de los niños y niñas. Se reivindica la observación, la manipulación, la exploración, el juego, pero siempre con un propósito claro.

1.8.4 *No siempre es bueno acompañar el juego.* Las maestras creen que la mayoría del tiempo hay que acompañar el juego de los bebés, no obstante, reconocen que también hay que dejar que los niños y niñas jueguen solos, porque esto les da seguridad y confianza en ellos mismos y además se fortalece su independencia.

*... es bueno que ellos jueguen solos y empiecen a tener como independencia, porque no es bueno que siempre uno esté con ellos... M2 p 178, M4 p156, M5 p167.*

Cuando tocamos la categoría del acompañamiento en el juego en el taller, las maestras reiteraron que no siempre se debe acompañar a los niños y niñas, puesto que ellos también tienen sus propios juegos, asimismo aclaran que debe haber un equilibrio y saber cuándo acompañar y cuándo mantener distancia en el juego.



El acompañamiento del maestro en el juego:



Cuando se habla del acompañamiento del maestro dentro del juego, es reconocer, a mi modo de ver, que no hay una única forma de acompañamiento, sino que hay varias maneras de hacerlo, como lo identifiqué en las creencias de las maestras; yo quisiera destacar el acompañamiento al juego desde la observación, porque pienso que es la mejor manera de conocer a los bebés, su contexto socio-cultural, sus intereses, sus expectativas... me parece importante hacer énfasis en la observación, porque generalmente se tiene la creencia que si yo no interactúo en el juego, desde una concepción del “hacer” con el bebé no puedo desarrollar otro acompañamiento y resulta que sí, es más, cuando el niño o la niña no ha invitado al adulto a participar en su juego, es pertinente respetar ese momento en su esfera mágica.

La observación también me da indicios sobre los que como maestro o maestra puedo planificar en experiencias de juego posteriores; si bien es cierto pienso que el juego siempre tiene una intencionalidad, que se debe pensar desde las mismas características del juego para respetar ese carácter autotélico, me distancio de los objetivos con los que se planifica el juego si estos conllevan a la instrumentalización del mismo, es decir, el juego para aprender colores, o para hacer clasificaciones, o para alcanzar habilidades y destrezas motrices.

Ahora bien, el acompañamiento del juego desde la interacción es, según Martha Glanzer (2000):

*Disponernos a respetar sus iniciativas y manifestaciones; ponderar y respetar los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales, alentar sus propios logros, aceptar sus esfuerzos, aunque aún no alcancen los resultados*

*esperables. El respeto hacia cada niño y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso (p. 33).*

Hablar de interacción en ese contexto es reconocer que el bebé en el juego pone al descubierto sus lecturas del mundo, de los otros, de sí mismo y esas lecturas son las que el maestro trata de comprender para construir interacciones que generen intercambios llenos de sentidos.

Los juegos de escondite, de persecución, de lanzar, de trepar se convierten en acciones simbólicas en las que tanto las maestras, como los bebés cumplen papeles que se van consolidando en el transcurso del juego, en ese sentido Glanzer (2000) manifiesta que:

*[...] Cumplir nuestros papeles asignados [...] ser participantes de un juego es involucrarse en un “estado lúdico”, asumir un rol. Ello implica, como lo hemos visto, el alejarse momentáneamente de convenciones sociales o de realidades circundantes para acatar o adaptarse a consignas propuestas arbitrariamente durante el lapso que dure esa realidad... (p.143).*

Asumir un rol dentro del juego implica compromisos, que para los bebés son fundamentales, pues el hecho de que el adulto se asuma como par en el juego, contribuye a hacer eco en los juegos propuestos por los niños y a potenciarlos con nuevas ideas que contribuyen a construir el universo lúdico; es importante al respecto destacar que el juego del niño o la niña se enriquece por esa capacidad de juego que pueda tener quien acompaña al bebé.

El acompañar el juego por medio de la interacción deja al descubierto la subjetividad del maestro y del niño, este encuentro de subjetividades posibilita explicitar lo que cada sujeto tiene en su interior sin restricciones, sin jerarquías, pues ambos como cómplices se sumergen en la esfera mágica, en ese espacio potencial y simbólico y proponen, preguntan, problematizan, crean, construyen y le dan sentido a las acciones, a su corporalidad... asumiéndose como artífices del juego.

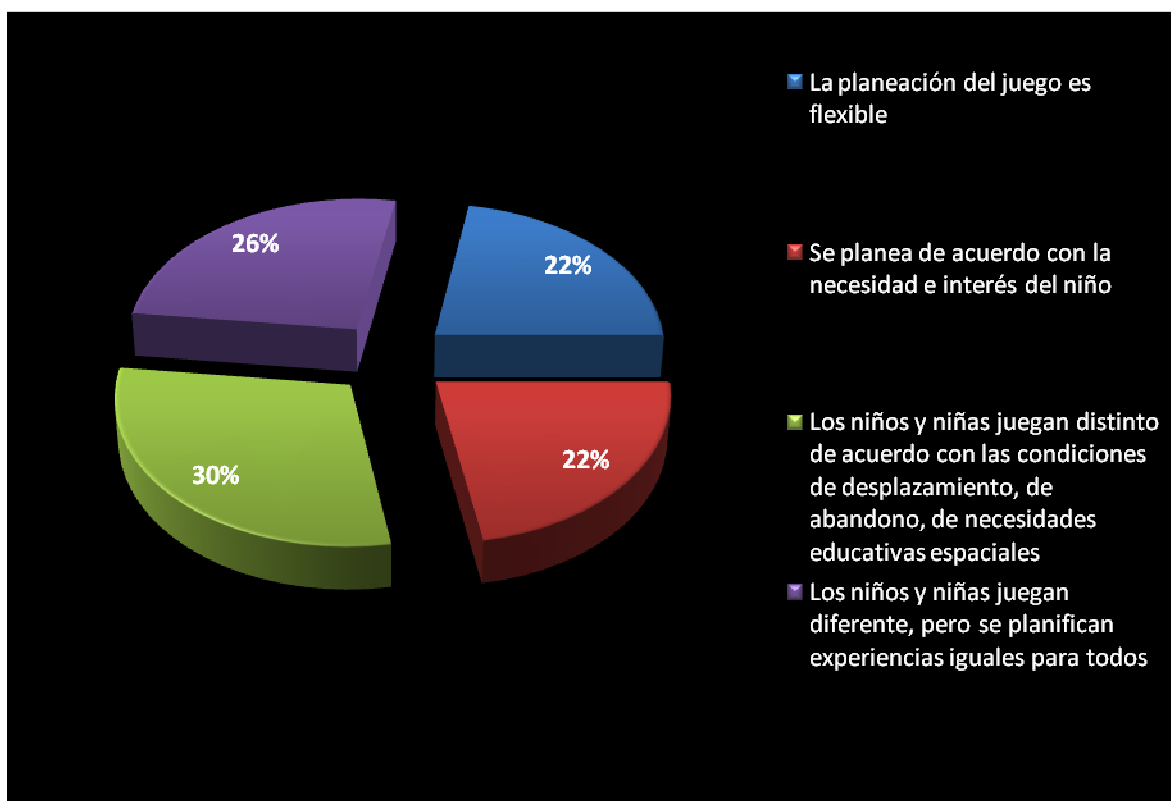
Para finalizar quisiera poner en discusión la creencia de que no siempre es bueno acompañar el juego de los bebés, porque yo pienso que así como siempre se acompañan las experiencias literarias, artísticas, exploratorias, el juego también debe acompañarse y, como se dijo anteriormente, hay múltiples maneras de hacerlo: la interacción, la observación, la planificación entre otras.

1.9 *¿Planean las experiencias?* Respecto a esta pregunta las maestras hacen referencia a que una planeación debe ser flexible y acorde con

las necesidades e intereses de los niños y niñas; también destacan que, particularmente con el grupo de bebés, en ocasiones, surgen los juegos sin planearlos sino de manera espontánea.

	Número de rasgos	%
La planeación del juego es flexible	12	22,2%
Se planea de acuerdo con la necesidad e interés del niño	12	22,2%
Los niños y niñas juegan distinto de acuerdo con las condiciones de desplazamiento, de abandono, de necesidades educativas especiales	16	29,6%
Los niños y niñas juegan diferente, pero se planifican experiencias iguales para todos	14	25,9%
	54	100,0%

**Gráfico No. 5**



1.9.1 *La planeación es flexible.* Según las maestras una planeación es flexible cuando hay una apertura para aceptar lo inesperado, si bien es cierto siempre está por escrito lo que se va a realizar, se debe tener una mente abierta para asumir que, en lo que se propone y en lo que realmente sucede, hay distancias.

Lo anterior apunta a que se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo a sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones, por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra esperaba.

*Nosotras planeamos las experiencias, pero nunca vamos a saber lo que realmente va a pasar, nosotros colocamos nuestras predicciones, predecimos que el niño va a explorar el papel, pero nosotras no sabemos lo que realmente va a pasar, lo colocamos a ver qué pasa, porque nosotras podemos pensar que es para el sonido, pero resulta que el niño definitivamente no quiere sonido, el niño solo lo quería llevarlo a la boca y desarrolló sólo su sentido del gusto o sólo el del tacto... M1 p 74*

Las planeaciones, según la maestra, deben ofrecer diferentes opciones, para que el niño pueda identificarse con un espacio, unos objetos, una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias.

*... yo simplemente les propongo algo y ya, a partir de eso, pues ellos deciden, yo les dejaba una caja con unas fichas, unos cubos y al otro lado les dejaba unos cuentos... pero entonces lo que hacen es primero, algunos se interesan por algunas cosas, otros por las otras, entonces darles opciones para construir su propio juego, para realizar lo que ellos deseen en ese momento, porque lo pueden hacer, son bebés y lo pueden hacer. M7 p32*

Las maestras planean experiencias para el grupo de los bebés y enfatizan que en todas ellas puede surgir un juego, puesto que la maestra tiene unos propósitos con cada experiencia, pero es el niño quien las vive y las siente tan placenteras que las convierte en momentos de juego.

Las maestras en el taller, reafirman su creencia de la flexibilidad en las planeaciones, puesto que hacen énfasis en que ellas proponen espacios y materiales, que sin lugar a dudas propician el juego, como por ejemplo los rincones, en donde los niños y niñas pueden vivir un sinnúmero de experiencias y juegos que no se planearon como tal, pero que surgieron de manera espontánea, a partir del diseño de ambiente que las profesoras planificaron.

Las maestras corroboran que ellas lo que hacen en las planeaciones es predecir lo que puede suceder, no obstante esas predicciones varían y toman otras rutas, a partir de lo que proponen los niños y niñas en sus exploraciones y sus juegos.

1.9.2 *Se planea de acuerdo con la necesidad e interés del niño:* las maestras que se entrevistaron son muy observadoras y esto hace que al preguntar sobre la planeación de las experiencias, ellas comenten que lo hacen según los intereses y necesidades del niño, y que generalmente tienen que ver con lo sensorial y lo motriz.

Las profesoras resaltan que la planeación se construye, tanto con sus propios aportes, que tienen que ver con los objetivos previstos para el nivel, como de lo que han observado a diario de los niños y niñas tomando como criterios las interacciones dentro del aula en los diferentes entornos diseñados y con los distintos materiales.

*... nosotros lo que hicimos es ver qué podíamos trabajar con los bebés, en qué se interesan, uno adecúa el aula entonces de pronto a ellos, hay unos que les llama mucho la atención los materiales sonoros y en esa semana trabajamos lo que a ellos más les llamó la atención, pero por lo menos si son unas maracas un día las vamos a poner en el gimnasio, ponemos de pronto unas maracas colgadas, a ver qué hacen ellos con esas maracas, otro día las ponemos sobre papel celofán, sobre de pronto un material metálico... M3 p 112*

*Realmente pues como estamos trabajando con rincones, pues es ya como lo que hacemos durante todos los días, colocamos diferentes juegos y el niño ya sabe prácticamente como a dónde se dirigen, pero tiene un aporte de la maestra y también tiene un aporte del niño. M8 p32*

1.10 ¿Tú has tenido alguna experiencia con niños y niñas con necesidades educativas específicas? o ¿en condición de desplazamiento? o ¿con bebés indígenas, afro?, ¿tú crees que el juego sería distinto en estos bebés?

1.10.1 *Los niños y niñas juegan distinto de acuerdo con las condiciones de desplazamiento, de abandono, de necesidades educativas específicas. Según las creencias de las maestras, los bebés juegan y se comportan distinto según sus condiciones, no obstante el juego no es sólo diferente en los niños y niñas que tienen determinadas condiciones y que se han encargado de nominarlo o de clasificarlo en un grupo específico (condición de desplazamiento, reinserción...), sino que afirman que si el juego es un lenguaje natural, es diferente de acuerdo a cada sujeto, según su contexto, su historia de vida...*

*En mi grupo había una niña indígena que le gustaba mucho jugar a ponerse sombreros, y otros niños y niñas le quitaban el sombrero y ella era feliz con su sombrero, porque sus abuelos indígenas usaban sombrero. M3 p 141*

*... de pronto su discapacidad desafortunadamente le hace diferente... el hecho de que Mateo sea sordo, pues no le permite escuchar lo que otro niño está diciendo... hay un nivel más de complejidad, no pienso que el juego sea lo mismo, porque él no es igual que los demás, él no es normal totalmente. M4 p 86*

*... yo creo que el juego se da según el entorno y sus costumbres, yo no puedo pretender que un niño indígena juegue igual que un niño desplazado que tiene*

*tanta problemática, que juegue igual que un niño que su vida ha sido tan bonita y tan libre... obviamente según su forma de vida, sus costumbres, pero el juego es, lo que yo les decía antes, es un lenguaje natural que cada uno lo expresa como quiere. M5 p 57*

*... el contexto sociocultural, como lo dice Vigotsky, es el que influye en la vida de los niños y niñas, entonces tú ves que un niño de este Centro perfectamente juega a matar al otro y pues en otro Centro que está en otro lugar, no ves eso. M4 p 90*

*... nosotros tenemos bebés que son desplazados y cuando crecen llegan a niveles más grandes, son niños y niñas muy agresivos, son niños y niñas que quieren estar jugando con pistolas, que se esconden cada ratito... que muestran esa identidad, ese temor, ese miedo que vivieron... tengo una niña que decía cómo ella tenía que esconderse debajo de las camas y cómo vio como mataron a su papá en una catástrofe de esas, ella cuenta cómo vio a su papito cómo caía... M8 p 48*

Es evidente que la creencia que sobre el tema de inclusión emerge, también en el taller de devolución, guarda una estrecha relación con los modelos de educación multicultural e intercultural, particularmente el de asimilación cultural, en cuanto al reconocimiento de diferencias externas como cultura, raza, lengua (...), pero con la pretensión de homogenización de los sujetos, defendiendo discursos en los cuales se promulga la igualdad para todos; si bien es cierto las maestras reconocen que cada niño o niña es diferente, independientemente de sus condiciones, también es un hecho que, para ellas, todos deben recibir lo mismo a nivel educativo y pedagógico, de lo contrario se estaría transgrediendo lo promovido en el programa de inclusión.

*... la misma palabra lo dice, inclusión, pienso que sin nosotros ponernos de acuerdo, porque nunca hemos hablado de esto, pero yo pienso que nosotros siempre hemos construido las actividades a realizar para todos y todos son iguales acá... lo que podemos ver, digamos con los niños y niñas de inclusión, en condición de discapacidad, es que si nosotros nos ponemos a apartarlo, entonces a él hay que hacerle algo diferente, entonces no le estamos dando la oportunidad a la inclusión... M8 p61*

1.10.2      *Los niños y niñas juegan diferente, pero se planifican experiencias iguales para todos:* las maestras están convencidas que aunque haya diferencias entre los niños y niñas, por las condiciones de vida, el contexto y las historias de cada uno, las experiencias deben planearse iguales para todos, y esto lo argumentan desde el tema de los derechos, sin embargo también destacan que aunque su planeación es igual para todos, cada niño asume el juego que ella ha planeado para todos, de manera diferente.

*... No importa el estrato donde estemos, su atención es igual y tiene los mismos materiales, los mismos juegos didácticos, todo es igual tanto para el estrato alto como el estrato bajo. M3 p 151*

*Yo planifico las mismas experiencias para todos los niños y niñas, pues todos merecen la misma atención, sean del estrato que sean, estos son pobres, pero todos son niños y niñas y haría lo mismo con los niños y niñas, sean del estrato que sean. M4 p 98*

*... el juego es particular y cada uno lo constituye según su interés, su necesidad y cuando yo planteo algo que sirve para todos, pero cada uno lo va asumir a su manera, porque pasa con todo ser humano, cada uno lo asimila como lo entiende y no puedo esperar que él lo asumió de la misma forma que él, o que él va a tener la misma respuesta que tuvo esa persona. M7 p 66*

Las creencias de las maestras sobre inclusión han sido permeadas sin lugar a dudas, por la tendencia global manifestada en las políticas estatales, que han sido originadas por organismos transnacionales, con el fin de incorporar a todos a la lógica del mercado. Al respecto Walsh (2004) dice que:

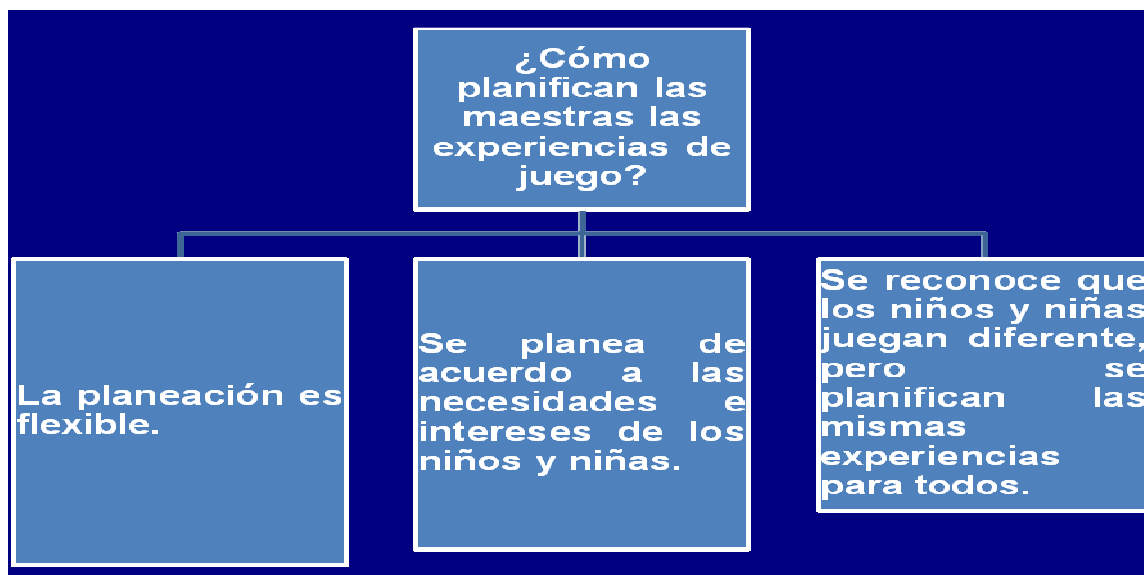
*... la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar, sino para mantener el status quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado (...). Ciertamente podemos observar la operación de tal lógica dentro de la región: el nuevo reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en los nuevos discursos políticos del estado, el otorgamiento de derechos especiales, la inclusión de los tradicionalmente subordinados (como diputados y/o instituciones étnicas) dentro del aparato estatal, la "consulta" en torno a planes relacionados con la explotación de recursos naturales, etc.; todo como parte de un esfuerzo por controlar la oposición e integrarla al estado y el mercado (p. 11).*

En el ámbito educativo la inclusión es sinónimo de vulnerabilidad, las instituciones tienen programas de inclusión en la medida que atienden niños y niñas en condición de desplazamiento o con necesidades educativas específicas, pero la discusión en algunas instituciones no ha trascendido al debate sobre la diferencia, sobre aquella oportunidad que tenemos todos de reconocernos distintos y tener condiciones para tal reconocimiento, se piensa por el contrario en inclusión para homogenizar y clasificar.

*María Angélica es una niña con síndrome de Down, una niña especial que está en el programa de inclusión, aquí en el jardín entonces igual las actividades que hacemos con los niños y niñas normales, también las hacemos con los niños y niñas en inclusión: con niños y niñas especiales o con niños y niñas desplazados, porque tenemos niños y niñas desplazados, entonces qué pasa, en ese momento uno ve niños y niñas que se aíslan, pero es como el afecto hacia ellos e incluirlos, porque todos son iguales, la diferencia es que como son niños y niñas desplazados y desde pequeños han estado vulnerados sus derechos... M8 p 43*

Las maestras en el taller reiteradamente y enfáticamente mencionan que si bien es cierto las planeaciones las diseñan pensando en ofrecer lo mismo para todos,

porque todos tienen los mismos derechos y deben ser tratados por igual, también reconocen que cada experiencia y juego son vividos diferente por cada sujeto.



Cuando se dialoga con las maestras sobre la planeación ellas plantean que la planeación que ellas diseñan es flexible, que se planea de acuerdo a las necesidades e intereses de los bebés, pero también reconocen que los bebés juegan diferente: no porque tengan necesidades educativas específicas, o por su condición de desplazamiento, sino porque independientemente de ello, todos tienen historias diferentes y vienen de contextos distintos, sin embargo tienen claro que deben planificar lo mismo para todos, aunque respetan en el desarrollo de las experiencias planificadas la manera como cada uno de los bebés las asume.

Los jardines de Secretaría de Integración Social están comenzando a trabajar lo relacionado con inclusión social desde la diferencia, que ubica al otro como autónomo, el otro que permea la mismidad y en ese proceso ocurren diálogos interculturales, el otro que configura interacciones.

Para mí la planificación no debe ser lineal, estática, sino por el contrario debe ser la condición de posibilidad para reconocer al otro y asimismo, dentro de un proceso de encuentros y desencuentros, entre la comunidad, las maestras y los bebés, con culturas e identidades propias, en permanente construcción.

- 2. La segunda pregunta de investigación: Dentro de las propuestas de juego del docente, ¿cuál es su rol, qué papel cumple el ambiente y los objetos, y qué manifestaciones se pueden identificar en los niños y niñas?*

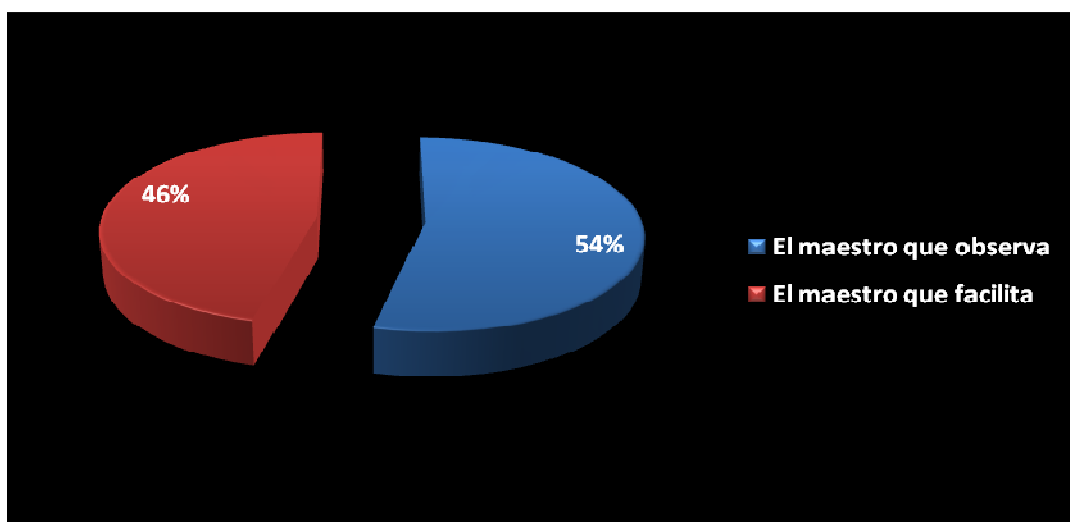


Las preguntas diseñadas para la entrevista, que me ayudaron hacer una aproximación a este interrogante fueron las siguientes: ¿Cuál es el rol del maestro en el juego? ¿Consideran que es importante disponer un ambiente dentro del juego? ¿Por qué escogen esos objetos para el juego y no otros? ¿Cómo identificas esos momentos de juego en los niños y niñas? ¿Por qué (en los fragmentos de las videograbaciones) hay juego? ¿Cuándo inicia o finaliza un juego? ¿Qué características tiene el juego de los bebés? ¿Qué actitudes tienen los niños y niñas cuando juegan?

2.1 *¿Cuál es el rol del maestro en el juego?* En el juego el maestro desempeña dos roles primordiales: el maestro observador y el maestro facilitador. Estos dos roles privilegian el seguimiento a los procesos de los niños y niñas y la libertad.

	Número de rasgos	%
El maestro que observa	14	53,8%
El maestro que facilita	12	46,2%
	26	100,0%

**Gráfico No. 6**



2.1.1 *El maestro que observa:* para las maestras observar a los bebés es muy importante, pues así pueden llegar a conocer a los niños y niñas en los diferentes momentos del día, hacer seguimiento a los diferentes procesos e identificar sus intereses y motivaciones.

Es importante aclarar que el rol del maestro como observador no niega la posibilidad de entablar conversaciones con los bebés dentro del juego.

*... nosotras las maestras lo que hacemos es observar, qué es lo que ellos hacen, qué es lo que les llama la atención, qué es lo que más les interesa, todos los días estamos observando sus reacciones y mirando todo lo que ellos hacen.* M3 p108

*En primera medida ando muy pendiente de todas las acciones de los niños y niñas, qué alcanzan a hacer, cómo es su forma de explorar los objetos, por ejemplo a qué juegan, cómo se relacionan con el otro, que es algo que me importa mucho... dentro de esa observación intervengo animándolos, motivándolos.* M7 p 62

Dentro de ese proceso de observación, según las maestras, es muy importante llevar registros escritos, porque eso les permite hacer seguimiento a los procesos individuales de cada bebé. Una de las maestras manifiesta que si sólo se observa, pero no se registra, se corre el riesgo de olvidar, por una parte, acontecimientos importantes y, por otra parte, sucesos relevantes para las futuras planeaciones.

*Escribir sirve para conocer al niño, se conocen sus necesidades, al anotar todo lo que los niños y niñas están haciendo, yo veo qué se le facilita más al niño, cuál es su necesidad, aprendo a conocerlo, porque hay cosas que se olvidan, por eso yo anoto todo lo que al niño le pasa, todo lo estoy anotando en el cuaderno, su desarrollo, lo que el niño come, lo que al niño le gustó, el alimento que probó, y con base en eso después podemos ponerle más cosas a los niños y niñas...* M1 p 107

2.1.2 *El maestro que facilita:* para las maestras es muy importante facilitar a través de las experiencias el juego, sin embargo enfatizan que la espontaneidad y la libertad son fundamentales y por ello prefieren este rol, al de la maestra que guía, da pautas y dirige todo el tiempo.

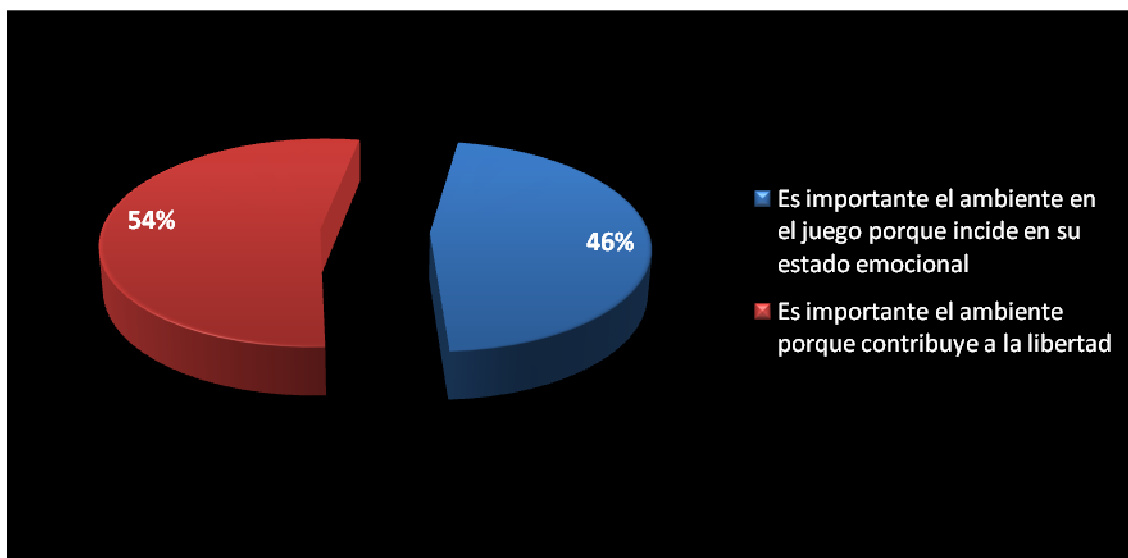
*... nosotras somos facilitadoras de un proceso de construcción de conocimiento de cada niño, no imponemos, simplemente facilitamos ese aprendizaje que el niño está construyendo él mismo, cómo lo facilitamos, pues a través de las experiencias...* M4 p 66

*Yo tengo que estar dirigiéndolos obviamente, pero yo prefiero que el juego de ellos sea más natural y espontáneo que un juego dirigido y con pautas y decir que “eso no es para eso”, que “esa pelota no es para morder, no la muerdas” no, si le nació morderla y si se sintió mejor mordiéndola, pues dejarlo.* M5 p79

2.2 *¿Por qué consideran que es importante disponer un ambiente dentro del juego?* Las maestras creen que organizar un ambiente es fundamental, este es un dispositivo importante para el juego, porque incide en el estado emocional de los niños y niñas y contribuye en una de las características del juego, la libertad.

	Número de rasgos	%
Es importante el ambiente en el juego porque incide en su estado emocional	13	46%
Es importante el ambiente porque contribuye a la libertad	15	54%
	28	100,0%

**Gráfico No. 7**



*... importantísimo disponer el espacio para ellos, porque eso los atrae, eso lleva a que los niños y niñas interactúen con lo que hay en un ambiente provocativo.* M2 p 119

*...yo sí digo que la forma como se disponen las cosas incita y llama al juego.* M2 p122

2.2.1 *Es importante porque incide en el estado emocional de los bebés.* Los bebés según las maestras necesitan de un ambiente tranquilo, en donde se sientan seguros y libres, para que de esta manera se puedan apropiar del espacio y dejar su huella en él.

*... hay que generarles un ambiente tranquilo, donde los bebés se sientan seguros, donde no vayan a sentir temor, que se sientan libres, que sientan que ese espacio es de ellos, que no es un lugar prestado; lo importante es que los niños y niñas sientan su ambiente como propio, que se sientan seguros y libres, yo pienso que para eso se adecua un espacio, para que puedan desarrollar sus*

*habilidades dependiendo de su estado emocional, la música influye mucho en su estado emocional, la música suave los relaja, los tranquiliza... M1 p63*

En Reggio Emilia el ambiente es conceptualizado por Malaguzzi (2001) como *un lenguaje silencioso*, que comunica ideas, sentimientos, confianza, experiencias... como un dispositivo que brinda o no posibilidades lúdicas a los niños y niñas, dependiendo de su organización y disposición; el ambiente como un elemento que enriquece el juego y le brinda posibilidades al niño para crear, imaginar, resignificar los objetos e interactuar con el lugar y desde allí con los otros. El ambiente como ese dispositivo que genera identidad y sentido de pertenencia.

En el taller una de las maestras que no participó en la investigación, manifestó con respecto al ambiente que:

*...no sólo es poner el material por ponerlo, sino cómo pensar que eso debe tener algo que puede generar algo con ese material... saber en qué momento intervenir para complejizar lo que está pasando con los niños y niñas y con ese material, por eso es que nosotras hablamos del ambiente como un tercer maestro, porque el ambiente también tiene que generar aprendizajes, porque yo no sólo coloco unos muebles, sino que yo estoy mirando para qué yo dispongo eso, cómo lo dispongo, por qué lo estoy disponiendo; todos los elementos son como muy pensados, para que eso me genere aprendizajes y que se puedan potencializar todas sus dimensiones de desarrollo... Mx p68*

2.2.2 *Es importante porque contribuye a la libertad.* Cuando las maestras hablan de la importancia de un ambiente que promueva la libertad, se refieren precisamente a la libertad para explorar con sus sentidos lo que brinda el entorno y los objetos, asimismo se refieren a la libertad para decidir y así construir su propio juego con todo lo que se le proporciona.

*... cuando se dispone de un espacio que es significativo para los niños y niñas, gratificante, en donde puede hacer muchas cosas y nada los limita, el juego posiblemente se da de una manera más acertada... M6 p56*

*...darle todas esas opciones al niño, donde tenga esas experiencias y pueda ir haciendo su propio mundo, me parece supremamente importante ayudar a tener todas esas cosas donde el niño pueda jugar con todo... M6 p91*

Aunque las maestras creen que es importante disponer un ambiente y unos objetos para el juego, reconocen también que no siempre es necesario, pues con el propio cuerpo también se juega.

*... a veces no se necesita ponerles cosas para que ellos de la nada jueguen, por ejemplo, yo puedo estar aquí sentada y no necesito de cosas para divertirme, sino simplemente puedo estar aquí jugando, inventándome cosas, sonidos con la boca y eso es lo que ellos hacen, por ejemplo, el hecho que empiecen a hacer*

*un sonido y hay otro bebé que hace el mismo sonido y la profe lo está haciendo también, ahí podemos empezar un juego... M7 p46*

*... pues es importante, pero igual uno puede jugar en una ronda que es un juego, y los puedo hacer felices, hago que los niños y niñas se cojan de la mano, que hagan la rueda, que se tiren al piso, que gateen... M8 p60*

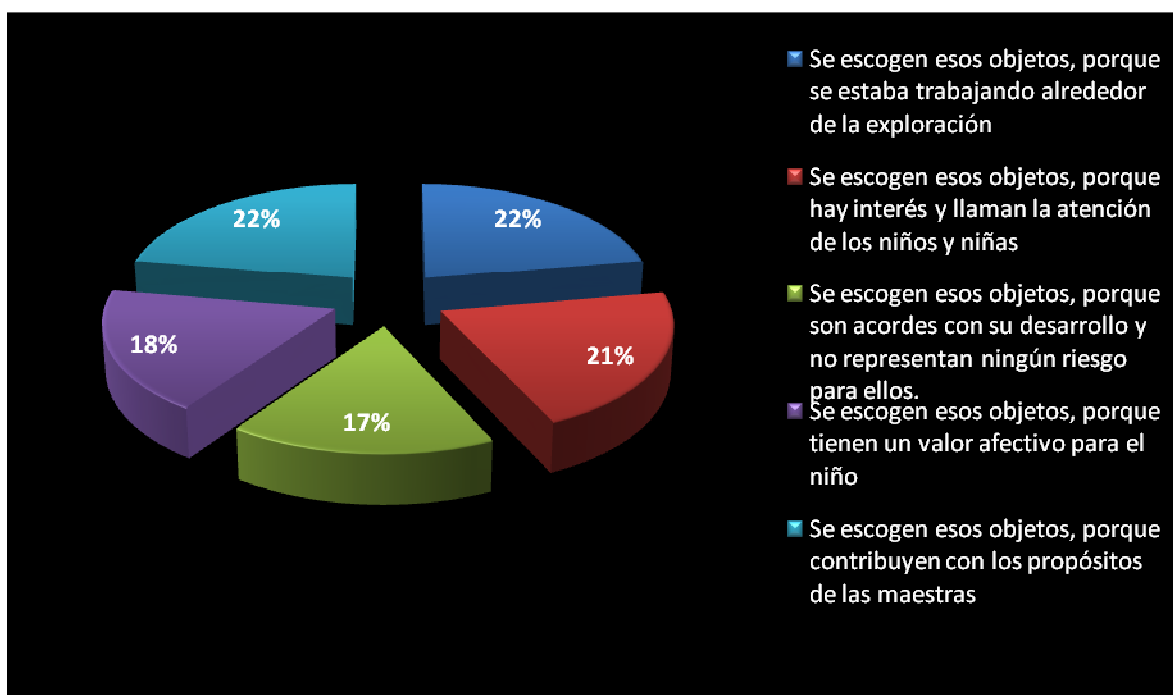
Las maestras cuestionan que en muchas ocasiones, y desconociendo la importancia del juego para esta etapa, muchos adultos restringen los espacios y tiempos para el juego.

*... es muy triste que en los colegios, el juego realmente es en el descanso que hay entre clase y clase, pero no hay espacios adecuados... la niñez se vive solo una vez y uno como adulto no se pone como en ese papel de darse cuenta de que uno crece y la vida después ya le cambia a uno y las responsabilidades son terribles y uno les quita y les roba ese espacio de juego a los niños y niñas. M6 p100*

2.3 *¿Por qué escogen esos objetos para el juego y no otros?* Los objetos que las maestras escogen para el juego con los bebés, son seleccionados bajo cinco criterios básicamente; el primero de ellos que posibilite la exploración; el segundo porque hay un interés explícito por parte de los niños y niñas; el tercero, porque son acordes con su desarrollo y no representan ningún riesgo para ellos; el cuarto criterio es su valor afectivo y el quinto y último es que puedan contribuir al logro de los propósitos de la maestra.

	Número de rasgos	%
Se escogen esos objetos, porque se estaba trabajando alrededor de la exploración	16	22,2%
Se escogen esos objetos, porque hay interés y llaman la atención de los niños y niñas	15	20,8%
Se escogen esos objetos, porque son acordes con su desarrollo y no representan ningún riesgo para ellos.	12	16,7%
Se escogen esos objetos, porque tienen un valor afectivo para el niño	13	18,1%
Se escogen esos objetos, porque contribuyen con los propósitos de las maestras	16	22,2%
	72	100,0%

**Gráfico No. 8**



2.3.1 *Porque se estaba trabajando alrededor de la exploración.* Como se puede evidenciar es desde esta categoría inductiva o idea núcleo, que las maestras reafirman que la exploración en este rango de edad es primordial y por ello los objetos que seleccionan deben apoyar este importante proceso.

Las características de los objetos que contribuyen a la exploración y que se pueden destacar de las razones y perspectivas de acción son: sencillez, cercanía a la cotidianidad de los niños y niñas y posibilidades a nivel sensorial.

2.3.2 *Porque hay interés y llaman la atención de los niños y niñas.* Este criterio está relacionado con ese proceso de observación de las maestras, puesto que cuando ellas ven que es evidente que un objeto les interesa o llama la atención de los bebés, tratan de responder a esto brindándoles juegos y experiencias con este material.

*... estamos en exploración de sonidos, porque hemos visto que a los niños y niñas les llama mucho la atención todo lo que suena, por ejemplo, yo cogí el sonajero, porque estamos trabajando todo lo que es el sonido. M1 p76*

*... esa caja con todos esos cubos, yo he visto que les gusta mucho, algunos sacan los cubitos, otros empiezan a poner uno encima del otro o el proceso sacar y volver a meter. M7 p 40*

*... porque ellos se interesan mucho por esos colores que hay dentro de esos objetos y hemos identificado que son los favoritos de ellos. M4 p48*

Muchos objetos que hay en las aulas son elaborados por las maestras y esto se hizo evidente en las observaciones que se hicieron a sus prácticas, pues la mitad de los objetos son elaborados por ellas con material reciclable.

*... los pusimos porque a ellos les llaman muchísimo la atención los instrumentos sonoros, son instrumentos hechos por nosotras con material reciclable y tienen diferentes colores. M3 p 89*

Las maestras también les presentan materiales sencillos y de la cotidianidad como la harina que, al parecer, la han trabajado de variadas maneras, porque han identificado un gran interés por los niños y niñas en este material.

*... a ellos les llamó la atención la harina... empezaron a manipularla, a tocarla y se miraban las manos y se las frotaban y casi llegaron todos a hacer eso y supimos que esos son sus intereses... M3 p 103*

2.3.3 *Porque son aptos para los niños y niñas.* Según las creencias de las profesoras con quienes se realiza este estudio, no todos los objetos son adecuados para los bebés, hay que estar atentos a su desarrollo para seleccionarlos y además hay que tener en cuenta la seguridad que los mismos puedan brindar, dado que hay algunos objetos que pueden representar un gran peligro para la integridad física de los bebés.

*... aquí se ha trabajado con elementos de espuma, pues uno está muy pendiente que no se vayan a hacer daño... son más elementos palpables para ellos, que se pueden llevar a la boca, porque ellos se meten la mayoría de cosas a la boca. M7 p42*

*... la mayoría de los materiales que nosotros tenemos aquí son materiales acordes a la edad de los niños y niñas, son materiales grandes, materiales que se pueden llevar a la boca... M1 p 128*

*...hay objetos que son adecuados para niños y niñas más pequeños y objetos más adecuados para niños y niñas más grandes. M4 p78*

2.3.4 *Porque tienen un valor afectivo para el niño.* La selección de los objetos tiene necesariamente que tener en cuenta lo afectivo, el significado que pueden llegar a tener nivel emocional para los bebés, puesto que, sin lugar a dudas y según las maestras, los objetos con un valor afectivo, contribuyen a la socialización, a la exploración y a la construcción de su identidad.

*... encontramos apegos, uno como que encuentra que hay niños y niñas que llegan y cogen especialmente un cubo o especialmente la muñeca o especialmente un oso o un carro, porque para ellos significa mucho ese objeto, entonces ellos ya tratan como de socializar, como que se identifican con ese objeto, con ese juguete...* M8 p48

*... ellos encuentran la manera de manipularlo y no solo explorarlo, sino también convertirlo en algo propio y construir su propio juego...* M7 p 54

*... el espejo es primordial, les da tranquilidad, paz, es como sentirse ellos...* M3 p166

Un aporte muy importante al respecto es el que hace André Michelet (2001) quien propone cuatro valores que ofrecen los juguetes y que contribuyen al desarrollo del niño; estos son:

- El valor funcional que se caracteriza por la adaptación material del juguete al niño o niña: no herir, no ser tóxico, no ser inflamable. Además el valor funcional apunta a la concordancia del objeto con la edad y sus intereses.
- El valor experimental, el cual contribuye en el área del pensamiento y el conocimiento.
- El valor de estructuración está relacionado con el desarrollo de la personalidad del niño, se tiene en cuenta fundamentalmente el contenido del juego y del juguete.
- El valor de relación se refiere a las relaciones que establece el niño y su juguete y al modo como a través del juego y el juguete, se estrechan vínculos con sus pares o adultos.

Este autor hace una interesante reflexión acerca de que el juguete es el principal soporte del juego pero no su desencadenante, puesto que el interés central no es el juguete en sí mismo, sino la calidad del juego, que permite sobrepasar la simple manipulación, para que el juguete nutra la imaginación individual.

2.3.5 *Porque contribuyen con los propósitos de las maestras.* Los objetos que se ponen a disposición de los bebés, tienen un propósito, una intencionalidad que generalmente apunta a lo sensorial, a la relación con los otros, a la exploración, al juego y a la investigación.

*... pues en este momento mi propósito era que ellos se sensibilizaran, que compartieran y pues que sintieran la experiencia de explorar y sentir la arena, porque es una experiencia diferente a cualquier otra cosa, o sea, la arena trae un impacto muy grande en la piel y lleva el mensaje a la mente.* M6 p 95

*Vimos la necesidad de que hubiera como una canasta donde ellos encontrarán cosas que investigar...* M1 p 128



Las maestras aclaran que los objetos que se usan dentro del juego no son solamente proporcionados por ellas en las experiencias, sino que otras veces los bebés tienen la libertad de elegirlos y de jugar libremente con ellos, para eso se disponen rincones, en donde hay canastos con material al alcance de los bebés. Ello sin lugar a dudas contribuye en la construcción de la autonomía, a través de la seguridad y confianza que adquieren en ellos mismos, al poder elegir el material con el que quieren iniciar su propio juego.

*... ellos tienen como esa libertad de escoger los objetos que ellos quieran... M4 p45*

*... ellos tienen todos los materiales en canastos a su disposición. M2 p 80*

*... por lo menos se está trabajando mucho por rincones, entonces ellos escogen el juguete o el sitio donde quieran ir y juegan libremente lo que ellos quieran, todo el tiempo. M6 p40*

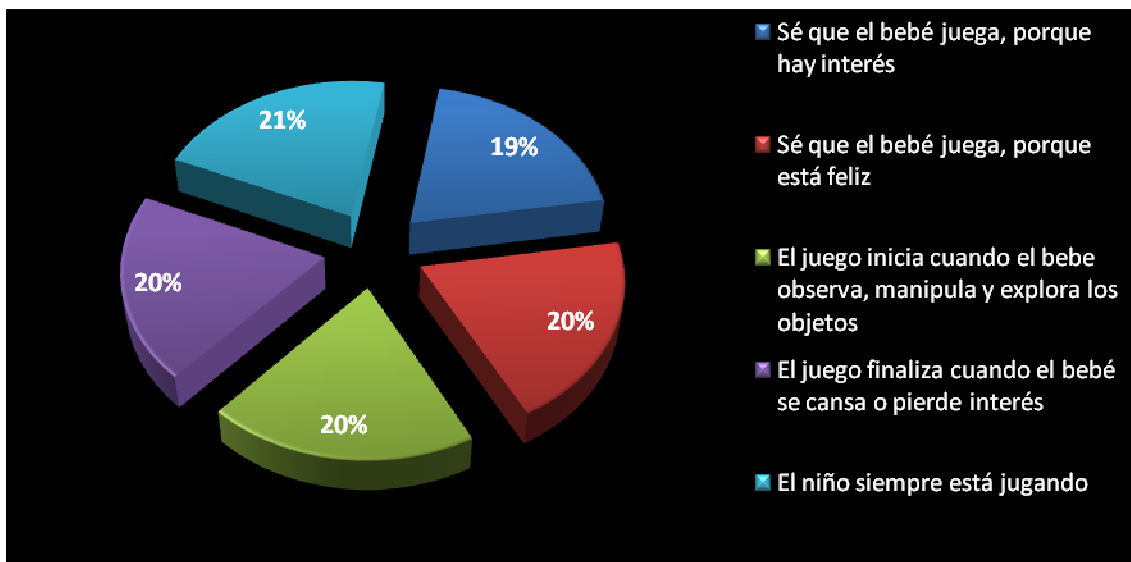
En cuanto a los objetos, las maestras reiteran sus creencias; la disposición del material en el ambiente está articulada al logro de objetivos, sobre todo psicomotrices y sensoriales y además agregan lo importante que es observar la interacción de los niños y niñas con los objetos, dado que esto les permite diseñar nuevos materiales, cambiar las formas de uso de los mismos, o planificar nuevas experiencias.

*... no es solamente que nosotras les damos un montón de fichas allá, es todo lo que ellos construyen y hemos logrado que ellos construyan un montón de cosas, solo con esas fichas como uno dice... M7 p70*

**2.4 ¿Cómo identificas esos momentos de juego en los niños y niñas?** Con esta pregunta se trata de dilucidar las manifestaciones de los bebés dentro del juego. Las maestras explican que reconocen los momentos de juego, porque observan en ellos interés en lo que hacen, porque se les ve felices y por su actitud observadora y curiosa.

	Número de rasgos	%
Sé que el bebé juega, porque hay interés	13	19,7%
Sé que el bebé juega, porque está feliz	13	19,7%
El juego inicia cuando el bebé observa, manipula y explora los objetos	13	19,7%
El juego finaliza cuando el bebé se cansa o pierde interés	13	19,7%
El niño siempre está jugando	14	21,2%
	66	100,0%

Gráfico No. 9



2.4.1 *Porque hay interés.* Según las maestras se puede reconocer que un bebé juega cuando se le ve interesado por lo que hace, esto se expresa en sus gestos, en la concentración que demuestra y en la comodidad que es evidente en su corporalidad.

*... por su interés; cuando él se inclina hacia algo, empieza a desarrollar su interés, ahí está en su juego, en su exploración.* M1 p103

*Cuando juegan siempre están alegres, siempre están contentos, la expresión de ellos y su mirada es muy diferente que cuando de pronto están haciendo otra cosa, que no les interesa, uno nota la diferencia en su rostro, pues todavía no lo expresan hablando, sino que gestualmente demuestran muchas cosas, al menos uno se da cuenta, eso sí le interesó, eso sí le gusta, está feliz o no le gustó...con su expresión corporal.* M6 p89

Sin duda alguna una manifestación del juego es el interés, y mientras esté presente en el juego, el bebé se mantendrá por períodos de tiempo prolongados descubriendo nuevas formas de recrear los objetos, el espacio y de asumirse él en la realidad inventada por él.

Glanzer (2000) se refiere a la esfera mágica del juego, para explicar que el jugador movido por el deseo ingresa en ella y tiene la libertad de salir cuando quiere y esto justamente lo hace muy atractivo; sin embargo, lo que mantiene al niño o niña dentro de esa esfera mágica del juego, es el interés por estar ahí, es

el reto y el desafío que le supone lo que está haciendo, pero lo más importante es que se mantiene interesado, porque lo que sucede dentro de la esfera con el bebé es único e irrepetible.

*... inicia cuando él se inclina hacia algo, empieza a desarrollar su interés, ahí está en su juego, en su exploración...* M1 p103

2.4.2 *Porque están felices.* Sin lugar a dudas, una manifestación evidente cuando el bebé juega es el placer y este puede leerse en sus movimientos y desplazamientos. El placer se reconoce por las acciones repetitivas que emprende el bebé, puesto que cuando se regocija con algo lo repite varias veces.

*Yo pienso que el juego va ligado a la diversión y ya lo he dicho varias veces, entonces cuando lo estamos disfrutando y nos estamos divirtiendo y lo volvemos a hacer y lo volvemos a hacer, es porque le encontramos sentido a lo que hacemos...* M7 p48

El placer dentro del juego lo demuestran a través de los gestos, pues los movimientos se hacen más intensos y sus expresiones de agrado son muy evidentes.

*Ellos se ponen felices, son unos niños y niñas muy felices y sonrientes cuando juegan...* M3 p116

*... uno se da cuenta que es un proceso de juego por eso, porque están salpicando, porque están ahí sonriendo, igual el juego es un proceso de interacción entre todos y que además lo disfrutan.* M4 p60

2.5 *¿Cuándo inicia o finaliza un juego? ¿Qué manifestaciones ayudan a reconocer el inicio de un juego y su finalización?* Según las maestras las manifestaciones que les indican que un juego se inició son la observación, la manipulación y la exploración de los objetos y lo que les indica que el juego finalizó es el cansancio y, por ende, el abandono del juego.

2.5.1 *El juego inicia cuando el bebe observa, manipula y explora los objetos:* de acuerdo a las creencias de las maestras, ellas saben reconocer cuando un niño entró en el juego, cuando hay un interés en lo que se está haciendo y que se manifiesta en la manipulación de los objetos, en la observación, en la investigación, en la exploración, en la interacción con el entorno y en la repetición continua de acciones.

*El contacto con los elementos, el observar, ahí está investigando, está explorando, su mirada entra en el mismo juego.* M1 p74

*Sara coge la harina, la observa, se retira un poco, la mira, vuelve y la mira y sigue tocándola, a ella de pronto le llamó la atención de pronto su textura, a ella le llamó la atención, por eso vuelve, la manipula. M3 p11*

*... lo que yo puedo decir cuando él ve algo que le llama la atención, empieza a cogerlo, a mirarlo, a observarlo, a jugar con él, a interesarse por él... M6 p86*

*2.5.2 El juego finaliza cuando el bebé se cansa o pierde interés: esto puede ser por sueño, hambre, o simplemente, porque ya hizo lo que tenía que hacer y abandona el juego.*

*... porque uno ya nota en él su estado de ánimo, a veces ya no quieren..., expresan cansancio, de pronto ya no le interesó más, tiene sueñito, de pronto hambrecita... M2 p151*

*... cuando ya no quiere saber más del juego, ya lo observó, ya le cansó, ya no es de su interés, porque ya hizo lo que quiso con esa situación. M6 p86*

*... termina cuando él abandona el juego, el niño se retira y ya no le interesa continuar, como puede ser que se guíe por otra cosa, porque hay niños y niñas que de pronto no quieren jugar más con una cosa, pero van y buscan otro interés, ya cuando no quieren definitivamente se quedan quietos, porque están cansados y no quieren más. M1 p103*

El niño decide cuándo inicia y cuándo finaliza el juego de acuerdo a sus intereses, necesidades y expectativas y la maestra respeta las decisiones que toman los bebés frente a esto.

*El bebé decide cuándo inicia y cuándo termina el juego, pienso que una, como maestra, no influye, porque el niño es el que está buscando su necesidad y él mismo de acuerdo a su necesidad inicia su juego y lo termina cuando ya vio que hasta ahí llega. M1 p97*

*2.5.3 El niño siempre está jugando. Esta creencia está íntimamente relacionada con aquella de que el niño y la niña no deja de jugar ni un solo momento, por ello se cree que el juego no tiene inicio, se juega en cada instante de la vida, cuando se come, cuando se duerme, cuando se baña...*

*Yo diría que ellos no terminan de jugar, el niño siempre está mirando con la cuchara cómo jugar, con el pie cómo subirlo, cómo arrastrarlo, el niño siempre está pensando en parase de comer y salir corriendo para patear un balón, siempre están buscando el juego, el niño no para de jugar, él siempre está en constante juego. M8 p 20*

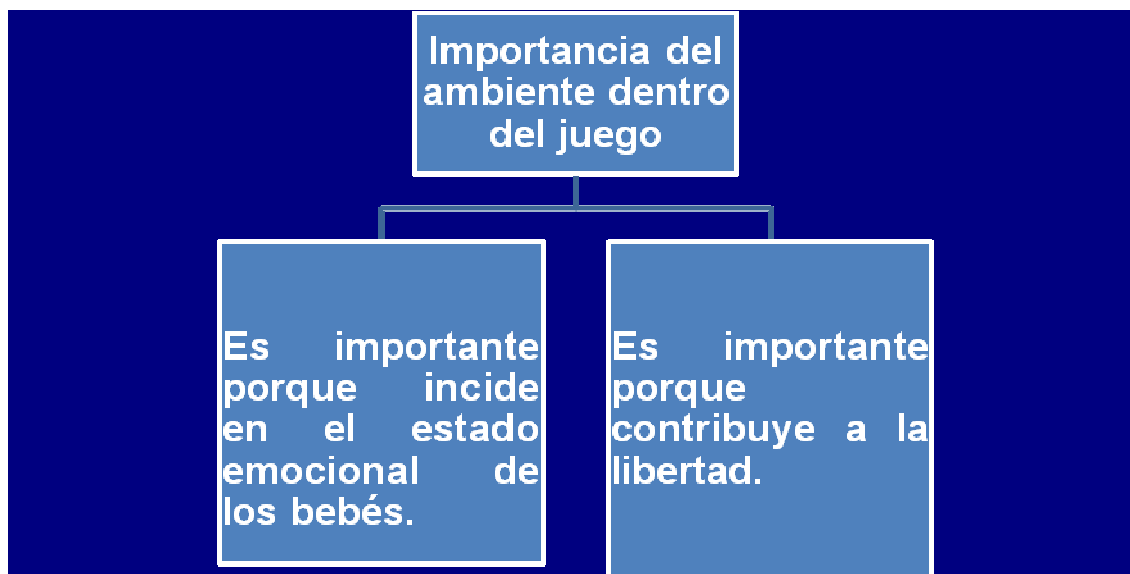
*... el juego no tiene ni inicio, ni final, prácticamente el juego se vive en cada instante, en el almuerzo, en el baño, en la actividad, en los rincones, cuando uno está durmiendo a los niños y niñas, para ellos no tiene un final. M8 p 54*

Estoy de acuerdo en que los niños y niñas siempre buscan estar jugando y es que, al sentir tanto placer, quieren jugar siempre; sin embargo, pienso que durante el día hay varios juegos que se inician y finalizan, algunos juegos de persecución, de escondite, de introducir y sacar objetos de una caja...



Una de las preguntas de la investigación era cuál es el rol del maestro dentro del juego, qué tiene que ver con el acompañamiento, al que en un esquema anterior me refería; las maestras ratifican la creencia en la que mostraban que el juego se acompaña con la observación, haciendo alusión al rol del maestro como observador; ejemplo de esta creencia es la maestra que permanece por un tiempo observando las actitudes de los niños y niñas dentro del juego, para con base a esa observación hacerle propuestas a los bebés, otro ejemplo es la maestra que saca su libreta de anotaciones y registra ciertos momentos acontecidos en el juego.

Pienso que la observación con cierta rigurosidad permite a la maestra reconocer el momento preciso para interactuar, para proponer o para mantenerse a distancia; la observación es la condición de posibilidad que tiene la maestra para diseñar experiencias desde ambientes que provoquen el juego en donde el niño encuentre su lugar de tal manera que él también pueda ser protagonista y dejar su huella en el ambiente que ha sido diseñado por la maestra.



Las maestras de las dos instituciones con las que se realiza el estudio, consideran el ambiente como un dispositivo importante para el juego, no obstante es pertinente advertir que una de ellas, la institución uno, está inspirada en la filosofía de Reggio Emilia, una de las experiencias más significativas en el campo del diseño de ambientes dedicados a la Educación Infantil y este contexto sin lugar a dudas incide en las creencias de las maestras, sobre la importancia del ambiente, pues las maestras han recibido capacitaciones para conocer la filosofía y metodología en Reggio y desde luego todo este conocimiento sobre la importancia de los entornos, se ve reflejado en sus prácticas y discursos.

Por lo anterior es fácil reconocer en dicha institución que las maestras planifican experiencia en función de los ambientes, que en palabras de Malaguzzi (2001), se constituyen como “un lenguaje silencioso”, que sugiere relaciones, experiencias, pensamientos, sentimientos, imágenes, representaciones...

Me identifico con Malaguzzi al pensar la escuela como:

*[...] un organismo vivo, unitario, un lugar de convivencia de intercambio relacional entre muchos adultos y niños, es una construcción que se funda en las dinámicas interactivas de sus protagonistas y en su capacidad de realizar diversas combinaciones. En esta construcción cada una de las partes se mueve con su propia identidad y sus deberes, interrelacionando vínculos y confrontaciones recíprocas (p. 61).*

En ese marco se puede comprender entonces que el ambiente trasciende el espacio físico, para configurarse como un escenario en donde se tejen relaciones que se construyen en un proceso en el que confluyen diferentes sujetos que se constituyen desde unos contextos socio-culturales particulares y

desde unas historias específicas que sin lugar a dudas conforman el ambiente como un lenguaje que habla de quienes lo habitan.

Por tanto, un espacio cobra sentido y por tanto alberga significados que se construyen desde los encuentros, intercambios y transformaciones que emergen de cada juego y que le dan identidad. En las creencias de las maestras se puede evidenciar la importancia que le conceden a diseñar ambientes que ofrecen un sinnúmero de posibilidades de juego, exploración, interacción y que habla de las acciones que desarrollan maestras y bebés dentro de él.

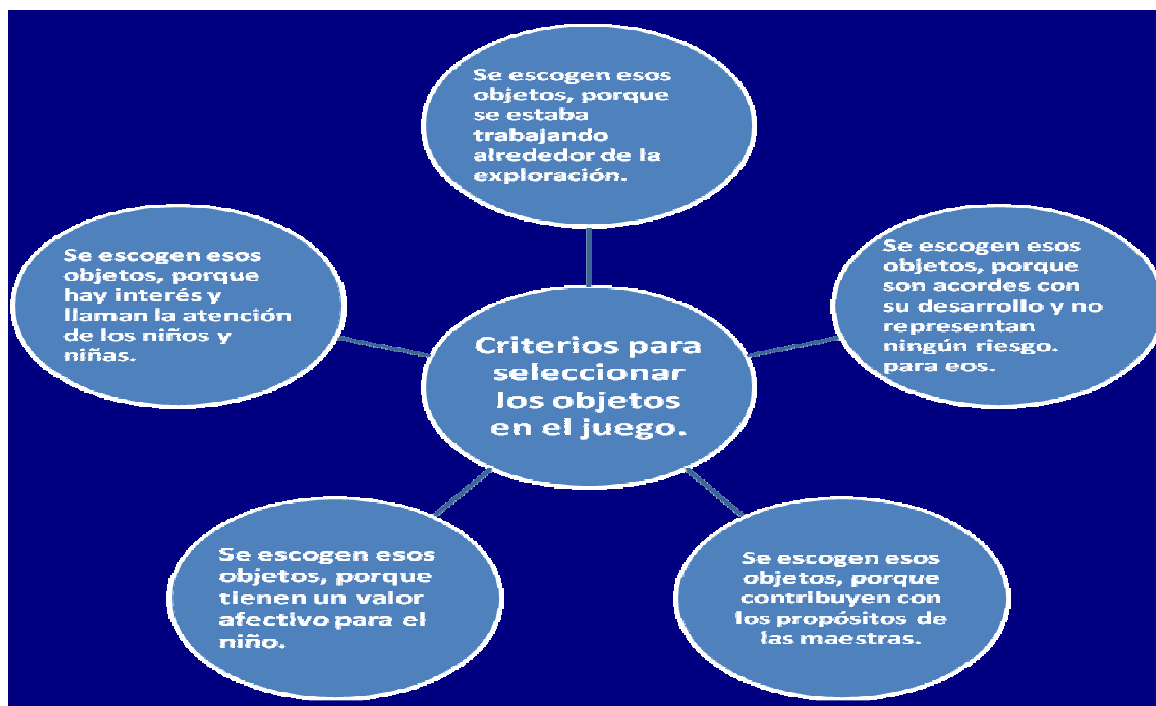
El aula entonces deja de ser simplemente un espacio físico, para convertirse en un espacio simbólico, pues cada día se crean en él nuevas historias que dejan huella de la multiplicidad de experiencias vividas por cada bebé y por sus maestras, el aula se impregna de una cotidianidad plena de significados, que dan seguridad y confianza a quienes lo habitan porque están impregnados de encuentros, desencuentros, consensos y disensos.

Las maestras con quienes se realizó este estudio reconocen que el ambiente juega un papel esencial, como dispositivo para proponer juegos a los bebés, en donde la libertad, la fantasía, el placer, la expresión y la comunicación puedan tener un lugar. El maestro que diseña espacios dice Malaguzzi (2001) teniendo en cuenta el ambiente debe ser:

*[...] participe del proyecto pedagógico, un educador más, generador de ámbitos de libertad, socialización, desarrollo, maduración y aprendizaje, espacios pensados para facilitar los encuentros, la percepción, participación e interacción, objetos no inertes, sino con vida que habitan con ánimo el espacio, como ese lenguaje del silencio... (p. 62).*

En definitiva, un ambiente que ofrece posibilidades para pensar, callar, hablar, preguntar, tocar, reír, llorar, esperar, jugar, proponer, explorar, y en ese sentido es un tercer maestro, pues habla de las mediaciones que allí surgen día a día.

Para mí uno de los roles más importantes del maestro en educación inicial hoy, es el del maestro que dispone ambientes, pues esto conlleva a pensar en que el entorno que el maestro diseña para el juego debe generar preguntas, relaciones, incertidumbre, nuevos sentidos y significados, debe hablar por sí mismo sin necesidad de una invitación verbal y, por último, debe reconocer las emociones de quienes acoja este ambiente.



La creencia de las maestras respecto a escoger los objetos que apoyen el proceso exploratorio de los niños está articulada con las creencias del juego como exploración y la de jugar explorando. En ese sentido se puede evidenciar el reconocimiento del objeto como un dispositivo, con el cual se puede iniciar un diálogo con los bebés y entre ellos, con el fin de estrechar vínculos, en los que se tejan lazos de confianza y se intercambien sentires, a partir de las características y propiedades de los objetos.

La conquista del objeto a partir de la observación, la manipulación, la exploración y el juego, es lo que precisamente genera tanto placer en los niños y niñas y las maestras lo tienen tan claro que deja de ser banal la elección de los objetos y comienzan a pensar en ellos desde su potencial lúdico y psicomotriz.

Ahora bien, la creencia de que los objetos tienen un valor afectivo, tiene que ver a mi modo de ver con esos significados que emergen en todas aquellas entregas y solicitudes de los objetos, pues estos son testimonios vivos del deseo, del sentido, de la historia, de la cultura; dicho de otro modo, los objetos se hacen lenguaje, porque además representan prácticas sociales, que cobran sentido por el afecto que contiene y que es asignado por quien lo regala, o por ese adulto que juega con el niño y hace que ese juguete se resignifique y tenga implícitos mensajes llenos de aprendizajes y cargas socio-afectivas, como dice Pierre Noel citado por Robert Jaulin (1981):



*El juguete como todo objeto, dice algo distinto que él mismo y remite a la totalidad cultural y tecnológica que lo ha engendrado. No es un objeto en sí sino un nudo de funciones y de relaciones que no se pueden comprender más que con referencia a la totalidad de un medio y una comunidad y en el marco de una relación específica con la infancia (p. 9).*

De acuerdo con este autor, el juguete constituye uno de los primeros modos de relación del ser humano con los objetos. Corresponde a un proyecto de civilización, a una interacción, puesto que es fabricado por los adultos como objeto de juego para los niños y más allá del simple objeto lúdico, denota una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades industriales.

Este autor manifiesta que el juguete, como todo objeto, dice algo distinto que él mismo y remite a la totalidad cultural que lo ha creado. Es un entramado de relaciones que son comprensibles con referencia a un medio y a una comunidad, y en el marco de una relación específica con la infancia. Ello invita a reconocer que el juguete constituye una de las formas más importantes de relación del niño con su entorno. El juguete es más que un objeto para quien lo explora e interactúa con él; además tiene un sentido muy importante por lo que hay detrás de él y en él mismo, es importante señalar que está íntimamente relacionado con la época y la concepción de niño en un momento histórico y tiene una gran importancia como elemento histórico, cultural y político, pues el juguete muestra la concepción del sujeto a través de los tiempos, deja ver la cultura en la cual se está creando ese juguete y desde allí la concepción de sociedad, y de educación que se tiene.

Siguiendo este autor,

*Hay tres maneras diferentes de hablar de los objetos: como instrumentos de integración y reflejo de la realidad, como soportes de la actividad y pretextos de una mayor libertad de imaginación, y como elementos del universo en cuyo seno desenvolvemos nuestra existencia (...) El juguete no es, pues, un simple objeto, sino un lugar de acumulación simbólica, el vehículo del "sentido" (pp. 44-45).*

Esa acumulación simbólica se ve reflejada en el juego infantil, pues la función de los objetos que el niño introduce en el juego es comprensible a partir de la relación histórica con el trabajo y con el mundo de los adultos, y tiene una gran importancia como elemento educativo. Se puede afirmar que el juguete es un dispositivo cultural y social, con el que se comprenden de alguna manera, las dinámicas de la sociedad en la que se encuentra cada sujeto, puesto que muchos de los juguetes comercializados e industrializados son un reflejo de lo que hace el adulto y como se mueve en el mundo laboral, el juguete ha evolucionado en la medida en que también evoluciona la sociedad, por ello se puede afirmar que los juguetes son portadores de significados socio-históricos.

A propósito de lo anterior Martha Glanzer (2000) manifiesta que,

*Tanto la práctica de los juegos como los juguetes fueron siempre infinitamente variados y las diferentes colectividades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. Así como hemos acordado que el niño crece en simbiosis con su medio, reflejándolo en sus conductas y en sus juegos, ocurren también con los juguetes que en él se producen, los que presentan particularidades distintivas que caracterizan una determinada sociedad (p. 220).*

Siguiendo con lo anterior, esta autora se refiere a los juguetes como uno de los parámetros culturales que generan identidad, en tanto que desde el juguete se diferencian los roles y actitudes de un contexto particular.

Es importante señalar que cualquier objeto puede convertirse en un juguete para un niño, las semillas, las cajas, el papel, los envases plásticos, pues posibilitan exploraciones y juegos con los cuales hay grandes descubrimientos y transformaciones, pues estos son materiales con una gran versatilidad y con los que el bebé deja volar su imaginación, otorgando nuevos significados a los objetos; por ejemplo una caja, puede ser en un momento dado un carro, un barco, un escenario para esconderse...



Las creencias sobre las manifestaciones de los bebés dentro del juego tienen que ver con el juego desde su carácter autotélico, como fin en sí mismo; en este esquema se puede ver que el bebé en sus manifestaciones no persigue fines distintos a los que tiene el mismo juego y las maestras han comenzado a comprenderlo así.

Las manifestaciones se relacionan con las características del juego que lo definen según la perspectiva socio-cultural: libertad, placer, improductividad y gratuidad, en dichas manifestaciones el juego no está determinado por ningún resultado previsto de antemano, sino por la iniciativa del jugador, por la libertad de crear y por la improductividad, pues dentro del juego no se crean ni bienes, ni riquezas. La manera de jugar de los niños y niñas, y sus manifestaciones se articulan a través de las normas y significados con el sistema de creencias de la

sociedad en la que crecen, porque el niño representa en sus juegos y exploraciones su cultura.

### 6.3 Grupo de discusión

Las videograbaciones de lo sucedido en los grupos de discusión, fueron transcritas y luego de varias lecturas, se alimentó cada transcripción con los apuntes que tomaron los monitores en cada grupo, para finalmente introducir en cada categoría emergente, dentro de las entrevistas, los ajustes, tensiones, comentarios, reflexiones; en fin, lo acontecido en cada taller.

De esta manera, con la observación de las prácticas, las entrevistas y los talleres de devolución se logró un proceso de triangulación de la información, puesto que los datos que arrojaron estos tres instrumentos permitieron validar la información obtenida y, en consecuencia, identificar de forma más rigurosa las creencias sobre juego de las maestras de dos instituciones de Secretaría de Integración Social.

El mencionado proceso de triangulación se desarrolló así:

- Observaciones video-grabadas a las prácticas de las maestras.
- Selección de fragmentos y construcción de relatos por parte del investigador.
- A partir de los fragmentos seleccionados y las respectivas reflexiones del investigador, se diseñan las preguntas para la entrevista semiestructurada.
- Análisis e interpretación de la información obtenida de las entrevistas (análisis de contenido) y contrastación con los relatos construidos a propósito de las observaciones video-grabadas.
- Grupos de discusión con las maestras a partir de las categorías que surgieron del proceso de análisis de las entrevistas; lo que surgió en este taller de devolución complementó la información de las entrevistas.

A continuación, a partir de  
proceso de triangulación:

un esquema, se representa dicho







## 7. CONCLUSIONES

Enriquecer las reflexiones pedagógicas alrededor del campo de la Educación Infantil, buscando ir más allá de los debates de corte asistencial, se convirtió en todo un desafío que transitó por un camino que apuntaba a seguir “las huellas del juego y descubrir sus rostros”, a partir del seguimiento a las prácticas y discursos de las maestras.

En este recorrido lleno de grandes satisfacciones, crisis e incertidumbres, hoy puedo reconocer algunos aportes de mi investigación, teniendo como foco los objetivos propuestos en este estudio.

Para el primer objetivo que apuntaba a indagar a través de la práctica y el discurso, las creencias que sobre el juego evidenciaban ocho maestras de dos Jardines de Secretaría Distrital de Integración Social, un aporte importante es el de evidenciar y comprender la complejidad del sistema de creencias sobre el juego, en donde se legitima al docente como un sujeto reflexivo que al repensar su práctica la resignifica.

Otro aporte fundamental fue el de reconocer y comprender el sistema de creencias a partir de tres constructos básicos, Llinares (1992):

1. Las ideas núcleo, que son las categorías inductivas, emergentes del análisis de contenido.
2. Las razones que se constituyen en los argumentos dados por las maestras para fundamentar las ideas núcleo.
3. Las perspectivas de acción, referentes de sus prácticas.

A partir de lo anterior se reconoció que la creencia no está desarticulada, por el contrario debe comprenderse como una red de relaciones que la configura como sistema, articulado al contexto sociocultural en donde creció y al contexto en el que se encuentran las dos instituciones en las que desempeñan su rol docente.

Las dos instituciones en donde se realizó este estudio están en el contexto de la Secretaría Distrital de Integración Social, la cual ha construido durante toda su trayectoria una manera particular de concebir al niño o niña, al maestro y a las prácticas con relación al juego y a la inclusión social, lo que marca la manera como cada docente se posiciona frente a su labor docente; esto implica necesariamente reconocer otros discursos y ponerlos en diálogos con los propios para así construirse y reconstruirse desde los acumulados que en estas instituciones se han gestado. Obviamente, repito, esto no es lo único, puesto que el contexto histórico de su infancia, como se vio en el apartado de análisis, también incide en la estructuración de sus sistemas de creencias; hay creencias que permanecen, se movilizan y consolidan como las del juego, como sinónimo

de exploración que estuvo presente desde la infancia, así como otras que se desvanecen, como la del juego entre lo “oculto” y el “premio”.

Otro aporte primordial en el marco de lo planteado anteriormente, es el que hace referencia a que las creencias, como construcciones que realizan los sujetos a lo largo de la vida, no pueden analizarse por fuera del marco de esa historia que constituye a las maestras, puesto que estaríamos dejando de lado por ejemplo la maestra que vivió y creció en un ámbito rural y en sus juegos representaba lo que vivía en el campo. El evocar estas experiencias me hizo comprender que las características que las maestras adjudican al juego, tienen que ver en gran medida con la manera como ellas se sentían jugando de niñas.

Respecto al segundo objetivo que pretendía reconocer desde cada contexto las creencias de juego que configuran el rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y las niñas, es necesario reconocer en primera medida, un aporte esencial, aquél que tiene que ver con la creencia de que el juego es exploración; las maestras tienen claro que la exploración es el proceso por el cual los bebés descubren el mundo que les rodea, reconocen a los otros y a sí mismos.

El proceso de exploración tiene características que comparte con el juego, como la libertad y el placer; es así como algunas maestras ponen en el mismo nivel la exploración y el juego, mientras que otras maestras, por el contrario, piensan que es un proceso anterior al juego. De igual manera, saben que no puede existir el uno sin el otro, saben que son complementarios.

En esta línea, otro aporte es el que hace alusión al acompañamiento dentro del juego, puesto que se explicita desde las creencias de las maestras que el juego de los más pequeños debe ser acompañado mediante la observación y la interacción constante, aunque, ocasionalmente, es importante que el niño juegue sin el acompañamiento del adulto. En ese sentido hay precisiones que las maestras hicieron desde su sistema de creencias: el acompañamiento es diferente cuando el juego es libre, cuando el juego es semidirigido y cuando el juego es totalmente dirigido, de manera tal que en el juego libre el maestro observa con el fin de descubrir elementos importantes del niño y la niña, porque en el juego confluyen experiencias, sentimientos, vivencias y a través de esa observación también se diseñan posteriores experiencias, mientras que en los otros dos juegos el maestro interactúa más y orienta de alguna manera las acciones de los bebés.

En cuanto a la planeación en el sistema de creencias se hizo visible que el juego debe ser flexible y estar acorde a las necesidades e intereses de los niños y niñas; en una planeación se debe reconocer que cada niño o niña, de acuerdo a su contexto, cultura e historia, va a asumir la experiencia de juego de una manera diferente, es decir la planeación debe tener una apertura a otras rutas, otros rumbos y posibles cambios que puedan surgir en el momento mismo en el que se está desarrollando lo que se planeó.

Las maestras consideraron desde sus creencias que es importante disponer un ambiente para el juego, porque incide en el estado emocional de los niños y niñas y porque contribuye a la libertad, característica fundamental. El ambiente juega un papel muy importante, en tanto es un dispositivo que invita a ir más allá en la exploración y en el juego y lo puede enriquecer y volverlo más complejo.

En lo que se refiere a los objetos para el juego, las maestras manifestaron que éstos son seleccionados: a) porque posibilitan la exploración; b) los niños y niñas manifiestan interés por algunos de ellos; c) son aptos, es decir, son seguros y no generan peligro; d) tienen un valor afectivo y e) contribuyen con los propósitos de las maestras.

Para las maestras, las manifestaciones del juego en los bebés son la exploración, la observación, la espontaneidad, el placer, el interés, el movimiento; una manifestación en la que se hace hincapié es la concerniente al movimiento, pues las maestras destacan que los bebés, cuando están jugando, se están moviendo todo el tiempo, la comunicación en el juego es eminentemente corporal y lo que expresa en sus movimientos y gestos es producto de lo que su interior siente, piensa y construye.

Finalmente, para el tercer objetivo, en el que me propuse posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, un aporte que considero importante es el de pensar la Educación Social como escenario que permite reflexionar de una manera crítica la profesión docente; particularmente en lo que se refiere al pensamiento del profesor en la categoría de creencias, por cuanto la Educación Social necesariamente implica tocar el tema de la mediación que posibilita generar encuentros y desencuentros entre mis creencias como investigadora y las de las maestras, con la cultura y con los contextos propios de cada época.

En ese sentido, proponer grupos de discusión con el fin de devolver los resultados que se habían obtenido de las observaciones en vídeo y de las entrevistas, viabilizó interesantes procesos de deliberación sobre la práctica docente con relación al juego; además, desde el enfoque hermenéutico



interpretativo y la investigación narrativa, se hace necesario devolver las propias interpretaciones a las maestras para dialogar sobre las formas de ser, de estar y de actuar, en y desde el juego; así, otro aporte lo constituye el de reconocer a las maestras dentro del proceso investigativo en general y dentro del proceso de categorización en particular, desarrollando un papel activo y legitimador dentro de este estudio.

Desde esta perspectiva, las contribuciones suscitadas a propósito de los grupos de discusión sobre las creencias fueron, en primera instancia, el reconocimiento de la complejidad del juego en los bebés; casi que estar con los niveles de maternos y caminadores se ha convertido en todo un reto, pues hay que saber observar muy bien a los niños y niñas menores de dos años para identificar en sus manifestaciones corporales y gestuales sus preferencias, sus propuestas y, en ellas, reconocer el momento más adecuado para interactuar y acompañar sin entorpecer su juego.

En segunda instancia, las maestras reflexionaron por una parte lo concerniente al interés que el niño o la niña debe hallar en el ambiente y los objetos que manipula; y, por otra parte, la importancia de la construcción del vínculo que permite, sin lugar a dudas, conocerlo y saber lo que puede hacer, reconociendo el lugar que cada uno tiene dentro del grupo, para así respetar las diferentes formas de pensar, de ser y de sentir al asumir las propuestas que se diseñan.

Otro aporte muy interesante fue el de inclusión social, en donde se evidenció una postura que es compartida por las dos instituciones en cuanto al reconocimiento de cada niño o niña desde diferencias que les hacen únicos; y ello es así, porque las diversas historias e interacciones los han constituido como sujetos de la cultura con características propias, haciéndoles asumir y actuar de una manera particular.

Con relación a lo anterior también pudo evidenciarse que las políticas públicas, en las cuales se establece que las instituciones educativas deben responder a la diversidad, inciden en las creencias de las maestras. Si bien es cierto que ellas hablan de la inclusión desde el derecho, la equidad, y desde la oportunidad que tienen todos a participar, hay una cierta tendencia a la homogenización, puesta de alguna manera en evidencia a través de la planificación de prácticas diseñadas de igual modo para todos; no obstante, reconocen que cuando esa planeación es llevada a las experiencias con los bebés, cada uno tiene una manera particular de asumirla.

Todo el panorama anterior muestra que un punto álgido dentro de mi estudio pudiera ser el de valorar las creencias como potencial pedagógico valioso para trabajar con maestras en formación y maestras en ejercicio; lo cual invita a

pensar las prácticas pedagógicas y reflexionarlas con el propósito de apoyar su quehacer pedagógico.

Así, en esta investigación no se trató exclusivamente de identificar y comprender las creencias de las maestras, sino, además, de ponerlas en diálogo con las de otras maestras de las instituciones donde realicé este estudio y con las mías con el fin de generar un proceso de reconocimiento, comprensión y análisis sobre cómo se originan, mantienen o problematizan las creencias; como sugiere Fenstermacher (1989), conocer las creencias de los profesores es crucial para ayudarles a comprender mejor su práctica y resignificarla.

Para finalizar, creemos que una contribución esencial de esta investigación es haber construido teoría fundamentada a partir de las prácticas y discursos de las maestras; el papel de la teoría no fue validarla, sino reconocerla para dialogar con los planteamientos de los autores y comprender desde distintos marcos los tres campos eje del estudio, creencias, juego e inclusión, estableciendo así diálogos entre las creencias de las maestras y las propias. La interpretación de la teorización argumentada es útil, por una parte, para la comprensión del pensamiento del profesor respecto al juego y, por otra, para que se constituya en patrimonio de otros la posibilidad que hallamos en esta investigación de descubrir los rostros del juego en las creencias de las maestras y las huellas del juego en las historias de su infancia, lo cual sin duda incide en las historias que se tejen hoy, dentro y fuera del aula.



## 8. REFLEXIONES FINALES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Reconozco que, con mi estudio, dejo abiertas algunas ventanas; no obstante, faltan por abrir muchas más, porque sin lugar a dudas, en esta travesía, hasta ahora estoy comenzando a develar que las creencias de las maestras, el juego y la inclusión social, son campos del conocimiento en educación a los cuales les queda mucho por descubrir.

Creo que un punto fundamental con el que contribuiría a futuras investigaciones sobre creencias, podría ser explicitar en todo el análisis y resultados que la creencia en su inmensa complejidad no puede llegar a identificarse y comprenderse únicamente a través de la práctica del docente, o solamente con su discurso; es a través de la articulación entre estos dos procesos, como se puede llegar a una aproximación al pensamiento del profesorado; en ese sentido el enfoque hermenéutico interpretativo me dio la posibilidad de conocer no solamente lo que el profesorado dice, sino también lo que hace y los significados según el contexto.

Desde aquí se reconocen los significados como piedra angular para llegar a realizar verdaderos acercamientos; por un lado, a las comprensiones de cómo las maestras piensan el juego, a sus actuaciones con respecto al mismo y a sus discursos, desde los cuales fundamentan sus acciones. Tener como plataforma el enfoque interaccionista, que puede ser catalogado como un enfoque alternativo, dentro de los trabajos que se realizan dentro de la línea del pensamiento del profesor, permitirá en futuras investigaciones, reconocer y valorar los elementos culturales, afectivos e históricos, como elementos decisivos para comprender las creencias de las maestras.

Los hallazgos dejan ver la importancia de continuar con estudios e investigaciones en Educación Inicial, para reconocer y comprender el juego más allá de lo instrumental; más que como medio, como un fin en sí mismo: comprender el juego como práctica social, como dimensión que constituye al sujeto y como constructor de identidades en interacción con los espacios sociales, porque desde estas comprensiones se podrían problematizar prácticas que “usan” el juego como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil o para diseñar propuestas didácticas con el fin de lograr aprendizajes de tipo escolar.

El asunto de la inclusión social fue una de las creencias que más problematicé como investigadora, desde luego en relación con mi sistema de creencias; puesto que para mí, pensar la inclusión implica pensar necesariamente en la educación intercultural y desde allí las interacciones, los encuentros y

desencuentros, la construcción de vínculos con subjetividades e identidades que emergen de contextos históricos, sociales y culturales diferentes; en ese sentido, dejo abierta la posibilidad de pensar el juego como un escenario privilegiado para comprender y reconocer la manera como confluyen subjetividades que emergen de espacios distintos. Al fin y al cabo, como he enfatizado en el transcurso de toda la investigación, en el juego el sujeto refleja su sociedad y la cultura en la cual está inmerso.

Reconozco que se está haciendo un importante trabajo en las instituciones de Secretaría Distrital de Integración Social en donde realicé mi investigación; no obstante, pienso que una puerta que dejo abierta con este trabajo es precisamente la que tiene que ver con la movilización de la creencia sobre inclusión, pues frecuentemente se habla de ella desde discapacidad, condición de desplazamiento, población indígena o afro. Así entonces se tendría que cuestionar desde el mismo quehacer docente lo estable, ordenado, lineal, contrario al planteamiento de Skliar (2005) quien propone la pedagogía de la perplejidad, de asombro permanente. Una pedagogía que reconozca la mismidad como una limitación para comprender el acto educativo, una pedagogía que no puede rotular, nombrar, obligar a la mismidad; una pedagogía que quizás reconozca en el juego la posibilidad del asombro de la fascinación permanente y de la incertidumbre que puede generar la irrupción del otro al jugar.

En ese sentido, es pensar la inclusión desde la diferencia que reconoce al otro, no como un dato, sino como una perturbación de sí mismo, y en ese sentido puedo decir que la interacción con las maestras durante toda la investigación dejó al descubierto mi mismidad, transformándome especialmente a mí como investigadora.

Este trabajo ofrece otra posibilidad para pensar que la Educación Social no se ocupa exclusivamente de lo que podríamos denominar población vulnerable, sino que es un campo de conocimiento en permanente discusión, que posibilita tener posiciones críticas que me permiten hacer miradas globales a todo lo que concierne a la educación en términos políticos, económicos, sociales, culturales; entender esto me dio la posibilidad de hacer un análisis crítico de lo que se ha venido pensando como inclusión social en la educación colombiana, para tomar distancia de posiciones colonialistas que privilegian la homogenización y marcan, cada vez más, fronteras que nos distancian a unos de otros, con el único fin de crear barreras indestructibles que perpetúan el sistema capitalista y aniquilan creencias, culturas y contextos para imponer una única manera de ver y de estar en el mundo.

Para finalizar quisiera destacar que con esta investigación se brindan oportunidades, para pensar a los docentes de Educación Infantil, como

profesionales reflexivos que piensan lo que hacen, pues sus acciones siempre llevan implícitas intencionalidades cargadas de sentidos y significados, desde los cuales se construyen y reconstruyen como maestros. Acercarse al pensamiento del profesor implica asumirse y asumir al maestro, como un intelectual que al reconocer y comprender sus prácticas, puede llegar a resignificarlas desde un contexto socio-cultural específico.

Reivindicar la profesión docente en Educación Infantil y reconocerla más allá de lo asistencial, para pensarla desde lo pedagógico implicar reflexionar las propias prácticas y discursos y ponerlos a dialogar con otros, con quienes en y desde la diferencia se construyen conocimientos, que no sólo permean lo pedagógico, sino lo didáctico, lo disciplinar y lo investigativo.



## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Argoz, J. (1997). *El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bantulà, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonómica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2, 19-42.
- Belka, D. (2004). Substituting Skill Learning for Traditional Games in Early Childhood Teaching. *Elementary Physical Education*, 3, 25-27.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. Glencoe III, Free Press.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora S.A.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia, Universidad de los Andes.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de URL: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Consultado el 20 de marzo de 2011].
- Bolívar, A., Domínguez, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1984). "Juego pensamiento y lenguaje". En Linaza (comp.), *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza, pp. 164.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, UK: Routledge.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los Hombres*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cano, M. (2000). *Un espacio para jugar. Aproximación a los postulados de D. W. Winnicott*. Tesis de Maestría. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Universidad Pedagógica Nacional.



Cano, M.I & Lledó, A. (1997). *Espacio, Comunicación y Aprendizaje*. Sevilla: Díada.

Carmona, M. (2007). "Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños y niñas con discapacidad". *Revista Omnia*, 1, 51-78. Recuperado de URL:<http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/docsFTP/174851tradicional.doc> [Consultado el 10 de marzo de 2008].

Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>

Castro-Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar

Cerda, H. (2003). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Clark, M. C. & Peterson, P. (1986/1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Creus, V. Larrain, L. & Campañá. (2007). "La representación de las voces en la investigación narrativa: consideraciones éticas". IV Jornadas Universitarias: *La investigación como un proceso de Formación*. Universidad de Vic.

Decroly, O. & Monchamp, E. (1983/2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

Del Castillo, R. (2001). "Juegos, diálogos, historia". *Revista Volubilis*, 9, 77-95.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana

Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, M. y Davila, A. (2008). "La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos", En Gordo, A. y Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (97-125) Madrid: Pearson Educación.

Dussel, E. (1987). *Acceso hacia una filosofía de la liberación*. Buenos Aires: La Aurora.

Duvignaud, J. (1980). *Le jeu du jeu*. Paris: Editions Balland.

Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Einarsdottir, J. (2005). "We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool". *Early Education and Development*, 4, 469-488.

El método de la filosofía de la liberación de Dussel: la anadialéctica. Recuperado de URL: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/no\\_seridados/enrique\\_dussel/textos/b07/07pp288-333.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seridados/enrique_dussel/textos/b07/07pp288-333.pdf) [Consultado el 2 de mayo de 2011].

Fandiño, G. (1998). "Orígenes y perspectivas de la educación preescolar en la UPN". *Pedagogía y saberes*, 11, 39-46.

Fandiño, G. (2001). "El uso del juguete en los jardines infantiles". *Revista Pedagogía y Saberes*, 16, 71-79.

Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Fandiño, G. y otros (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital.

Fenstermacher, G.R. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.C. (comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Fernández, G. et al. (2005). *Multiculturalidad y educación*. España: Alianza Editorial.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Fundación Aprender Jugando (2007). *Revista Juguetes y Género*. Recuperado de URL: <http://www.crecerjugando.org/pdf/juguetegenero.pdf> [Consultado el 10 de marzo de 2008].

Gadamer, H-G. (1999 – 2000). *Verdad y Método*. Vol I y II. Madrid: Editorial Sígueme.

Gallego, G. (1991). “Investigación sobre pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores”. *Revista Española de Pedagogía*, XLIX, 189.

García Molina, J. (coord.) (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

García Molina, J. & Marí Ytarte, R. (coord.) (2002): *Pedagogía social y mediación educativa*. Talavera de la Reina: APESCAM.

Garvey, C. (1978/1983). *El Juego Infantil*. 3ª ed. Madrid: Morata.

Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes, aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.

Gun, C. (2004). *Los márgenes al centro*. Recuperado de URL: <http://multitudes.samizdat.net/Los-margenes-al-centro> [Consultado el 20 de febrero de 2012].

Hernández, E. (1994). *El juego como marco de emergencia de los primeros símbolos*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Hoyuelos, A. (2004). *Biografía pedagógica Loris Malaguzzi*. España: Editorial Junior.

Huizinga, A. (1954/1987). *Homoludens*. 2ª reimpresión. Madrid: Emecé.

Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Jaulin, R. (Comp.) (1981). *Juegos y Juguetes. Ensayos de Etnotecnología*. México: Siglo XXI.

Jackson, P. (1996). *La vida en el aula*. Madrid: Morata.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research interviewing*. London.: SAGE, Chapter 7: The Interview Situation, pp. 124-135; Chapter 8: The Quality of the Interview, pp. 144-159.

Lacan, J. (1949). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Escritos I. México: Siglo XXI editores.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1982). *El Adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico Médica.

Levin, E. (2002). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ley No. 1098 - 8 de Noviembre de 2006: *Ley de Infancia y Adolescencia*. Colombia.

Lobato, E. (2007). *Juego y género. Estudio etnográfico sobre la construcción de la identidad de género en los contextos y prácticas lúdicas infantiles*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Oviedo.

Londoño, S. (2005). *El maestro demediado. El maestro sujeto dividido en sus interpretaciones sobre la práctica de la docencia en escuelas primarias y secundarias colombianas*. Tesis de Maestría. Facultad de Antropología, Universidad de los Andes.

López, P. (1988). *Para una sociología del juego*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

López, M. (1994). *Juegos y educación en el tiempo libre infantil*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Comillas.

Llinares, S. (1992). "Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores". En: Marcelo, C. *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel, pp. 49-57.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Sao Paulo: Editorial Cortez.

Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España: CEAC.

Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Sevilla: Cincel.

Marcelo, G. C. (2002): "La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar". En: Perafán & Andúriz, (comps.), *Pensamiento y conocimiento de los Profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Conciencias, pp. 45- 60.

Martínez, J. (1994). *Las teorías implícitas y la resolución de problemas de la*

enseñanza: *El pensamiento del profesorado en formación inicial*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna.

Michelet, A. (2001). *El juego del niño, avances y perspectivas*. Québec: OMEP.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designis. Coloniality, subalterne knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Ministerio de Educación Nacional (1992). *Propuesta Curricular para el Grado cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*. Bogotá.

Molina, J. y Sáez, J. (2005). "Educación social y educación intercultural". En Fernández García, T. y Molina G<sup>a</sup>. J. (coords.): *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos y prácticas.*, pp. 96-126. Madrid: Alianza Editorial.

Montero, M. (2002). "Construcción del otro, liberación de sí mismo". En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Universidad de Zulia, Venezuela, pág. 44. Recuperado de URL web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf> [Consultado el 4 de marzo de 2011].

Muñoz, A. (2006). *La globalización a través del juego popular tradicional: Aplicación didáctica en el segundo ciclo de educación infantil*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Córdoba.

Muñoz, S. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Recuperado de URL: [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf) [Consultado el 10 de marzo de 2011].

Murray, M. (1999). "The stories natures of health and illness". En M. Murray y K. Chamberlain (Eds). *Qualitative health psychology*. Londres: Sage, 47-63

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social*. España: Gedisa.

Núñez, V. (2007). Conferencia: *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

Ortega, R. (1988). *Juego y conocimientos sociales. Un estudio sobre las preferencias lúdicas infantiles y el contenido de los juegos socio-dramáticos*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla.

Ortega, E. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega, J. (2005). "Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela". *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Pajares, F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up Messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, A., Reyes, L. & Salcedo, L. (2001). *Acciones y creencias: Análisis e interpretación de docentes de física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tomo II.

Pérez G., A. & Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

Petrus, A. (coord.)(1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Piqueras, M. (1997). *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla.

Prieto, A. (1995). *El juego simbólico: su valor como agente de socialización en la vida del niño*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Romans, M. Petrus A. y Trilla J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rodulfo, R. (1989). *El niño y el Significante: un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.

Rocchietti, A. (2000). "La cultura como verdad: pobreza latinoamericana". *Revista Herramienta*, 12: 105-118.

Sáez, J. et al. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sancho, J.M., Hernández, F., Herraiz, F. & Vidiella, J. (2009). "Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa: Masculinidades en la Escuela*, 14(43), 1155-1189.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sedano, M. "Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural". Disponible en web:

[http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf).

Consultado el 10 de marzo de 2011.

Skliar, S. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sola, M. (1999). "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional". En Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez (coords.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, pp. 661-683. Reino Unido: Akal.

Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity. A qualitative journey*. Champaign, Illinois, Estados Unidos: Human Kinetics Press.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Staub, E. y Pearlman, L.A. (2009). "Reducing inter-group prejudice and conflict: A commentary". *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 588-594.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage Publications.

Susinos & Parrilla (2008). "Dar la voz en investigación inclusiva. Debate sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 157-171.

Toledo, U. (1997). "Giambatista Vico y la Hermenéutica Social". *Cuadernos de Filosofía* N°15. Universidad de Concepción, pp. 205.

Torres, C. (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Mérida: Universidad de Los Andes. Recuperado de: [http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo/Agora10/carmen\\_torres.pdf](http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo/Agora10/carmen_torres.pdf) [Consultado el 10 de marzo de 2008].

Torres, J., Padrón, F., Cristalino, F. (2007). "El juego: Un espacio para la formación de valores". *Revista Omnia*, 1, 51-78.

Tovar, N. (2009). *Exclusión, calle y políticas sociales en Bogotá. Nociones y experiencias de trabajo colectivo*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. España: Anthropos.

Trilla, J., Romans, M. & Petrus, A. (2000). *De profesión educador(a) social*. España: Paidós

Vigotsky, L.S. (1933/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Walsh, C. (2004). *Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas*. Bogotá: IDCT/Alcaldía Mayor.

Watson, B. (1997). *Regalos y bloques de Fröbel*. Recuperado en URL: [www.Geocities.Com/Athens/Forum/7905/Fblgaben.html](http://www.Geocities.Com/Athens/Forum/7905/Fblgaben.html) [Consultado el 10 de marzo de 2008].

Yin, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research. Designs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications

Zbirková, V. (1999). "El juego y el juguete en la herencia cultural de una nación". En *Correo del Maestro* 43. Naucalpan: Uribe y Ferrari Editores S. A. Consultado en [www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/diciembre43/3anteaula43.htm](http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/diciembre43/3anteaula43.htm) el 10 de marzo de 2008.





# ANEXOS



## Anexo número 1

El presente anexo constituye un ejemplo del proceso de análisis de contenido que se realizó a las entrevistas.

Preguntas de investigación	Fragmento entrevista	Rasgos	Categorías inductivas
<p>¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar?</p>	<p><b>9</b> S: ¿a qué jugabas? ¿Qué te gustaba jugar cuando eras niña?</p> <p><b>10</b> .M1: bueno yo jugaba a la mamá y al papá, me gustaba mucho, a hacer casitas, jugábamos a yermis.</p> <p><b>12</b> M2: pues yo no me acuerdo mucho de que jugara realmente, porque en mi casa jugábamos era como ir a traer el agua, porque en mi casa el acueducto, no había ni luz, ni acueducto, ni nada, entonces íbamos era que al pozo a traer el agua, que a recoger la leña para cocinar, que a ver los animales, las vacas, las ovejas, los animales ahí.</p> <p>14</p> <p>M2: en la escuela sí jugábamos, que a la golosa, que al puente está quebrado, a las escondidas ¿qué más jugábamos? a los ponchados.</p> <p><b>8</b> M3: sí, señora y pues mi niñez fue chévere pues bien rico la pasaba muy rico; (ríe) aunque a veces habían los vacíos que le comento pero pues mis</p>	<p>Recuerda el gusto por juego Juegos de roles, juegos de movimiento M1 10</p> <p>No hay recuerdos específicos del juego, se asocian con los oficios M212</p> <p>El espacio de la escuela considerado como el lugar para el juego, principalmente de reglas-competencia. M2 14</p>	<p><b>Juegos de Infancia</b></p> <p><b>Tipo de juego:</b></p> <p><b>Juegos de roles</b> Juegos de roles M1 10 jugar a la maestra-rol, este juego se asocia con su profesión actual. M2 8</p> <p>Desempeñando roles maternos .M8 10-12</p> <p><b>Juegos de movimiento-reglas-competencias</b> juegos de movimiento, M1 10 reglas-competencia. M2 14 Gusto por el juego con movimiento M4 7</p> <p>Preferencia por los juegos de movimiento. Competencia-regla M5 9-11</p> <p><b>Juegos de como si</b> Juegos con muñecas Juegos dónde se inventaba objetos</p>

	<p>abuelos eran cariñosos no eran mal tratantes, me trataban bien. Lo que yo sí tengo presente es que cuando nos reuníamos con mis primas con mis amigas siempre jugábamos a la maestra, yo traía eso, que siempre nos sentábamos y bueno vamos a jugar a la maestra y así. Entonces eso como que siempre viene desde que uno nace.</p> <p><b>56</b> M3: a la rueda rueda, la golosa me encantaba jugar cuando estaba en la escuela y el baloncesto también.</p> <p><b>5</b> M4: n, pues me pasaban al frente, por largos periodos de tiempo, entonces pues decían, pasa media hora entonces ya puede ir a jugar, la verdad siempre me gustaron los juegos de niños y niñas, jugar trompo, carros, las tortugas ninjas, no me gustaba casi estar... no tenía un grupo amplio de amigos, creo que siempre estaba con otro niño o sola.</p> <p><b>7</b> M4: sí, jugaba sola y me fascinaba todo lo que era de motricidad gruesa, hacer ejercicio, desde pequeñita me ha fascinado hacer ejercicio todo lo que tenga que ver con el ejercicio, montar</p>	<p>El juego se daba con la familia, amigas; jugar a la maestra-rol, este juego se asocia con su profesión actual. M2 8</p> <p>Gusto por el juego en la escuela M3 56</p> <p>Juego como recompensa, después del castigo. M4 5</p> <p>Diferencia juegos de niños y niñas-juegos de niñas. Gusto por los juegos de niños y niñas y en pareja o sola. M4 5</p> <p>Gusto por el juego con movimiento. M4 7</p>	<p>con las cosas que había. M4 22 Restaurante El juego en la casa como exploración, búsqueda de objetos. M7 8 Armando historias M7 12 jugar <i>como si</i> con elementos de fácil acceso. M8 8</p> <p><b><u>Creencias sobre el juego desde sus experiencias en la infancia</u></b></p> <p><b>El juego como una actividad placentera:</b> Recuerda el gusto por juego M1 10 Gusto por el juego con movimiento. M4 7 <b>El juego entre “lo oculto” y “el premio”</b> ( rural) No hay recuerdos específicos del juego, se asocian con los oficios M212</p> <p>Juego como recompensa, después del castigo. M4 5</p> <p>El juego como una actividad no permitida (se escapaba) a jugar. M8 8</p> <p><b>La escuela como el lugar privilegiado para el juego</b></p>
--	--	---	---

	<p>patines, bicicleta</p> <p><b>22</b> M4: los carros, las bolas de piquis, pero entonces jugaba con muñecas pero entonces eran juegos muy como con las barbies, era como a cortarles el pelo a hacerles ropa como cosas así, a veces por ejemplo cogía las cajas porque como no tenía los juguetes soñados entonces cogía y ... esta es la cama no se que... inventaba cosas con otros objetos ya que no tenía de pronto la posibilidad del carro de la barbie, entonces inventaba muchas cosas con los rollos del papel higiénico, me gustaba pintarlos e inventar ahí unos mundos que la mayoría de los niños y niñas se inventan con las cosas</p> <p><b>9</b> M5: bueno, realmente las muñecas nunca me gustaron, fue algo... mi mamá hoy en día me dice yo no entiendo usted porque es profesora si yo nunca, yo le regalaba muñecas a usted y usted nunca... me gustaba más era jugar futbol, jugar bola, jugar yermis, pues todo eso que en ese entonces era pues muy mal visto por los adultos</p> <p><b>10</b> L: <b>y ¿cuál era tu juego favorito?</b></p>	<p>Juegos con muñecas</p> <p>Juegos dónde se inventaba objetos con las cosas que había. M4 22</p> <p>Gusto por los juegos</p>	<p>El espacio de la escuela considerado como el lugar para el juego, M2 14 Gusto por el juego en la escuela M3 56</p> <p><b>La compañía para el juego...</b> El juego se daba con la familia, amigas M2 8 Sin la compañía de los padres. M5 9-11</p> <p><b>Los juegos según el género:</b> Diferencia juegos de niños y niñas- juegos de niñas. Gusto por los juegos de niños y niñas y en pareja o sola. M4 5 Gusto por los juegos " masculinos", diferente a lo "normal" M5 9</p> <p><b>La exploración antes del juego...</b> de la exploración con los objetos, salía el juego. M7 8</p> <p><b>El juego como actividad natural en la infancia:</b> El juego es natural en la infancia y es parte de toda su existencia M7-8</p> <p><b><u>El juguete favorito</u></b></p> <p><b>Muñecos- Muñecas</b> Muñeca como</p>
--	---	---	--

	<p><b>11</b> M5: el microfútbol de hecho tengo una canilla rota, partida en dos, el hueso se astilló por jugar fútbol</p> <p><b>14</b> M6: a la lleva y congelados, la golosa y no habían más espacios, y los papás con uno no compartían, a pesar de que dicen que anteriormente era muy diferente que hoy en día, yo viví, yo ya tengo cuarenta años y viví eso de que nunca tuve a mi papá ni mi mamá y a mi me tocó criarme sola</p> <p><b>8</b> M7: pues en realidad favorito no es que tuviera, yo soy hija única entonces jugaba normalmente sola o de pronto con mi abuelita o en la calle cuando normalmente podía salir, <b>entonces mis juegos se convertían en el restaurante</b>, entonces en <b>explorar</b> todo lo que tuviera en la casa, en eso se convertían mi juego, sobre todo en la terraza, entonces como había arena, como habían monedas, había como el cuarto donde guardaban todo entonces yo me iba hacer eso a explorar a ver yo que encontraba y de ahí pues salía el juego que quisiera. De pronto en el colegio fue más como deporte de basquetbol, voleibol y eso o las profesiones que era como en el momento que compartía pues con mis compañeros pero significativo, pues no lo tengo así como muy presente, entonces yo creo que de todo... si? tu sabes que cuando uno es pequeño como que todo el tiempo piensa en eso... como que es natural.</p>	<p>” masculinos”, diferente a lo “normal” M5 9</p> <p>Preferencia por los juegos de movimiento. Competencia-regla. Sin la compañía de los padres. M5 9-11</p> <p>Restaurante</p> <p>El juego en la casa como exploración, búsqueda de objetos...de la exploración salía el juego. M7 8</p> <p>El juego es natural en la infancia y es parte de toda su existencia M7-8</p>	<p>único juguete favorito, Mi 18 Muñecas que representan alumnas Muñecas Barbies con accesorios. Armando historias M7 12 M3 54 muñeco- expresiones de cariño y cuidado hacia él. M8 10-12</p> <p><b>Juguetes creados</b> Los juguetes eran creados por ella misma, a partir de lo cotidiano. M2 20 Juguetes –objetos del medio-reciclable. M4 24</p> <p><b>Juguetes para niños y niñas:</b> Balones- piquis- como juguete favorito, asociados a lo masculino. M5 14</p> <p><b>¿Tú crees que tus bebés juegan?</b> <b><u>¿A qué juegan los bebés ¿</u></b> <b><u>¿Cuándo está presente el juego?</u></b> <b><u>¿En qué momentos se identifica el juego?</u></b></p> <p><b>¿en esos momentos específicos tú identificas juego?</b></p>
--	---	--	--

	<p><b>8</b> M8: ya te conté a hacer sopa con el pasto, a cortar con vidrios el pasto, yo <b>me escapaba</b> y me ponía a jugar, con eso cortaba el pasto y hacía agua con sopa y era la sopa de los niños y niñas de la cuadra, entonces usted se toma su sopa, su sopa, su sopa, y uno les ponía los palitos de las colombinas que uno encontraba por ahí botadas.</p> <p><b>17</b> S: <b>¿y recuerdas cual fue tu juguete favorito (si lo tuviste)</b></p> <p><b>18</b> M1: una muñeca que me regalaron unos amigos, fue mi primer y única muñeca que tuve, era mi juguete favorito.</p> <p><b>19</b> S: y ¿con qué jugaban ustedes?</p> <p><b>20</b> M2: pues realmente en mi casa no hubo juguetes, pero yo me acuerdo que uno se los inventaba, yo me acuerdo que jugaba a las muñecas, en una cobija envolvía una botella, o, ¿si?, entonces jugábamos, hacíamos, como había, siempre hubo hamacas porque ahí mismo nos acostaban, y jugábamos ahí, las metíamos y jugábamos a los bebés.</p> <p><b>50</b> M3: muñecas</p> <p><b>54</b></p>	<p>El juego como una actividad no permitida( se escapaba); jugar <i>como si</i> con elementos de fácil acceso. M8 8</p> <p>Muñeca como único juguete favorito, Mi 18</p> <p>Los juguetes eran creados por ella misma, a partir de lo cotidiano. M2 20</p>	<p><b>¿eso sería algo de juego?, eso que están haciendo ahí [...]</b></p> <p><b>¿Podríamos decir que ellos están jugando ahí?</b></p> <p><b>¿por qué en esos tres fragmentos tu dices que hay juego, porque en esos momentos tú dices “para mí ahí hay juego”?</b></p> <p><b>¿ahí en la arenera en algún momento que tú recuerdes hubo juego? ¿Algún tipo de juego?</b></p> <p><b>Todas estas preguntas apuntan a qué es el juego para las maestras</b></p> <p><b>Para las maestras el juego es:</b> <b>Explorar -Sentir</b> Explorar, investigar En la exploración se juega M1-20 En la exploración se juega porque los niños y niñas <b>exploran libremente</b> de acuerdo con su interés y necesidad. M1 22</p> <p>Los bebés juegan porque necesitan <b>desarrollar sus sentidos</b>, por medio de experiencias donde <b>exploran</b>,</p>
--	---	---	---



	<p>M3: si las poníamos allá como todas en filita y jugábamos a las profesora.</p> <p><b>24</b> M4: <b>con las tapas..</b> yo no sé yo <b>hacia carreteras con las tapas,</b> igual también jugaba mucho cuando era pequeña a ser profesora... varias cosas me gustaban... varios roles.</p> <p>14 M5: (se ríe) bueno porque es que [...] me gustaban los balones y las bolas esas a las que les decían garbinchis</p> <p>10 M7: las barbies</p> <p>11 En2: y a qué jugabas con las barbies?</p> <p><b>12</b> M7: que trabajas y estudias... ah ...bueno ya que me acorde eso era como lo más fuerte para mí... porque siempre era... qué quieres de navidad o de cumpleaños o de la barbie, que la piscina de la barbie, que el cuarto de la barbie, que las cosas de la barbie entonces en el momento que me llegaban, entonces pues la utilizaba, si tenía una barbie acá y otra pues la utilizaba también y "hola" y pues cosas así, entonces conversaciones construía historias y ya, o cuando llegaba alguien entonces hacíamos algo como cocinar con las barbies, entonces pues depende de los instrumentos que tuviéramos.</p>	<p>Muñecas que representan alumnas M3 54</p> <p>Juguetes –objetos del medio-reciclable. M4 24</p> <p>Balones- piquis-como juguete favorito, asociados a lo masculino. M5 14</p> <p>Muñecas Barbies con accesorios. Armando historias M7 12</p>	<p>conocen y aprenden. M3 68</p> <p>Los bebés juegan desde el vientre materno, <b>explorando</b> su propio cuerpo y lo que tienen alrededor. Juegan solos, con su cuerpo, con su imaginación. Todo el tiempo están jugando y aprenden. M6 34</p> <p>En todos los momentos hay juego, <b>cuando el niño explora</b>, usa sus sentidos. M2112 En el juego hay un <b>proceso de exploración con los sentidos</b>, que les permite conocer. M2 116 Hay juego porque <b>están usando sus sentidos</b>, M3 95 Los bebés juegan porque <b>están usando sus sentidos</b>. M3 106</p> <p><b>El juego no es exploración</b> El juego es diferente a la exploración. M5 67</p> <p>Hay juego cuando los bebés hacen lo que quieren hacer. Pero puede ser una acción de exploración. Juego diferente a exploración.</p>
--	---	--	--

<p>10</p> <p>M8. Mi juguete favorito era un muñeco llamado Ricardo, y lo quería bastante (risas) y tenía un hermano que cada vez que veía mi muñeco pues lo escondía y me hacía llorar entonces corría, yo cuidaba mucho a ese muñeco, lo cuidé casi hasta los trece años y ya después pues entonces llegaron los novios entonces ya entonces eran otras cosas.</p> <p>12</p> <p>M8: Como no sé, como tener ese bebé acá envuelto y o sea ver, como mi mamá nos cuidaba mucho a nosotros entonces ella era muy especial con nosotros y entonces yo decía ay tan rico yo hacer lo mismo, entonces me motivaba envolverlo, cambiarlo quitarle la ropa, eso para mí era, y vestirlo entonces le quitaba la ropa y le cogía esos cacheticos lindos entonces yo le hacía con agua así eso y le limpiaba la carita al muñeco, era como ese amor a ese muñeco, en ese momento para uno era lo más rico</p> <p>65</p> <p><b>¿Tú crees que tus</b></p>	<p>Juguete favorito muñeco-expresiones de cariño y cuidado hacia él. Desempeñando roles maternos .M8 10-12</p>	<p>M7 34</p> <p>La exploración se da primero, y luego dependiendo de la acción espontánea del adulto, se puede convertir en juego. También de los juegos que los niños y niñas planteen. M7 36</p> <p><b>Interacción-Expresión</b> La <b>interacción</b> con el medio es el juego para los bebés. M4 32</p> <p>Se da de manera espontánea <b>en la interacción</b> y aceptación del otro. M7 16 El juego es lo más importante en la vida de un niño, porque a través de este se aprende y es <b>un medio de interacción</b> con el adulto. M4 40 Hay juego cuando <b>hay interacción</b>. M1 61 Hay juego cuando <b>hay interacción</b> y expresiones de felicidad. M2 110 El juego permite <b>sonreír</b>, gozar, vivir libre y <b>expresar</b>. M6 102</p> <p>Los niños y niñas juegan constantemente cuando</p>
---	--	--

	<p><b>bebés juegan?</b></p> <p><b>20</b> M1: nuestros bebés juegan a explorar, juegan a investigar, ese es su juego diario porque en la exploración estamos jugando.</p> <p><b>21</b> ¿Por qué en la exploración crees que se juega?</p> <p><b>22</b> M1: creo que en la exploración, porque ellos están buscando su <b>propio interés</b>, debido a su interés ahí encuentran su juego, yo pienso que ahí está todo relacionado, porque no se les impone, al niño no se le impone a que quiere jugar sino él libremente, el juego es libre, y uno busca sus necesidades, cada niño está de acuerdo a sus necesidades, a su estado emocional, busca con lo que realmente quiere jugar, pienso que eso es juego para ellos.</p> <p>68</p> <p>M3: (¿por qué?) <b>ellos son niños y niñas</b>, el niño se desarrolla a través de sus sentidos, porque si uno tiene un niño y lo mete en una cuna, el niño se atrofia, el niño necesita estar desplazándose, necesita de muchos elementos de muchas cosas, porque a través de sus sentidos ellos se desarrollan, porque el niño no se puede dejar... como se</p>	<p>Los bebés juegan a: Explorar, investigar En la exploración se juega M1-20</p> <p>En la exploración se juega porque los niños y niñas exploran libremente de acuerdo con su interés y necesidad. M1 22</p> <p>Los bebés juegan porque necesitan desarrollar sus sentidos, por medio de experiencias donde exploran, conocen y aprenden. M3 68</p>	<p><b>interactúan</b> con los objetos y los compañeros. M4 38</p> <p><b>Es un lenguaje natural</b> El juego en los bebés es un <b>lenguaje natural</b>, bonito, inocente y en el que buscan estar bien. M5 20</p> <p>El juego es un <b>lenguaje natural</b>, que permite descubrir y disfrutar el mundo. M7 16 <b>El juego es aprendizaje</b> Aprender a reconocer el nombre es parte del juego. M1 59</p> <p><b>El juego es un medio para el desarrollo</b> En el juego el niño desarrolla todas sus habilidades y todo su conocimiento. M1 26 El bebé desarrolla todo su desarrollo visual, motriz y cognitivo a través del juego. M3 78</p> <p>El juego le ayuda al niño a desarrollarse a crecer, a ser personas, a sentirse bien. M5 28 <b>El juego es propio de la niñez</b> <b>La niñez es el momento para el</b></p>
--	--	---	--

	<p>dice, darle de comer y meterlo a una cuna, no, ellos necesitan de sus experiencias, como aquí en Aeió-tú manejamos eso las experiencias educativas, entonces los niños y niñas empiezan a conocer a explorar a aprender muchas cosas.</p> <p><b>32</b></p> <p>M4: yo creo que los bebés tiene interacciones con el medio y de esas interacciones dentro de eso mismo existe ese juego, ellos manipulan, observan <b>ellos están en un proceso constante de interacción y ese es el juego para ellos...</b> yo me cuestionaba eso también... no es como los grandes que uno dice “vamos a jugar a la rueda rueda, vamos a jugar a la pelota” no; ellos crean sus propios juegos, los construyen a través de los objetos, de las experiencias que nosotros les ofrecemos</p> <p>20</p> <p>M5: sí, es que a ver era muy difícil después de que yo trabajaba con niños y niñas grandes que yo les daba una hoja “háganme esto”, yo les daba un carro ellos ya sabían para qué, qué hacer, yo les decía vamos a armar un rompecabezas, entonces yo les daba todo, pero entonces yo miraba a los bebés y yo decía “juepucha y a estos niños y niñas qué les doy”</p>	<p>La interacción con el medio es el juego para los bebés. M4 32</p> <p>Los bebés crean sus propios juegos a partir de los objetos y experiencias que se les ofrecen. M4 32</p>	<p><b>juego</b> se le deben dar todas las posibilidades al niño para que lo viva plenamente M6 100</p> <p>El niño tiene internamente el juego, <b>es natural a él</b>, lo manifiesta permanentemente. M8 30</p> <p><b>El juego es lo más importante en la vida de un niño</b>, porque a través de este se aprende y es un medio de interacción con el adulto. M4 40</p> <p>El juego <b>es la base</b> del crecimiento del ser.</p> <p>El <b>juego está presente en todas las experiencias</b>, en la medida en que es vivido como tal por los niños y niñas.</p> <p>Para la docente es una experiencia pedagógica M4 51</p> <p>El bebé <b>juega en todo momento</b>, buscando lo que quiere. M8 16</p> <p>Los bebés <b>crean sus propios juegos</b> a partir de los objetos y experiencias que se les ofrecen. M4 32</p> <p><b>El juego es movimiento</b></p>
--	---	---	---

	<p>aparte de que lloraban entonces yo decía como los calmo yo que les hago entonces yo decía bueno les pongo muñecas pero no miraban las muñecas no, o sea no le veían sentido a nada, no le veían sentido entonces yo decía no juemadre yo que voy a hacer, no aquí no dios mío, bajé y hablé con la coordinadora y ella me decía “no señora tiene que quedarse ahí tiene que quedarse ahí pero yo no le veía realmente que ellos o sea yo le decía a mi compañera pero es que ellos mírelos, es que no juegan es que esos niños y niñas no juegan no hacen nada, y de verdad que era un desespero muy difícil pero entonces ellos, o sea uno empieza a conocerlos uno empieza como a relacionarse con ellos y a entender el lenguaje de ellos, de hecho pues el juego es un lenguaje natural que uno debe entenderlo según sus etapas de vida y sus edades ¿no? y yo veía, yo decía, yo leía, yo miraba pero es que el niño él que explora es que no hace nada es que explora, es que pero eso yo miraba que ni exploraban ni nada de explorar, yo decía a moverse muchachos y ellos ahí sentaditos yo los miraba un día de verdad me puse a llorar porque no sabía yo decía no, yo los miraba, miraba al uno miraba al otro, miraba al otro, no me hallaba de verdad que</p>	<p>El juego en los bebés es un lenguaje natural, bonito, inocente y en el que buscan estar bien. M5 20</p>	<p>No hay juego en las experiencias de sensibilización, porque no hay movimiento. M6 48</p> <p><b>El juego se asocia con el movimiento.</b> M6 48</p> <p><b>El juego parte del adulto</b> Los niños y niñas por su edad no proponen juegos. M6 50</p> <p><b>Por iniciativa del adulto se da el juego en los niños y niñas,</b> sintiendo el material M6 50</p> <p>Mientras que el juego se da <b>cuando la docente hace</b> algo diferente y el niño a partir de eso la imita o construye su propio juego, generándose una interacción. M7 24</p> <p><b>La maestra propone</b> una acción y luego los niños y niñas la imitan o piden hacerla en otro momento lo que indica un aprendizaje. M8 38</p> <p><b>El juego es variar el uso del objeto</b></p> <p>Se juega cuando se le cambia el uso al objeto M5 67</p>
--	---	--	---

	<p>fue algo muy, no me hallaba pero después sí inicie pues a conocerlos y a entender pues su lenguaje, su forma de vida, la forma como yo podría jugar con ellos y ya entonces pienso que <b>los bebés juegan muchísimo</b> incluso a veces el juego de ellos es como tan bonito como tan inocente al igual que todo, pero pues ellos buscan como su acomodo como sus cosas para estar mejor</p> <p>32</p> <p>M6: claro, desde el primer momento</p> <p>34</p> <p>M6: pues porque primero en el estomago, ellos juegan con el cordón umbilical, ellos juegan con sus manitas a medida que se van desarrollando [...] con el cordón umbilical, todo el tiempo ellos están allá también mirando, explorando, sintiendo que se están desarrollando, y nacen igual sigue siendo su primer [...] sus manitas, la forma que ellos ven las cosas que uno les pueda dar y acercar para que ellos vayan aprendiendo y explorando todo lo que tienen su alrededor, y a medida que están creciendo todo el tiempo lo están haciendo con lo que tienen, o sea con todas las posibilidades que uno les pueda dar, también va dentro de las posibilidades lo que uno les pueda ofrecer a los niños y niñas, ellos juegan solos, a su imaginario, con su</p>	<p>Los bebés juegan desde el vientre materno, explorando su propio cuerpo y lo que tienen alrededor. Juegan solos, con su cuerpo, con su imaginación. Todo el tiempo están jugando y aprenden. M6 34</p>	<p><b>Otros</b> Es un momento de juego porque les llama la atención M3 83</p> <p>Aparecer- desaparecer es juego. M6 53</p>
--	---	--	--

	<p>cuerpo, todo el tiempo están jugando, que uno a veces les limita esas cosas porque no les permite, los ve uno haciendo algo y “no que eso no sé qué” y uno no se da cuenta y no analiza que en ese momento el está aprendiendo algo y uno no lo debe cortar de esa forma.</p> <p><b>16</b> M7: mira... el juego yo lo catalogo como un lenguaje natural o sea un lenguaje natural, que a medida que tú vas creciendo pues se le va perdiendo como el sentido pero que cuando uno es niño le da significado todo el tiempo y es lo que le permite a uno disfrutar y descubrir el mundo, en el momento en el que yo miro al bebé y el bebé me sonrío y yo no le sonrío más y si yo le sonrío pues él va a dar una respuesta que lo puede convertir en juego, ahorita están en un proceso mis bebés con esconderse y aparecer, sí, y de la nada de pronto se convierte o sea, no tengo que planearlo porque ellos lo muestran, lo dan en algún momento que puedo estar yo sentada en un momento descansando y simplemente el bebé puede venir a hacerse en ese lado ahí esconde su cabeza y busca que yo le dé respuesta, porque no lo va a hacer solo y uno de ahí de alguna manera como ratifica en aceptar.</p> <p><b>15</b> En1: ¿Los niños y niñas con los que estás en este momento juegan?</p> <p><b>16</b> M8: Bastante. Juegan yo</p>	<p>El juego es un lenguaje natural, que permite descubrir y disfrutar el mundo. M7 16</p> <p>Se da de manera espontánea en la interacción y aceptación del otro. M7 16</p>	
--	--	--	--

	<p>digo que juegan, el niño desde que llega depende uno como formadora lo maneje, porque igual aquí aprendemos muchas cosas entonces yo digo en el niño es tan importante el juego para él, que el niño está jugando desde que llega, el niño levanta la ficha, busca su muñeco, su apego y o sea busca en lo más posible busca lo que él quiera, como en ese momento lo vio y quiere jugar con eso y entonces ahí juega, el niño en cualquier momento el niño está jugando.</p> <p>25  <b>S: ¿tú por qué crees que ese juego es importante en ellos? O ¿para qué les sirve jugar a los bebés? o como tú estabas diciendo el juego es exploración ¿por qué es importante ese momento de exploración, de juego?</b></p> <p>26  M1: porque ahí en eso están desarrollando todas sus habilidades, cada niño desarrolla su habilidad de acuerdo a su interés, entonces en el juego están desarrollando absolutamente todo, ahí están conociendo todo, muchas de sus habilidades, ellos pueden incluso hasta, incluso hasta la lógica</p>	<p>El bebé juega en todo momento, buscando lo que quiere.  M8 16</p> <p>En el juego el niño desarrolla todas sus habilidades y todo su conocimiento. M1 26</p>	
--	--	--	--



	<p>matemática en un bebé se puede dar, porque ellos hacen clasificación, un bebé hace clasificación sin querer, entonces ahí están desarrollando absolutamente todo, en el juego se desarrolla todo, pienso yo que ahí desarrollan sus actividades.</p> <p><b>78</b> M3: porque es la edad primordial para el ser humano es la edad que ocupa todo lo que va a ser durante toda su vida, es una edad muy importante en el ser humano, es una edad muy importante porque el desarrolla todo su desarrollo motriz, visual, cognitivo a través del juego</p> <p><b>40</b> M4: porque desde que el niño nace, yo pienso que lo más importante que puede haber en la vida de un niño es el juego, es importante porque a través del juego, se aprende todo, empezamos a enseñarles valores, cuidado hacia los demás, conocimiento del entorno, de los objetos es a través de juego que uno esta muchas veces con el niño</p> <p><b>28</b> M5: eso los estimula, los ayuda como a que ellos se desarrollen bien, a que se avispén, a que no sean simplemente ahí unos muñecos de carne</p>	<p>El bebé desarrolla todo su desarrollo visual, motriz y cognitivo a través del juego. M3 78</p> <p>El juego es lo más importante en la vida de un niño, porque a través de este se aprende y es un medio de interacción con el adulto. M4 40</p> <p>El juego le ayuda al niño a desarrollarse a crecer, a ser persona, a sentirse</p>	
--	--	---	--

	<p>y hueso que uno tiene en su poder, sino pues es algo que a ellos les ayuda a desarrollarse, a crecer, a que ellos se sientan bien, agradados pues en su sitio, en su jardín.</p> <p>100</p> <p>M6: pues que es muy triste que en los colegios particulares, que el juego realmente es el descanso que hay entre clase y clase y que simplemente el espacio que hay para jugar es un, como se dice vulgarmente un potrero y no hay más por eso es que yo digo ahora para el juego debe haber más opciones, porque uno no tiene sino eso, salir ahí y ya, y no tiene una opciones de qué hacer ni nada, y en los colegios, primero que no hay espacios adecuados para un descanso entonces eso, antes, yo pensaba o sea que sí que era mejor entrarlos pequeños que sí, que a aprender, que a estudiar, que no sé qué, por eso ahora digo que tristeza que yo le quité, o bueno no sé si será un daño a mis hijos pero igual [...] y uno siente, uno siente el remordimiento de que le quito ese tiempo que ellos tenían que vivirlo que gozarlo, que disfrutarlo, porque es que tristemente uno crece y ya, o sea, la niñez se vive solo una vez y uno como adulto no se pone como en ese papel de darse cuenta de que uno crece y la vida después</p>	<p>bien. M5 28</p> <p>La niñez es el momento para el juego se le deben dar todas las posibilidades al niño</p>	
--	--	--	--

	<p>ya le cambia a uno las responsabilidades, son terribles, y uno les quita y les roba ese espacio a los niños y niñas.</p> <p>101 L: ¿a ti te parece que el juego es importante?</p> <p>102 M6: es la base principal del crecimiento de un ser, porque si uno no juega, yo creo que ya es comprobado que uno es un adulto triste y amargado porque a uno le hace mucha falta el juego, el sonreír, el gozar, el vivir, el ser libre, el poder expresar</p> <p>58 <b>S: ¿eso sería algo de juego?, eso que están haciendo ahí [...]</b></p> <p>59 .M1: ahí estamos es saludando, y la importancia del saludo es llamar a cada niño por su nombre, que ellos también aprendan a reconocer su nombre y eso es una parte también de juego.</p> <p><b>61</b> M1: yo pienso que es juego en la medida que hay relación con ellos, compartimos, estamos dialogando, estamos cantando, por medio de la canción, saludarse uno por medio de una canción es juego, pienso yo que por ese lado y a su vez ellos siguen en su exploración, no se les corta su proceso.</p> <p><b>106</b></p>	<p>para que lo viva plenamente M6 100</p> <p>El juego es la base del crecimiento del ser.</p> <p>El juego permite sonreír, gozar, vivir libre y expresar. M6 102</p> <p>Aprender a reconocer el nombre es parte del juego. M1 59</p> <p>Hay juego cuando hay interacción. M1 61</p>	
--	---	---	--

	<p>M2: pues yo digo que donde yo estoy, que entonces es que el niño esta ahorita que uno le habla y entonces el está ahí, le canté una cancioncita “mi cabeza dice sí” entonces él me sigue, entonces, y es muerto de la risa, entonces yo después le hice que con el dedito.</p> <p><b>107</b> L: perdón que interrumpí, entonces tú nos estabas contando que estaban en lo de mi cabeza dice sí mi cabeza dice no.</p> <p><b>108</b> M2: entonces él le sigue a uno el movimiento y se muere de la risa, entonces pues para mí eso.</p> <p><b>109</b> L: y ¿por qué puedes decir tú que es un momento de juego?, ¿cómo lo reconoces como momento de juego?</p> <p><b>110</b> M2: pues porque estamos interactuando los dos, él está feliz y yo también estoy feliz con lo que estoy haciendo, el niño expresa esa alegría, entonces para mí eso es juego.</p> <p><b>111</b> S: y bueno ¿por qué de pronto no escogiste el momento donde están los chiquitos con los papeles, el fragmento de los papeles y el fragmento del carrito?, ¿por qué ese? pero ¿por qué los otros no?, ¿por qué no hay juego?</p> <p><b>112</b> M2: no, en todos hay juego, yo pienso que el</p>	<p>Hay juego cuando hay interacción y expresiones de felicidad. M2 110</p>	
--	--	--	--

	<p>del carrito, el niño el coge el carrito entonces como yo te digo él está como iniciando el arrastre, entonces yo lo que llego y le hago, como que hago el sonido y se ríe y todo y como que lo [...] para que él avance, entonces ahí estamos haciendo varias cosas, el niño está jugando y el niño está estimulando su arrastre, además el niño lleva el carrito a la boca, lo prueba, está también explorando, está saboreando, está conociendo por todos los sentidos.</p> <p><b>113</b> S: ¿y en el del papel? Tú dices que en todos pero en el del papel por ejemplo <b>¿cómo uno podría saber que es juego?</b> ya explicaste cómo es juego el de...</p> <p><b>114</b> M2: el del papel también es muy similar al carro, porque ellos llegan cogen el papel, lo mueven, descubren que suena, luego ellos como escuchan, luego lo llevan a la boca o sea, es como una parte, ahí el niño está explorando, digamos es una parte de exploración, lo llevan a la boca lo saborean, lo chupan, huelen [...] vuelven y lo mueven.</p> <p><b>115</b> <b>S: ¿exploración es igual a juego?</b></p> <p><b>116</b> M2: yo sí pienso que ahí hay un proceso de exploración, se está conociendo, se está explorando, está</p>	<p>En todos los momentos hay juego, cuando el niño explora, usa sus sentidos. M2112</p> <p>Cuando el niño explora con todos sus sentidos está jugando. M2 114</p> <p>En el juego hay un proceso de</p>	
--	--	--	--

	<p>estimulando, hay estimulación como decía de los sentidos, porque está el tacto, está lo auditivo, está lo visual, porque por ejemplo si uno observa los niños y niñas que les ponen los colores, hay niños y niñas que se van por los de colores más fuertes entonces ahí esta lo de los colores.</p> <p>82 En2: <b>¿tú consideras que el momento de esta experiencia pedagógica es un momento de juego?</b></p> <p>83 M3: sí claro porque no a todos le llama la atención, hay unos que de pronto se interesan más, como hay otros que no les interesa que no les gustó, entonces se va a otro, de pronto le llamó más la atención los instrumentos musicales, le llamó más la atención los cuentos, le llamó más la atención otros objetos que hay en el aula como las fichas entonces se va para allá, y pues al que le interesa pues esta ahí, que a veces es la mayoría</p> <p>37 En2: <b>y ¿tú crees que hay momentos específicos de juego?</b></p> <p>38 M4. Sí porque digamos existe el momento de la</p>	<p>exploración con los sentidos, que les permite conocer. M2 116</p> <p>Es un momento de juego porque les llama la atención M3 83</p>	
--	--	---	--

	<p>experiencia que es más como explorar. Y hay otros momentos, de pronto no tanto como que existan momentos de juego, sino que ellos como están en constante interacción con los objetos, entonces son los que saben dentro de sí como están jugando con los objetos, para mí yo veo el juego como la interacción con los objetos que ellos tienen en el aula y con los mismos compañeritos, cuando ellos por ejemplo están halando una cortina ahí esta jugando</p> <p>66</p> <p>S: yo quiero que miremos un momentito el video y <b>tú me digas de los niños y niñas que están ahí qué niño para ti está jugando y por qué, o todos están jugando.</b></p> <p>67</p> <p>M5: no, eso era más una actividad de exploración por lo que yo les digo que esos cositos nunca se les habían entregado nunca se les habían dado, si había ahorita un chiquito en esa esquinita Nicolás que sí lo tomó como un juego de pasar rápido y después lo pasaba despacio, rápido y el otro lo pasaba despacito, entonces sí lo vi como esto, pero realmente fue más una actividad de exploración de pues del juguete que yo les di, del laberinto que yo les di, por lo menos mire esa chiquita</p>	<p>Los niños y niñas juegan constantemente cuando interactúan con los objetos y los compañeros. M4 38</p> <p>El juego es diferente a la exploración. M5 67</p>	
--	---	--	--

	<p>ya no lo ve como su fichita del laberinto sino ya lo cogió como para correr para un lado y para el otro entonces ella no le dio el sentido de laberinto como tal sino como de un juguete que se corría y se arrastraba.</p> <p>30 M8: Creo que desde un momento el niño siempre está jugando, para él todo, desde que estamos en el jardín o en determinado momento, tanto en la casa como en toda parte el niño siempre busca el juego, porque eso es como que ya lo tienen interno de ellos, en ese momento pues igual el niño está jugando y se están identificando y están prácticamente como atentos a todo, atento a determinado juego que él encuentre o a él mismo, él mismo saca el juego dentro de él mismo, o sea ellos lo llevan y lo manifiestan en cualquier momento.</p> <p>73 En1: y como se da ese juego en los bebés, a veces a través de esas experiencias que ustedes proponen, <b>a veces también crees que el niño puede jugar solo</b></p> <p>74 M3: claro los niños y niñas pueden jugar</p>	<p>Se juega cuando se le cambia el uso al objeto M5 67</p> <p>El niño tiene internamente el juego, es natural a él, lo manifiesta permanentemente. M8 30</p>	
--	---	--	--



	<p>solos, aquí por lo menos los niños y niñas, en nuestros bebés están los espacios de lectura, están los espacios de música, están los espacios sensoriales, todos los elementos que se construyen aquí son sensoriales, entonces de pronto el niño quiso ir donde están los cuentos, el está por lo menos .. lo está observando, el ahí está jugando y está aprendiendo</p> <p>75</p> <p>En2: y ¿cómo identificas tú esos momentos en los que están jugando, tú haces referencia a que se va al rincón de lectura o a cualquier espacio dentro del aula, <b>¿cómo identificas tú para decir ahí el niño está jugando?</b></p> <p>76</p> <p>M3: porque el hecho de coger el cuento y observarlo, él ya está haciendo algo ahí, el ya nos indica que está observando, está manipulando está pasando entonces está manejando los estímulos visuales, a través de eso</p> <p>92</p> <p>En1: ahora vamos a mirar otro fragmento, que es cuando ustedes están cantando con los niños y niñas y los objetos que ustedes les pasaron, para ustedes ese momento de la asamblea y otros dos momentos</p>		
--	--	--	--

	<p>que son los de la experiencia y los masajes, y también cuando tú estás con los cuentos para ti en <b>¿cuál o cuáles de esos momentos hay juego?</b></p> <p>93 M3: para mí en los tres hay juego</p> <p>94 En1: <b>¿por qué en esos tres fragmentos tú dices que hay juego, porque en esos momentos tú dices “para mí ahí hay juego”?</b></p> <p>95 M3: porque resulta y pasa que en esos momentos cuando estamos haciendo la asamblea ellos están con sus instrumentos musicales, están observando, están tocando, están observando de dónde viene el sonido, lo que pasa ahí por qué pasa</p> <p><b>104</b> En1: <b>estos niños y niñas ¿podríamos decir que ellos están jugando ahí? (dentro de la misma experiencia con harina)</b></p> <p><b>105</b> M3: claro, ellos están jugando</p> <p><b>106</b> M3 En1: porque por lo menos ellos están tocando la harina, están percibiendo, miran observan, están también teniendo un estímulo</p>	<p>Hay juego porque están usando sus sentidos, M3 95</p> <p>Los bebés juegan porque están usando sus sentidos. M3 106</p>	
--	---	---	--

	<p>visual, un estímulo motriz</p> <p><b>50</b></p> <p>En1: bueno y es que lo siguiente que seguía era que tú miraras estos fragmentos, el primero es el momento de la asamblea, el segundo donde ustedes les proporcionan harina a los niños y niñas y el tercero donde tú les haces masajes, para ti cual de esos tres <b>o ¿cuáles son juego?</b></p> <p><b>51</b></p> <p>M4: lo que pasa es que como yo te digo ellos pueden estar en la experiencia, para nosotros esta es una experiencia pedagógica donde ellos están aprendiendo algo... las sensaciones y todo, pero para ellos puede ser el juego, ellos pueden empezar a arrojárselo en la cabeza al otro y para ellos eso es un juego, entonces para mí que el juego estaría presente en las tres, sí en las tres estaría el juego</p> <p>47</p> <p><b>S: ¿en qué momento se dio el juego cuando estaban los niños y niñas en la arena?</b></p> <p>48</p> <p>M6: pues ahí realmente no, ahí no había juego porque eso fue como la experiencia de ellos de haber sensibilizado sus manitas de tener algo nuevo, diferente, pues la verdad es que uno, o sea, yo no sé, porque ellos ahí están quietos y</p>	<p>El juego está presente en todas las experiencias, en la medida en que es vivido como tal por los niños y niñas. Para la docente es una experiencia pedagógica M4 51</p> <p>No hay juego en las experiencias de sensibilización, porque no hay movimiento. El juego se asocia con el movimiento. M6 48</p>	
--	---	--	--

	<p>la que más me estoy moviendo soy yo, o sea ellos están ahí y yo soy la que los estoy llamando, les estoy haciendo, estoy...</p> <p>49</p> <p><b>S: ¿ahí en la arenera en algún momento que tú recuerdes hubo juego? ¿Algún tipo de juego? De pronto que tú propusieras, o que algún niño haya propuesto...</b></p> <p>50</p> <p>M6: no, difícilmente ellos en esa edad, de pronto todavía no proponen, o que alguno haga, mira en el momento en que yo les empecé a hacer algunos hicieron lo mismo de coger la arenita y de en los piecitos echarse la arenita, pues ahí es donde yo digo que ellos todo el tiempo juegan, pues ahí están jugando a sentir la arena, a sentirla en sus piecitos pero pues no sé si yo estoy equivocada en lo que realmente es el juego ¿no?</p> <p>23</p> <p><b>En2: tú al inicio decías que se podía convertir en actividad, estableces diferencias entre actividad y juego</b></p> <p>24</p> <p>M7:lo que pasa es que la actividad es crear un propósito pero se hace diferente cuando yo lo desarrollo y de qué forma lo desarrollo, posiblemente no estaba planeado que yo me metiera dentro del túnel, sino que la idea era que los niños y niñas pasaran y que hicieran esto y que hicieran lo otro, hasta ahí está la actividad ya en el momento</p>	<p>Los niños y niñas por su edad no proponen juegos.</p> <p>M6 50</p> <p>Por iniciativa del adulto se da el juego en los niños y niñas, sintiendo el material</p> <p>M6 50</p> <p>La actividad está dada por una acción planeada.</p>	
--	---	---	--

	<p>en el que yo lo estoy haciendo es que ese puede dar el juego, después fue que ellos mismos construyan su propio juego, por ejemplo cuando hicimos eso una niña resultó jugando conmigo, entonces se metía sola ya no le dio miedo ya no le angustió meterse sola y empezó a pasar y entonces lo que ella esperaba es que yo la recibiera, si no la recibía entonces como que no le daba sentido a la actividad y al juego</p> <p><b>52</b> S: este momento en el que <b>tú le estás diciendo al niño que dónde están sus pies, ¿eso puede catalogarse de juego?</b></p> <p><b>53</b> M6: sí claro porque estamos jugando a esconder sus piecitos y después a descubrirlos, entonces él está ahí...</p> <p><b>33.</b> <b>En1: ¿en lo que observamos de los bebés allí hay juego?</b></p> <p><b>34</b> M7: ellos están construyendo lo que ellos quieren hacer, puede haber juego puede que simplemente es una acción de exploración</p> <p><b>35</b> <b>En1: en lo que tú ves, ¿hay juego o hay una acción exploración como lees tú lo que están haciendo los bebés?</b></p> <p><b>36</b> M7: <b>primeramente comienzan explorando</b> sí, ellos comienzan a tocar los libros, además que ven un objeto extraño digamos entre comillas porque eso no está todo el tiempo allí, entonces unos se dirigen ahí a ver las fichas o los</p>	<p>Mientras que el juego se da cuando la docente hace algo diferente y el niño a partir de eso la imita o construye su propio juego, generándose una interacción. M7 24</p> <p>Aparecer-desaparecer es juego. M6 53</p> <p>Hay juego cuando los bebés hacen lo que quieren hacer. Pero puede ser una acción de exploración. <b>Juego diferente a exploración.</b> M7 34</p>	
--	--	---	--

	<p>cubos, primero antes tuvieron que descubrir que ahí había una caja con uno elementos vamos a ver que es lo que hay allí, lo mismo los libros aunque ya lo conocían, ya lo habían visto en algún momento pues se dirigieron a actuar a mirar qué es eso, posiblemente con el cuento se hace un poco más de exploración al principio sí, en algunos momentos pensaría que depende también de lo que yo pueda intervenir para que esto se convierta en juego, sigo con lo de los cuentos, pues les comparto lo que hice fue traté de contarles un cuento que era gigante y al principio los mantuve un poco, a los siete bebés digamos que muy atentos pero después se concentraron más en cómo yo estaba haciendo los gestos, cómo estaba manejando el libro, entonces en vez de terminar la historia, que igual lo hice en una parte, entonces lo que hice fue empezar a esconderme o a pasarle el libro por la cabeza al niño o cosas así y eso empezó a producir un juego pero eso depende del momento, eso se da en el momento si, yo pienso que no se ve así, planearlo es complicado simplemente se da, se da en cualquier momento o puede que yo lo planee pero se dan otros tipos de juegos que son los que ellos se plantean.</p> <p>37</p> <p><b>En2: Bien en los demás fragmentos, es decir donde están allí con la pintura, con el tiro al blanco, luego donde están con las cajas de huevos con pimpones, ¿en esos momentos específicos tú</b></p>	<p>La exploración se da primero, y luego dependiendo de la acción espontánea del adulto, se puede convertir en juego. También de los juegos que los niños y niñas planteen. M7</p> <p>36</p>	
--	--	--	--

	<p><b>identificas juego?</b></p> <p><b>38</b></p> <p>M8: Se identifica el juego pero un poquito, yo vuelvo y reitero que las actividades y juegos, uno da como la iniciativa pero no todos los días, uno las hace una, dos veces y ya. El niño como que por inercia o por sus habilidades o su desarrollo, entre ellos no hablan, pero cuando realizan la acción y van y hacen las cosas por propia voluntad de ellos, yo les doy la iniciativa y ya el niño si ya al día siguiente quiere la pintura él señala o con gestos quiere coger la pintura o quiere coger las cosas con las que uno ha hecho algunas actividades y volverlas a realizar, entonces digo que ellos van a aprendiendo y ya manejan tanto su espacio o su jardín que el niño ya automáticamente ya coge su caja de juguetes o señala la pintura y sí estaríamos en el momento pues uno trata que el niño lo haga para que el niño se desarrolle, si él quiere el pincel pues uno baja y busca 10, 15 pinceles y pues se los da y empiecen a trabajar.</p>	<p>No es claro cuando se presenta el juego.</p> <p><b>¿Por iniciativa de la maestra?</b> La maestra propone una acción y luego los niños y niñas la imitan o piden hacerla en otro momento lo que indica un aprendizaje.</p> <p><b>¿Es un juego?</b></p> <p><b>M8 38</b></p>	
--	---	--	--

