

## *Juego dramático y enseñanza: sentidos construidos por docentes de Educación Inicial en Bariloche*

EVANS, Silvia Ivana Lyn /UNR, Argentina - ivanaevans@gmail.com

*Eje 7 Estudios didácticos en educación. Tipo de trabajo: ponencia*

---

Palabras claves: juego dramático- intervenciones docentes- educación inicial

### > **Resumen**

Presentamos en esta ponencia los avances de la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Nos propusimos indagar acerca de las prácticas de las docentes de educación inicial en relación con sus modos de actuar en el juego dramático, poniendo la lupa sobre esas microprácticas que suceden durante el desarrollo de juegos en los que se despliegan escenas ficcionales, se asumen roles e inventan guiones.

Los objetivos generales que nos guiaron fueron: analizar las intervenciones que las docentes de Educación Inicial realizan en relación con el juego dramático y comprender los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza en el juego dramático.

La metodología empleada toma características de estudio de casos colectivo (Bolívar, 2001) según el cual se selecciona un conjunto de individuos que a través de sus narrativas, aportan a la comprensión de una situación. Además, se realizaron sesiones de retroalimentación (Sirvent, 2012) con docentes que participaron en las primeras entrevistas y con invitación a otras docentes interesadas en la temática.

Como resultados podemos presentar en primer lugar la emergencia de una categoría que fue surgiendo con fuerza durante el proceso de lectura e interpretación de las entrevistas y que resalta el sentido más político de la acción docente en relación con el juego. La tensión fundante entre el juego y la enseñanza va dando lugar a un posicionamiento cada vez más claro en favor de la educación infantil como espacio de transmisión de la cultura. En ese posicionamiento, se hace visible la responsabilidad y el compromiso que asumen las docentes en la consideración del juego como un territorio de las infancias que admite el diálogo con la enseñanza y potencia la vinculación con los conocimientos.

### > **Presentación**

En esta comunicación presentaremos parte del proceso de investigación realizado como trabajo final de tesis en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

La temática que nos interesa profundizar se refiere a la relación que se establece entre el juego dramático y la enseñanza en instituciones de educación inicial. Específicamente buscamos conocer las formas de intervención pedagógica y comprender los sentidos que las docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza en este tipo particular de juego.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche, con docentes que trabajan en instituciones de Educación Inicial y tienen a su cargo grupos de niños de 4 y 5 años. Esas docentes fueron invitadas a participar considerando sus buenas prácticas en relación al juego dramático y también por su vinculación con la formación de estudiantes del profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche. Además, incluimos los aportes de estudiantes en proceso de prácticas ya que consideramos que su mirada y experiencia en los jardines contribuyó a ampliar el objeto de indagación. La relación de esta investigación con la formación inicial es estrecha. Por eso, la conformación como institución formadora de las prácticas es la red sobre la que se entrama esta indagación.

## > Metodología

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

Las preguntas que guiaron nuestra indagación fueron:

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

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

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

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

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

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

### *Objetivos generales*

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

### *Objetivos específicos*

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

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

### › **El juego dramático como dispositivo didáctico**

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

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

un movimiento que tiene como fin ubicar el juego en el centro del aprendizaje y la enseñanza para la Educación Inicial.

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

El juego dramático atiende a la complejidad y propone una convergencia de múltiples elementos que se aglutinan estratégicamente y amalgaman la relación entre el enseñar y el aprender, hasta el punto de generar nuevas formas de enseñanza. Las estrategias didácticas, el juego como contenido cultural, el juego como derecho de las infancias, lo grupal, las formas de aprender, las intervenciones docentes son los elementos intervinientes en esta trama.

Su relación con las intervenciones docentes y las actividades de las niñas y los niños: el juego dramático es respetuoso de la libertad y de la participación activa de las niñas y los niños en la programación de las situaciones a dramatizar.

Como dispositivo didáctico, evidencia una permanencia en las prácticas y teorías construidas en torno al aprender y al enseñar a la primera infancia, los marcos curriculares en su devenir histórico que van dejando huellas en las prácticas colectivas, prácticas que identifican esa historia de la Educación Inicial en este contexto.

Como una actividad propia de las infancias y como un derecho que se sostiene en los discursos acerca de los principios de la educación inicial, este tipo de juego requiere de la consideración de las niñas y los niños como agentes activos del jugar, en la planificación, resolución, desarrollo y evaluación de lo jugado y aprendido.

En las propuestas de juego dramático el lugar del cuerpo, el movimiento, la gestualidad; los espacios y los tiempos en la vida cotidiana de las instituciones, como organizadores didácticos que enmarcan, delimitan y potencian posibilidades para su despliegue.

### > **Juego y planificación**

Aquí emerge otra característica propia de la práctica docente, en esta relación entre el juego y la planificación como anticipación. Las docentes evidencian una tensión entre lo que se planifica del juego y lo que es imposible anticipar; también aparece el lugar de las niñas y los niños en la planificación; la planificación como un reaseguro para dar entidad al juego frente a otros. Se visualiza un fuerte compromiso con la enseñanza, lo que implica el pensar anticipadamente en los sentidos de

sus propuestas, las intenciones pedagógicas que las guían. Pero, en referencia al juego dramático, y reconociendo su naturaleza de cierta imprevisibilidad, asumen que la planificación también involucra al grupo de niñas y niños. Esta es una característica que potencia las posibilidades de múltiples aprendizajes que se favorecen con este tipo de juego.

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

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

Así lo dicen las docentes:

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

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

“Las mejores planificaciones salen de ellos, cuando los conocés, si te detenés a observar mucho, ya vas sabiendo lo que ellos van a querer hacer.” [docente entrevistada].

### > ¿Cómo se enseña a jugar?

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

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

*"Tenía un grupo, que necesitaba cada uno un autito... entonces trabajé mucho sobre los juegos grupales, proponiendo desafíos colaborativos... y fui logrando que puedan jugar entre todos"  
[docente entrevistada].*

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

Se evidencia en este modo de estar en el juego la intención de la enseñanza, en la preparación del espacio y objetos, al imaginarse qué puede provocar en las niñas y niños ese espacio-tiempo disponible para jugar, en el tipo de materiales que se ofrecen, en las preguntas que problematizan alguna situación o personaje. El juego dramático se vive entonces como un dispositivo preparado para que los sujetos se dispongan a aprender (Souto, 2019), un espacio-tiempo anticipado en la imaginación de las docentes. Tal como plantea una de ellas:

*"siempre lo planifico, lo pienso, me lo imagino, a veces no resulta lo que pensé, pero sí, lo anticipo"  
[docente entrevistada].*

### > **¿Cuándo intervenir y cómo?**

Con relación a la fase preactiva, es decir, a la planificación de las situaciones de juego, todas hacen referencia a que hay una cierta anticipación del juego, en la preparación del escenario y de los materiales, la previsión de los tiempos y espacios para jugar. A veces esta anticipación implica un tiempo y ciertos materiales específicos, como en el caso de los escenarios o instalaciones artísticas con objetos diversos, y otras veces surge con los materiales que hay a disposición en las salas y el escenario se va armando con el grupo.

En relación a la presencia del juego dramático en las planificaciones, se observa que no es una práctica muy habitual, aunque las docentes son conscientes de que es necesaria. La anticipación de los guiones o temáticas surge como una acción docente para el tratamiento de algún contenido o celebración especial, como el caso del juego en relación a la vida de próceres de la historia. En los propios relatos se observa que hay pocas referencias al juego dramático específicamente como algo anticipado en el

diseño, como podría ser el caso de anticipar incidentes, preguntas problematizadoras, opciones de escenarios.

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

Dieron cuenta de las muchas formas de estar presentes, entrar y salir del juego, provocar, ayudar, hacer preguntas, problematizar, sugerir o seleccionar el material, pero siempre:

*“tener presente la palabra de ellos cuando están jugando, poder ir articulando entre lo que ellos necesitan y lo que uno puede brindarles, saber cuándo entrar y cuando salir es bastante complicado...” [docente entrevistada].*

No se actúa siempre de la misma manera, y no se actúa con la seguridad de que esa actuación es la adecuada, por el contrario, siempre hay un quantum de incertidumbre, de prueba, de avanzar a tientas, para “ver qué pasa”. La docente habilita, “da un pie” para que el juego suceda o se enriquezca:

*“muchas veces viste que pasas por la casita y decís “hola señora cómo le va?” y ahí nomás ya diste un pie. Ella estaba parada ahí sin saber qué hacer... y con ese pie que le diste, va y se busca una cartera y es una señora” [docente entrevistada].*

En relación a la fase posactiva, las docentes refieren que estas experiencias de juego son recuperadas en la evaluación de la planificación, que resultan insumos valiosos para dar continuidad al abordaje de otros temas surgidos en el juego, que les resulta importante observar a los niños y niñas para conocerlos, ver sus procesos. Muchas de ellas realizan registros escritos, fotográficos, filmicos que les permiten seguir trabajando a partir de lo observado.

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

### > **¿Cómo se enseña a jugar?**

Las docentes mostraron su sorpresa y agrado ante la invitación, valoraron que hayan sido visibilizadas sus buenas prácticas en relación al juego dramático,

"que me hayan convocado ya me hizo sentir que algo debo estar haciendo bien... alguien vio, es interesante que se pueda mostrar" [docente entrevistada].

Apareció aquí un aspecto que no habíamos dimensionado, la repercusión que tuvo la convocatoria, el lugar de reconocimiento que tiene el IFDC en la comunidad. Las docentes hacen alusión a esa mirada "de afuera" que se detiene en aspectos de la práctica que ellas valoran, pero que no siempre se evidencia. Esa mirada que para ellas tiene el sentido del reconocimiento, se vive con sorpresa:

"me impresionó, porque a veces no me siento observada y me di cuenta que de algún modo te llegó la información de que yo hacía juego dramático en la sala, lo habrás visto... te lo habrán contado...y está bueno que lo vean porque es parte de la práctica" [docente entrevistada].

Esta percepción también muestra cómo valoran las docentes su lugar de coformadoras y la importancia que le otorgan a la relación con la institución formadora.

En algunos casos las docentes no se conocían entre sí, pero esto no fue un obstáculo, sino por el contrario, retroalimentó la conversación y enriqueció el intercambio generando diálogos fecundos que dieron cuenta de la pasión con la que sostienen su posicionamiento respecto al lugar y presencia del juego dramático como buena práctica de enseñanza para el nivel inicial.

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

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

"desde el juego en sectores... y también desde mí. Yo lo planteo dentro de las unidades trabajadas, y no es algo que lo propongo un día y ya está, sino que al otro día se va enriqueciendo un poco, al otro día más..." [docente entrevistada].

"Otras veces les presento el material y sale el juego dramático...me acuerdo de que un día les llevé telas a un grupo de 5 años, y me decían no se puede jugar..." [docente entrevistada].

## > Docente jugante

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

Docente jugante se refiere específicamente al lugar de la docente y a su relación con el jugar. Una posición subjetiva y a la vez, una decisión de estar ahí, presente en la escena en la que se participa, es un hacer comprometido. La docente como agente del jugar, que realiza la acción que el verbo enuncia. La categoría de docente jugante nos presenta un sujeto sosteniendo la acción de jugar, en un presente con matiz activo porque esa acción se está dando o prosigue en el tiempo. Esa acción está en relación con la disponibilidad para entrar en la ficción, en el imperio del juego, para dejarse atravesar por la ficción. La maestra se involucra subjetivamente, se compromete con el juego dramático, con las niñas y los niños y con los sentidos de su propia práctica. Ser docente jugante, se presenta en un entrecruzamiento de dimensiones, la propia subjetividad, el juego dramático como dispositivo potente para la enseñanza, las niñas y los niños como sujetos de derecho, la práctica como proceso constructor de sentidos. Es una acción que tiene capacidad de transformación. Es una categoría política y pedagógica que se evidencia en múltiples decisiones cotidianas y tiene trascendencia didáctica.

### > **A modo de cierre**

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

Este estudio permitió visibilizar las tensiones que atraviesan quienes se disponen a generar experiencias de juego, y las cualidades y habilidades que tienen las docentes que se posicionan como “docentes jugantes” con un alto compromiso pedagógico y político a favor del jugar protagónico de las infancias.

## Bibliografía

- Bolívar A., Domingo J., Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Candia, Ma Reneé; Kac, Mónica; Urcola, Diana (2019) *El juego y el jugar en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar en donde el enseñar y el aprender se hacen jugar*. Buenos Aires, Noveduc
- Ruiz de Velasco Gálvez, A y Abad Molina, J. (2016) Lugares de juego y encuentro para la infancia en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71 pp. 37-62 - OEI/CAEU
- Sirvent María Teresa y Rigal Luis (2012) La investigación acción participativa: alcances y posibilidades. Parte b. Flacso
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Ullúa, J (2008) *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario, Homo Sapiens