

**EXPERIENCIA DE JUEGO EN LA SECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DEL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL: UNA LECTURA DESDE LAS
NARRATIVAS DE LAS MAESTRAS**

TESIS DE GRADO PARA OTORGAR EL TÍTULO DE:

MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

INVESTIGADORAS:

NATALIA MARCELA LÓPEZ OCAMPO

YESIKA JULIANA SILVA VALENCIA

TUTORA- INVESTIGADORA:

YOLANDA PINO RÚA

Línea de investigación:

Educación y Pedagogía

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Bogotá, Colombia

2025

Agradecimientos

A la Escuela Maternal por ser nuestro refugio; aquel en el que nos hicimos maestras.

A las maestras por compartir sus voces y saberes. En sus relatos está presente la memoria de lo cotidiano, la ternura del cuidado y la potencia pedagógica del jugar.

A los niños y niñas por su sensibilidad ante el mundo. En sus acciones y movimientos
habita la fuerza que da sentido a este trabajo.

Que estas páginas sean un reconocimiento a la trayectoria y apuesta pedagógica de la
Escuela. Un territorio vivo de reflexión, donde la infancia y el juego se piensan, se
sienten y se construyen colectivamente.

Tabla de contenido

Presentación.....	7
Contexto del problema.....	10
1.1 Justificación	10
1.2 Planteamiento del problema	12
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 Juego: Estado del arte	17
1.4.1 El juego como elemento mediador	19
1.4.2 El juego como constructor de representaciones e imaginarios sociales ...	22
1.4.3 El juego y las creencias del profesor	27
1.4.4 Presencia del juego en la Escuela	30
II. Marco contextual	35
2.1 Contexto histórico e institucional de la Sección de Educación Inicial.....	36
2.2 Horizonte pedagógico de la Sección de Educación Inicial	39

2.2.1 La mediación.....	40
2.2.2 La comunicación.....	40
2.2.3 El diseño de ambientes	41
2.2.4 El juego y el movimiento	41
2.3 Una mirada a los actores y participantes de la SEI: los protagonistas de la propuesta.....	42
2.3.1 Los niños y niñas	42
2.3.2 Las maestras y maestros.....	44
2.4 Una mirada a la rutina: los tiempos y espacios que configuran la vida en la SEI	45
III. Marco teórico	49
3. 1 La Educación Inicial	49
3.1.1 Memoria de la Educación Inicial en Colombia	50
3.1.2 Sentido de la Educación Inicial	54
3.1.3 La Educación Inicial y su relación con el desarrollo.....	58
3.2. El juego.....	63
3.2.1 El juego presimbólico.....	69

3.2.2 El juego simbólico	72
3.2.3. El juego de construcción	76
3.3 Experiencia de juego	79
3.3.1 Sobre la experiencia	80
3.3.2 El juego y el lugar de la experiencia	83
IV. Marco metodológico	87
4.1. Sobre el enfoque de investigación	88
4.2 Sobre el método investigativo.....	92
4.2.1 Los relatos pedagógicos de la experiencia	94
4.2.2 La documentación pedagógica	96
4.3. Fases de la investigación	100
4.3.1 Construcción del planteamiento del problema y el estado de la cuestión	100
4.3.2 Construcción de las bases teóricas	101
4.3.3 Construcción del horizonte metodológico.....	102
4.3.4 Interpretación de las narrativas	104

V. Análisis.....	106
5.1 La experiencia de juego se fundamenta en el saber pedagógico de la maestra	106
5.1.1 Claridades y convicciones que sostienen la experiencia de juego	106
5.1.2 Una maestra que acompaña, se vincula y contiene en la experiencia de juego	111
5.2 El juego como experiencia vital en la Escuela	116
5.2.1 La experiencia de juego se transforma y complejiza	116
5.2.2 La experiencia de juego se prepara	122
5.3. La experiencia de juego se fundamenta en el encuentro y el intercambio ..	126
5.3.1 El objeto movilizador de la experiencia de juego	126
5.3.2 El cuerpo: mediador de las interacciones y el encuentro en la experiencia de juego.....	132
5.3.3 Tiempos y espacios conquistados para la experiencia de juego	140
VI. Conclusiones.....	146
VII. Bibliografía	152
ANEXOS	161

Presentación

Esta investigación tiene como propósito comprender los sentidos y significados que configuran la experiencia de juego en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional a partir de las narrativas de las maestras -relatos y documentación pedagógica-. En este marco, el estudio busca profundizar en los sentidos y significados que emergen de la experiencia de juego a través del análisis de dichas narrativas, con el fin de visibilizar el lugar que se le otorga al juego en la institución y las vivencias que se gestan en cada uno de los momentos y espacios que los niños y niñas conquistan durante esta manifestación lúdica.

La experiencia de juego, como objeto de investigación centra su atención en las interacciones, significaciones y vivencias que los niños y niñas en Educación Inicial construyen con sus pares, adultos, los objetos y espacios que habitan. En este sentido, la experiencia se hace visible y se configura en la puesta en escena del jugar, a través de las emociones, los gestos y los movimientos que emergen durante la acción lúdica.

El contexto del problema se construye a partir del reconocimiento de que el juego en la Sección de Educación Inicial (SEI) del IPN constituye un aspecto fundamental de la propuesta institucional. No obstante, aunque existen numerosas investigaciones sobre el juego en la educación infantil a nivel nacional e internacional, su conceptualización y sistematización en este contexto específico han sido escasas. Esta situación resulta significativa si se considera la amplia trayectoria y las apuestas investigativas de la institución, lo que evidencia la ausencia

de un abordaje sólido y consistente que represente la experiencia de juego en este escenario particular.

La revisión de antecedentes permitió identificar diversas tendencias investigativas en torno al juego: *el juego como mediador, el juego y las representaciones sociales e imaginarios colectivos, el juego y las creencias del profesor, y la presencia del juego en la escuela*. Estas tendencias, posibilitaron reconocer las distintas concepciones del juego y los diversos usos que se le otorgan en diferentes contextos educativos, tales como: herramienta mediadora en la resolución de conflictos, facilitador en situaciones de aprendizaje, el papel de las creencias del profesorado en su práctica pedagógica y la importancia del juego dentro de las instituciones educativas, entre otros.

En la propuesta pedagógica de la SEI, el juego se sitúa como uno de sus horizontes pedagógicos fundamentales. En coherencia con ello, la investigación centra su atención en comprender cómo se posiciona y configura el juego en esta institución. Para tal fin, se establecen como categorías conceptuales *Educación Inicial, Juego y Experiencia*, consideradas esenciales para la comprensión del objeto de estudio, la construcción del corpus teórico y el diálogo con las investigaciones en primera infancia.

La categoría de Educación Inicial presenta un recorrido histórico sobre la trayectoria de la Educación Inicial, sus sentidos y el reconocimiento de los lenguajes de la infancia y la enunciación de las dimensiones del desarrollo, pilares de la Educación Inicial. Allí se sustenta el contenido a partir de autores referentes tales como: Violante, R, Malajovich, A; Malaguzzi, entre otros.

Por su parte, la categoría de Juego reconoce al juego como fenómeno universal de las culturas y sociedades, siendo así, una manifestación de la dimensión lúdica del sujeto. En este apartado se presentan las diversas concepciones del juego como objeto de estudio en diversas disciplinas, y las tipologías de juego en Educación Inicial. Los autores referentes de esta categoría son Sarlé, P; Abad y Ruiz de Velasco; Peña y Rúa, Cruz et al, Durán, S y Martín, C.

Así mismo, la categoría de experiencia se estructura desde perspectivas filosóficas, psicoanalíticas y pedagógicas, a partir de los postulados de Dewey, Larrosa, Winnicott y Cruz et al., quienes comprenden la experiencia como un concepto que abarca las diversas situaciones que determinan las formas en que el sujeto se relaciona e interactúa con el mundo que lo rodea. Esta interacción está mediada por los deseos, intereses y distancias del sujeto frente a un objeto o situación específica.

En cuanto a la metodología, la investigación se enmarca en la perspectiva cualitativa con un enfoque epistemológico hermenéutico interpretativo, se acoge el método biográfico narrativo como herramienta que permite aproximarse a los significados y vivencias de los sujetos que se han dado en un tiempo y espacio determinado, y en este caso da valor a la experiencia. A partir de esto, los actores de la investigación son las maestras quienes narran la experiencia de juego desde el relato pedagógico, sumado a este ejercicio, se identifican una serie de documentaciones pedagógicas -registradas y sistematizadas por las maestras- en las que, se reconocen las acciones, interacciones y formas de habitar los espacios de juego de los niños y niñas. De modo que, el registro fotográfico da cuenta de las huellas de la experiencia de juego de éstos; vista y significada desde la mirada de la maestra.

Una vez recopilada la información se procedió a la interpretación de los relatos y las documentaciones pedagógicas mediante una categorización por matrices articulada con el corpus teórico. Este proceso permitió estructurar el análisis a partir de los siguientes asuntos: *La experiencia de juego se fundamenta en el saber pedagógico de la maestra; El juego como experiencia vital en la Escuela; la experiencia de juego se fundamenta en el encuentro e intercambio.* Los hallazgos posibilitaron reconocer la manera en que se configura la experiencia de juego en la SEI, y aportar al posicionamiento de las apuestas alrededor de la experiencia de juego en Educación Inicial.

Por último, las consideraciones finales atienden los objetivos proyectados inicialmente en la investigación, Lejos de constituir un cierre definitivo, estas reflexiones buscan proyectar nuevas posibilidades de indagación que amplíen el campo de investigación en torno al juego en la SEI y en otras instituciones comprometidas con la educación para la primera infancia.

Contexto del problema

1.1 Justificación

El juego para la primera infancia tiene un lugar privilegiado en las apuestas pedagógicas que se desarrollan en los jardines infantiles, éste al ser una actividad rectora se concibe como uno de los ejes articuladores en las acciones que se realizan a diario. El juego se convierte en una oportunidad para relacionarse con los demás, con los objetos y así comenzar a comprender el mundo en el que los niños y niñas se encuentran.

En las interacciones cotidianas de la infancia se configura la experiencia de juego como un proceso dinámico de exploración, prueba y resignificación, a partir del cual emergen escenarios

simbólicos e imaginarios. En ellos, el jugar trasciende la acción inmediata y se constituye en una experiencia compartida que produce sentidos, vínculos y formas particulares de habitar el espacio. Comprender el juego desde esta perspectiva implica situarlo en su dimensión sociocultural, reconociéndose como una práctica atravesada por la cultura y por las relaciones e interacciones que cada contexto posibilita y transforma.

Pensar la experiencia de juego supone comprenderla como una construcción situada que emerge en diversas situaciones sociales, donde los deseos, intereses y afectos se materializan en vivencias lúdicas que adquieren sentido en función del contexto en el que se desarrollan. De este modo, la escuela se configura como un escenario social relevante para su despliegue, lo que demanda analizar las formas que asume el jugar y las condiciones pedagógicas, espaciales y relacionales que inciden en su configuración.

Si bien el juego es ampliamente valorado en los discursos pedagógicos y normativos, en la práctica educativa persisten tensiones entre su reconocimiento teórico y su comprensión como experiencia social, cultural y simbólica. De ahí, que en la búsqueda de antecedentes investigativos en los que se sitúe el juego en Educación Inicial, se evidenció que, en muchos casos, el juego es asumido como una estrategia didáctica o un recurso metodológico, lo que limita la posibilidad de analizarlo como una experiencia constitutiva del desarrollo infantil y de las relaciones que se tejen en el espacio escolar. Esta situación pone de manifiesto una mirada que se aleja del reconocimiento del juego desde la potencialidad que posee en sí mismo.

En este marco, resulta pertinente situar la presente investigación en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, escenario que cuenta con una reconocida trayectoria en el campo de la Educación Inicial en Colombia y, que desde su constante actualización

pedagógica ha posicionado al juego como un eje articulador de su propuesta. A partir del reconocimiento de su propuesta pedagógica y el lugar que se le otorga al juego en la institución, éste trabajo centra su mirada en las narrativas de las maestras de la institución, con la intención de poder comprender qué configura la experiencia de juego en la institución a través de relatos pedagógicos y la vivencia de los niños y niñas recuperada desde la documentación pedagógica, y así, poder continuar aportando a la propuesta de la institución.

Por lo anterior, esta investigación se justifica en la necesidad de aportar a la reflexión pedagógica sobre el juego en Educación Inicial, a partir de la comprensión de las experiencias de juego que se gestan en un escenario escolar específico, en este caso la SEI. Los aportes de este estudio permitirán enriquecer las prácticas pedagógicas, fortalecer la formación de los maestros y contribuir a la construcción de conocimiento académico en torno al juego como experiencia social y cultural en la primera infancia. Asimismo, los resultados podrán dialogar con los lineamientos y políticas educativas vigentes, ofreciendo elementos que favorezcan una comprensión más amplia y situada del juego en el ámbito de la educación inicial.

1.2 Planteamiento del problema

En Educación Inicial el juego se sitúa y reconoce como una actividad rectora, en tanto, resulta ser una manifestación y experiencia vital a través de la cual los niños y niñas se relacionan con sus pares, maestras, objetos y el espacio, amplían sus referentes y significados sobre el mundo, se aproximan a la cultura, y por supuesto, se potencia su desarrollo. Desde esta comprensión, el juego se sitúa como una de las actividades que vertebra y fundamenta el trabajo pedagógico en los primeros años, y como tal, requiere de una planeación, disposición y acompañamiento.

Es por esto, que el juego hace parte de los contenidos curriculares para la Educación Inicial planteados en la política pública para orientar la acción educativa de este ciclo en el país. El juego y la atmósfera lúdica, tal como lo plantea Sarlé (2008) están presentes en las actividades cotidianas de la escuela inicial y se manifiestan en la libertad de los movimientos, en los cambios de entonación en la voz y en la disposición cuidadosa e intencionada de los objetos para ampliar las oportunidades de acción de los niños y niñas.

La manera en que el juego se configura en los escenarios educativos no es neutral, sino que guarda una relación directa con la concepción que la institución y maestros tienen sobre él. Cuando se le entiende principalmente como estrategia pedagógica, su presencia está orientada hacia el logro de objetivos propiamente dichos; en cambio, cuando se le reconoce como una experiencia vital, se prioriza su dimensión relacional y vivencial. Desde esta perspectiva, autores como Maturana plantean la idea de “jugar por jugar” lo cual sitúa al juego como una manifestación cuyo valor reside en la experiencia misma. Al jugar, “se atiende a lo que se hace en el momento en que se hace” (Maturana y Verden-Zöllner, 1993, p.144).

La libertad y gratuidad existentes en el juego no suponen que su surgimiento este dado bajo la casualidad o el azar, pues para su disfrute y el enriquecimiento de la experiencia es fundamental crear una atmósfera lúdica; propiciar diferentes situaciones y texturas de juego a partir de la disposición de tiempos, espacios, materiales y objetos. A propósito, Abad y Ruiz de Velasco, A (2011) retomando los postulados de Bruner afirman que

el juego no sucede al azar o por casualidad. Se desarrolla en función de un escenario que la escuela ha interpretado mediante la configuración de rincones, talleres integrales, ambientes, instalaciones, espacios lúdicos, etc. En definitiva, contextos de juego, vida y crecimiento (p. 102).

Así pues, en los jardines infantiles considerar el tiempo y el espacio como factores determinantes en la experiencia de juego se traduce en la diversificación de oportunidades para ser y hacer. Se trata entonces, de otorgarle un territorio al juego, dónde este pueda cobrar vida, crecer y evolucionar. Otorgarle un territorio al juego en el jardín infantil, pasa también por las relaciones, los vínculos, las actitudes, los acercamientos y la disponibilidad que se ofrece; aquello que el maestro tiene para dar.

En este marco, es en el que se sitúa la comprensión y apuesta alrededor del juego en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional. Esta mirada y apuesta sobre el juego empieza a estar presente y bien planteada en la Sección desde el año 2022. Es así como en la Propuesta Pedagógica (SEI, 2024) se hace referencia al juego como asunto central del horizonte pedagógico, en el documento se plantea que,



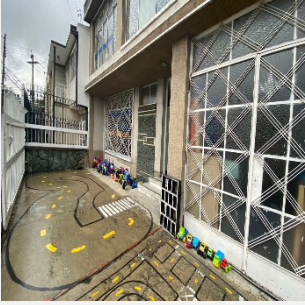
Es en los momentos de juego, en donde se abren las puertas a la vida cotidiana, a la rememoración de hechos y situaciones, al compartir y crear desde la complicidad de un otro, invitando elementos y objetos para materializar todo aquello que desde la imaginación se empieza a entretejer (p. 70).

En la cotidianidad de la SEI aquello que se plantea en la propuesta pedagógica sobre el juego se cristaliza en la disposición de tiempos y espacios intencionados para su surgimiento. Por ello, en la planeación pedagógica el juego se sitúa como un asunto central que cobra vida *en el momento de acogida, en las experiencias pedagógicas, en los tiempos de tránsito y en los talleres de la tarde*. Cada tiempo de juego en la Sección, se da en unos espacios propios: *las aulas, el parque automotor, el parque exterior y el ambiente de juego, cuerpo y movimiento*.

En cada uno de estos espacios, se disponen de manera intencionada objetos que invitan al desarrollo de diferentes acciones, y que, diversifican y enriquecen la experiencia de juego de los niños y niñas. Por su parte, en cada uno de estos espacios la maestra acompaña desde la

observación, la escucha, la disponibilidad física y afectiva, pero también, hace parte del juego cuando los niños y niñas lo proponen.

Cada acción que emerge en los espacios como manifestación del juego, los dota de vida y sentido. Así, las oportunidades que los niños y niñas han hallado en la escuela hacen evidente la riqueza lúdica y la diversidad de situaciones y texturas de juego, tal como se expone en la siguiente matriz:

<i>Espacios</i>	<i>Características</i>	<i>Situaciones de juego</i>
 <p data-bbox="300 1129 500 1161">Parque exterior</p>	<p data-bbox="639 793 1050 1010">La estructura del playground se sitúa en medio del espacio y está rodeada por una gran diversidad natural. Cerca de esta estructura, se sitúa la piscina de pelotas.</p>	<p data-bbox="1101 793 1481 972">Se desarrollan juegos de persecución y escondite, pero también, se explora y se experimenta con aquello que está presente en el entorno.</p> <p data-bbox="1101 1014 1497 1083">Se juega y se habita con total libertad; se juega al aire libre.</p>
 <p data-bbox="280 1503 521 1535">Casita de muñecas</p>	<p data-bbox="647 1188 1040 1325">Una pequeña estructura de madera que contiene en su interior mesas, sillas, estufas y utensilios de cocina.</p>	<p data-bbox="1084 1188 1500 1472">Se desarrollan acciones propias del juego simbólico y de roles. Allí, los niños y niñas representan situaciones propias de su realidad y entorno. Se juega a cocinar, a servir, se juega a comer; se juega a “la casita”.</p>
	<p data-bbox="639 1562 1050 1698">Los carros y triciclos de diferentes dimensiones, así como, las pistas automotoras del suelo configuran el espacio.</p>	<p data-bbox="1089 1562 1495 1772">Se significan los objetos porque es posible representar situaciones en las que los niños son conductores, pasajeros, choferes, oficiales de tránsito y peatones.</p> <p data-bbox="1089 1782 1495 1850">Los triciclos y carros se convierten en una extensión del</p>



Parque automotor		cuerpo, por lo que, se experimenta con el movimiento.
 <p>Ambiente de juego, cuerpo y movimiento</p>	<p>Se configura por dos escenarios: La zona blanda en donde se encuentran dispuestos los módulos de psicomotricidad y La zona dura, en donde se encuentran dispuestos los módulos Pickler.</p>	<p>Se ponen a prueba y se descubren nuevas posibilidades de acción corporal: saltar, trepar, correr, balancearse, experimentar con la altura o el equilibrio. También, se juega con la ausencia y la presencia, pues se desarrollan acciones ambivalentes. Y por supuesto, se simbolizan los objetos para jugar a “<i>hacer como si</i>”.</p> <p>Cuerpo, mente y emoción están presentes como unidad.</p>
 <p>Aulas de los niveles</p>	<p>Son espacios amplios, iluminados y acogedores. Dispuestos para cambiar y transformarse en lo cotidiano con objetos estructurados y desestructurados.</p> <p>Todo allí, tiene una intencionalidad pedagógica y emite un mensaje claro.</p>	<p>Se juega a llenar y vaciar, a construir y destruir, se juega con el cuerpo y se juega a ser <i>otros</i>.</p>

Tabla 1. Matriz Situaciones de juego. Elaboración propia, 2025.

Y, aunque en lo cotidiano y en la propuesta de la SEI la experiencia de juego de los niños y niñas es enriquecida, poco se ha documentado e investigado sobre este campo en el escenario. De ahí que, en su amplia trayectoria y en los procesos de investigación adelantados en la Sección, no sea posible encontrar un abordaje robusto y amplio que vislumbre lo potente que resulta la experiencia de juego allí, por lo cual es importante comprender aquello que configura realmente la experiencia de juego en la cotidianidad y cómo es significada por quienes la acompañan.

De esta manera, emerge como problema de investigación la necesidad de comprender la experiencia de juego en la SEI a partir de las narrativas de maestras, con el propósito de configurar una lectura situada que dialogue con la propuesta pedagógica institucional y que a su vez, contribuya al campo de la Educación Inicial. Para ello, se plantea la pregunta de investigación:

¿Cómo se configura la experiencia de juego en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional desde las narrativas de las maestras?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender los sentidos y significados que configuran la experiencia de juego en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional a partir de las narrativas de las maestras -relatos y documentación pedagógica-.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar en los relatos pedagógicos las comprensiones, perspectivas y apuestas pedagógicas de las maestras sobre la experiencia de juego.
- Interpretar en las documentaciones pedagógicas las interacciones, relaciones y significados presentes en la experiencia de juego.
- Aportar al fortalecimiento de la propuesta pedagógica de la SEI a partir de los hallazgos sobre la experiencia de juego.

1.4 Juego: Estado del arte

En el campo de la Educación Inicial, el juego ha sido abordado desde múltiples perspectivas que lo sitúan como actividad rectora, estrategia didáctica o experiencia cultural.

No obstante, estas aproximaciones no siempre profundizan en la experiencia de juego como categoría interpretativa que permita comprender los sentidos que emergen en la cotidianidad escolar.

En coherencia con el enfoque narrativo que orienta esta investigación, el presente estado del arte sitúa las producciones académicas sobre el juego en Educación Inicial, no solo para identificar desarrollos conceptuales, sino para reconocer cómo ha sido abordada - o no- el juego desde la voz de los sujetos y en contextos específicos de Educación Inicial. Esta revisión permite situar el objeto de estudio y delimitar el aporte que la presente investigación busca realizar sobre la experiencia de juego en el escenario de la SEI del Instituto Pedagógico Nacional.

La revisión documental comprendió 32 investigaciones de maestría y doctorado publicadas entre 2019 y 2024 en bases de datos y repositorios especializados en el campo educativo. Más allá del rastreo cuantitativo, el análisis permitió identificar tendencias predominantes en la producción académica reciente: el juego abordado como estrategia mediadora de aprendizajes, como constructor de representaciones e imaginarios sociales, como objeto de estudio desde las creencias docentes y como componente estructural de la escuela.

Si bien estas investigaciones evidencian la vigencia y relevancia del juego en el escenario educativo, se observa que la mayoría de los estudios se orientan hacia su función pedagógica o su impacto formativo, dejando en segundo plano la experiencia de juego como categoría de análisis centrada en los sentidos construidos en la cotidianidad escolar. En particular, son escasos los trabajos que, desde un enfoque narrativo, profundizan en cómo se configura y se significa dicha experiencia en contextos específicos de Educación Inicial.

Esta constatación delimita el aporte de la presente investigación, al situar la experiencia de juego no únicamente como estrategia o recurso, sino como fenómeno vivido y narrado en un escenario particular: la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional.

1.4.1 El juego como elemento mediador

En la búsqueda centrada en el juego y el juego en Educación Inicial se han encontrado investigaciones que hacen uso del juego como elemento mediador en situaciones de resolución de conflicto en el aula, como estrategia en apuestas centradas en el fortalecimiento de la paz y la convivencia, el desarrollo de las competencias sociales y el manejo de las emociones.

Un primer hallazgo se evidencia en el trabajo de Plazas (2022) quien con el trabajo titulado *“El juego un medio para el desarrollo de actitudes de paz desde la primera infancia”* Logra reconocer la educación para la primera infancia en el desarrollo social y en la forma en que se relaciona con el otro, a partir de esto, la investigación se sitúa en profundizar y comprender cómo los niños y niñas del ciclo inicial se relacionan a través del juego. Al respecto se plantea que,

para esta investigación las diversas tipologías de juego como lo son las actividades lúdicas regladas y de construcción, se convierten entonces en un medio que permite el goce, disfrute y satisfacción por jugar y al mismo tiempo favorecen las actitudes de paz en niños y niñas de primera infancia. Los juegos reglados tensionan el interés y beneficio individual sobre el bienestar colectivo, y por su lado el juego de construcción se convierte en el puente que favorece diversas actitudes en los niños y niñas en el momento de jugar. (Plazas 2022, p. 5)

Lo anterior, permite reconocer la línea de juego a la que se suscribió esta investigación en tanto hizo uso de las tipologías de juegos reglados y de construcción que por sus mismas características de interacción permiten establecer una serie de acuerdos, que posibilita el consenso, el reconocimiento del otro, la resolución de conflictos, y el fortalecimiento de

actitudes de paz en niños y niñas de primera infancia, cabe resaltar que esta investigación se realizó con un grupo etario de edades entre 4 y 6 años, de ahí, que los tipos de juego utilizados permitieran entrar en diálogo con el asunto de la mediación para la convivencia y la paz en el aula.

Otro hallazgo en esta categoría fue el trabajo realizado por Bohórquez et al (2012) denominado “*El juego como recurso didáctico de la pedagogía experiencial para favorecer el aprendizaje de la ética del cuidado*” el cual buscó reconocer el juego como elemento natural del aprendizaje, entendiendo que es una actividad que surge en la interacción del niño con los otros en el cual se manifiestan las formas de aprender, la participación, los aciertos y desaciertos en su desarrollo, bajo esta acepción se ubica la pedagogía experiencial como estrategia de enseñanza, de ahí, que la pregunta por cómo el juego favorece la ética del cuidado estuviera encaminada a ser reconocida con un grupo etario de 4 a 6 años, así

la actividad principal que incentiva el aprendizaje en los niños es, el juego; es la acción individualizada que permite crear y transformar normas y, principalmente, fortalecer su dimensión socio-afectiva, en este sentido, para Gilligan, C. “los juegos infantiles son considerados como el crisol del desarrollo social durante los años escolares” (1985, p. 25). (Bohórquez et al, 2012, p. 37)

Bajo esta premisa, la investigación sitúa su postura respecto a cómo el juego tiene un lugar en la escuela en tanto se convierte un instrumento que media entre la acción del sujeto y la acción colectiva con otros, en donde surgen los acuerdos, las normas, el establecimiento de límites, y en esa misma vía, la toma de decisiones en situaciones cotidianas, específicamente aquellas relacionadas con la ética del cuidado y sus manifestaciones.

Un tercer hallazgo para esta tendencia se encuentra con la investigación realizada por Parra (2023) en la Universidad de los Andes con el trabajo titulado “*Desarrollo del juego y las*

competencias sociales y emocionales en el grado de transición.” El cuál sitúa la perspectiva de juego más allá de una experiencia lúdica propia de la infancia, siendo considerado este asunto, como algo que está presente en los primeros momentos del desarrollo, y, se convierte en un elemento fundamental para los procesos educativos contribuyendo al aprendizaje para toda la vida.

Dada esta postura, la autora considera que el juego es un medio de socialización que permite representar situaciones reales de la vida, y gracias a las experiencias dadas por éste, afirma que es posible educar las competencias sociales y emocionales de los niños a través del juego, reconociendo en ello todas las tipologías de juego existentes y las mediaciones que puede tener este en la interacción de los niños con sus pares y objetos. Dentro de los hallazgos, Parra (2023) encontró que “sí existen oportunidades para el juego dentro de un contexto educativo, especialmente en el espectro de juego libre y el espectro de juego dirigido” p. 49. Reconociendo así, el lugar del juego en la Escuela en relación con las indicaciones e instrucciones dadas por el adulto y el fin mismo del uso del juego en el proceso de aprendizaje. Respecto a “las competencias sociales y emocionales se evidenció que las niñas y los niños sí manifiestan, gestionan y desarrollan estas habilidades en su vida cotidiana” a través del juego (Parra, 2023, p. 50)

Un contexto en el que el juego tuvo que replantearse fue en el escenario de la pandemia a causa del Covid -19 en el año 2020, en donde los niños y niñas estuvieron limitados a interactuar con sus pares a través del contacto y la presencia, es por esto, que Castillo & Sandoval (2022) con su trabajo “*Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial.*” Se interesaron por reconocer las percepciones de los maestros de Educación Inicial sobre este asunto, reconociendo que el juego es una de las actividades

presentes en la primera infancia, que posibilita el aprendizaje, la observación, el juego, y la interacción con los pares.

Dentro de los hallazgos de esta investigación las autoras refieren que al limitarse las posibilidades de juego en la interacción de los niños y niñas el aprendizaje y la socialización se han visto afectados en tanto se percibió “una afectación a nivel de las interacciones y posibilidades de juego [...] porque la pantalla limita las posibilidades de intercambios, conversación, juegos espontáneos, exploración y aprendizaje vinculado al movimiento.”

Ahora bien, las investigaciones encontradas sobre esta tendencia permiten reconocer una postura respecto al juego, en el que se hace uso de él para favorecer las situaciones de aprendizaje de los niños y niñas de Educación Inicial, en este sentido, el juego se utiliza como elemento mediador en tanto sirve como insumo o herramienta para potenciar o favorecer determinadas cualidades y competencias en el niño, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia, el manejo y la expresión de las emociones. Dentro de las tesis expuestas converge un punto común en relación con las tipologías de juego, pues el juego reglado y el juego de roles posibilita que los niños y niñas adquieran in situ las habilidades centradas en el reconocimiento del otro, la interacción con sus pares y el establecimiento de acuerdos y normas al interior del juego y fuera de él.

1.4.2 El juego como constructor de representaciones e imaginarios sociales

En la búsqueda de antecedentes se encuentran varios trabajos investigativos de maestría centrados en la relación del juego y las representaciones e imaginarios sociales. Entendiendo estos dos asuntos como elementos nacientes de la subjetividad y experiencia de los sujetos en la vivencia del juego. Todo ello, partiendo del reconocimiento de sus entornos y las dinámicas

en las que se presenta el juego en sus territorios, lo que posibilita que los niños y niñas que juegan allí construyan una serie de representaciones, imaginarios y significados sobre sus formas de jugar y habitar los espacios a través del juego.

Sobre las representaciones e imaginarios sociales es importante destacar que si bien este es un concepto que se aborda en el campo de la sociología como un proceso mediante el cual los sujetos crean sentidos y significados sobre su realidad social a partir de las experiencias. Esta categoría en el escenario educativo está presente en tanto la Escuela permea y se convierte en un mediador de las construcciones sociales que configuran el sujeto. En este sentido, la Escuela y el maestro cumplen un papel fundamental en la construcción de las representaciones sociales, al ser mediadores de los procesos de significación cultural.

Las investigaciones revisadas en esta tendencia permiten evidenciar cómo los estudios sobre el juego y las representaciones sociales han enriquecido la comprensión de las interacciones que se dan entre los niños y niñas, sus espacios de juego y sus pares. Sin embargo, es crucial reconocer que el concepto de representaciones sociales no solo debe ser abordado desde una perspectiva teórica, sino también como una herramienta que permite al maestro identificar y comprender las diversas formas en que los estudiantes se vinculan con el entorno y el acto de jugar. Estas representaciones sociales, en este contexto, abren oportunidades para el reconocimiento de las distintas realidades y experiencias de los niños y niñas, lo que posibilita que los docentes adapten sus prácticas y enfoques pedagógicos para facilitar procesos de aprendizaje que respondan a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Así, el estado de esta categoría se presenta no sólo como un ejercicio indagatorio, sino como un asunto que puede posteriormente invitar a revisar o aportar significativamente al campo de las representaciones sociales desde el juego en el escenario educativo.

En esta tendencia, se encuentra un primer trabajo realizado por Agudelo et al (2020) nominado “*Jugando en el parque Betania: Representaciones sociales del juego en el espacio público por niños y niñas de la comunidad de Chicalá, Bosa, Bogotá D.C.*” en el cuál las autorías intentaron reconocer las maneras en que los niños y niñas se apropian del espacio público a través del juego, allí a través de la fotografía y la interpretación en las voz de cuatro niños lograron dar cuenta de dichas representaciones y situaciones de juego que allí se presentaron. Se plantea que,

la manera en que se juega también depende del contexto, esto es, del territorio en el que se desarrolla y las características que lo definen. Para un niño o una niña, jugar en la casa no es lo mismo que jugar en la escuela o jugar en la calle. El espacio público, por ejemplo, suscita un tipo de relaciones, interacciones y condiciones que no tienen los otros espacios y, por ende, la manera en que un niño o niña juega en la calle tiene sus particularidades precisas relacionadas intrínsecamente con la naturaleza pública del territorio (Agudelo et al, 2020, p. 16- 17).

Bajo esta justificación las investigadoras exponen los principales hallazgos con relación a cómo los niños y niñas habitan el parque como un espacio simbólico en el que están presentes diversas dinámicas y representaciones fruto de las particularidades del entorno. Una de ellas está relacionada con la presencia de los adultos en los espacios de juego destinados para los niños; la presencia de otro tipo de juegos de carácter comercial, como los inflables, los cuales marcan una dinámica distinta a la que propone la misma instalación del parque; el carácter estético del parque respecto a la forma en que están dispuestos los elementos y el cuidado de los mismos por quienes los usan; y por último, el lugar de las interacciones entre los niños, sus familias y mascotas, el juego en el parque se convierte en un momento de encuentro familiar, y las sensaciones que les produce estar allí centradas en ser libres, imaginar, recorrer y jugar en escenario de maneras distintas a las permitidas en otros lugares como en la casa y la escuela.

Otra de las investigaciones situadas en esta tendencia es la de las autoras Ceballos & Delgado (2018) quienes con su trabajo “*Representaciones de juego su incidencia en las construcciones de infancia*” realizan una apuesta en el Movimiento Urbano por la alegría (MUELA) con relación a la indagación por las representaciones de juego de los profesores, cuidadores, niños y niñas que hacen parte de dicho proyecto. Allí a partir de las técnicas de recolección de la información tales como observación participante, diario de campo, registros gráficos a través de dibujos y entrevistas semiestructurados lograron develar que la publicidad de la industria de juguetes determina unas formas de jugar de los niños y niñas y a su vez unas lógicas que están situadas en aquello que los niños y niñas observan a través de la televisión, de igual modo, dentro de las concepciones de infancia a los entrevistados la relación de la infancia vinculada al consumo en tanto son considerados como sujetos de adquisición de bienes.

En el marco de las representaciones sociales el contexto en el que se dan es fundamental para reconocer las percepciones, los sentires, las formas de habitar los espacios y escenarios y por supuesto, para poder relacionarse con el otro. Es por esto que, en la investigación “*El Juego en tiempos de pandemia: significaciones imaginarias desde las voces de los niños y las niñas*” de Castro (2022) fue posible reconocer aquellos imaginarios y significaciones de juego que los niños y niñas tuvieron en este contexto.

Uno de los elementos que determinó las significaciones frente al juego en pandemia fue el uso de dispositivos móviles en tanto se convirtieron en la herramienta que ocupaba a los niños y niñas ante la ausencia de sus familiares, allí, podían jugar. Así mismo,

otra de las significaciones imaginarias instituidas tiene que ver con la importancia que tiene para los niños y las niñas la interacción con el otro, pues en sus diferentes relatos ponían en manifiesto que lo que más extrañaban de asistir a la escuela era precisamente el no poder interactuar con sus amigos, pero sobre todo el no poder jugar con ellos, enfatizando principalmente en el gusto por los

juegos que implican movimiento como cogidas, escondidas, congelados y fútbol, entre otros. (Castro, 2022, p. 147)

Esta investigación reconoce y valida la importancia de proponer espacios de juego en donde la interacción frente a frente sea posible, en donde, los niños y niñas tengan la posibilidad de jugar por jugar, posibilitando que éstos sean protagonistas de su propio proceso de socialización.

Ahora bien, en la investigación de Bohórquez & Esquivel (2024) titulada *“Juego y desarrollo socioemocional en la primera infancia: significaciones imaginarias”* se hace alusión a la forma en que los niños y niñas a través de sus experiencias de juego construyen representaciones, sentires, ideas, deseos, sentimientos y sensaciones que favorecen sus habilidades socioemocionales. Este estudio se llevó a cabo con niños y niñas de cuatro a cinco años y dentro de sus hallazgos se enuncia que “el juego infantil se revela como una herramienta crucial para la expresión y construcción de significados imaginarios, permitiendo a los niños explorar y representar su mundo social y emocional.”(Bohórquez, Esquivel, 2024, p. 110) Toda vez que el juego se convierte en un canalizador de los pensamientos, ideas y realidades a través de las interacciones con sus pares, materializando sus significaciones al usar objetos y espacios.

Así mismo, encontraron que, las formas de juego de los niños y niñas influyen en las manifestaciones emocionales que tienen en durante la vivencia de este, de allí, que el juego simbólico tenga un lugar en tanto los niños y niñas “dan vida a los objetos, representan roles, dramatizan situaciones de la vida adulta y les dan sentido a las acciones de los adultos” (Bohórquez & Esquivel, 2024, p. 110). Por último, las autoras plantean la necesidad de seguir brindando un espacio en las aulas dedicado al juego espontáneo, pues se intuye que en los escenarios escolares se desconoce el sentido del juego y su potencia en relación con el manejo de las emociones, “con constancia de evidencia en la rutina de los niños y las niñas actividades de escritura en guías y

cuadernos que permean tiempos de quietud y escasas de imaginación.” (Bohórquez. & Esquivel, 2024, p. 110).

Esta tendencia permite reconocer la forma en que los investigadores han comenzado a construir un saber en torno a las representaciones sociales, la subjetividad de los niños y niñas durante sus experiencias de juego, reconociendo que en la vivencia de éste surgen una serie de procesos que permiten que los niños y niñas recreen sus realidades, transformen sus creencias e imaginarios.

1.4.3 El juego y las creencias del profesor

Reconocer las posturas, perspectivas y creencias de los maestros y maestras respecto al juego se convierte en la oportunidad de acercarse al saber pedagógico del maestro y reconocer los imaginarios, usos, rutas y estrategias que tiene en su quehacer a partir del juego. Es por esto, que, dentro de los hallazgos, se encontraron varias investigaciones que tenían en común las creencias del profesor respecto al juego, logrando develar el lugar que los maestros asignan al juego en su quehacer en el aula, y el uso que se le da al mismo dentro de su ejercicio profesional.

Una de las investigaciones encontradas sobre este asunto es la de la profesora Sandra Durán, quien con su tesis doctoral (2012) *“Los rastros y huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaria de Integración Social (SDIS)*. Permite reconocer las creencias y reflexiones de ocho maestras de dos escenarios educativos en aras de identificar, comprender y reflexionar sobre sus creencias respecto al juego, y la acción misma de jugar con niños y niñas menores de dos años. Este trabajo estuvo enmarcado dentro de los procesos de investigación de la maestra adscritas a las líneas de investigación *“Juego, Cultura y crecimiento”* y *“Concepciones y creencias en el profesorado de Educación Infantil”*.

Dentro de los hallazgos y reflexión la investigadora enuncia que se dejan varias líneas abiertas para indagar sobre las creencias de las maestras, el juego y la inclusión social dentro del campo educativo, como un asunto en el que aún hay mucho por investigar. Así mismo, dentro de la postura investigativa menciona que reconocer los sentidos, las subjetividades y la historia misma de los maestros se convierte en la oportunidad para acercarse a sus creencias en relación con el saber pedagógico. Otro hallazgo de este trabajo es la necesidad por seguir reconociendo la inclusión social como un aspecto que le compete a la Educación Inicial, en tanto, reconoce la diferencia, la otredad y en el juego se encuentra ello. Por último, se presenta la reflexión en torno al posicionamiento del maestro como un profesional reflexivo, cuyas acciones están dotadas de sentido y significado, superando una mirada centrada exclusivamente en la atención y cuidado.

En esta misma línea, se sitúa el trabajo *“Lo que está en juego, en el juego. Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo.”* de la autora Ramos (2017) quien se interesó por conocer las formas en que cada maestro asume el juego, intentando comprender sus prácticas y discurso a través de sus acciones pedagógicas. En este sentido, Ramos (2017) indica que

hablar sobre el pensamiento del profesor implica reconocer cómo los maestros piensan sus prácticas y el porqué de su accionar y es que acercarse a través de las creencias de los docentes, a ese pensamiento, permite comprender su actuar en el aula, develando así por qué son considerados como sujetos reflexivos capaces de tomar decisiones y transformar realidades (p.2).

De ahí, que una de las categorías centrales de esta investigación se desarrolle alrededor de las creencias de los maestros sobre un asunto en específico, en este caso el juego; el cual cobra relevancia dentro de las dinámicas y las comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y su relación con el juego.

Los hallazgos y reflexiones de la autora enfocados en sus objetivos iniciales permitieron reconocer que las creencias de las maestras fueron posibles reconocerlas a través del análisis de sus discursos, encontrando que la perspectiva de juego está relacionada con la búsqueda de resultados, contenidos y evaluación, especialmente en las maestras y maestros que trabajan con los niveles de primaria. Las maestras de transición por el contrario manifiestan ser más flexibles frente al lugar del juego, reconociendo el lugar del placer y sus posibilidades para poder observar los procesos de desarrollo y socialización de los niños y niñas. Por lo anterior, se concluye que la creencia frente al juego está vinculada con el uso de este como una herramienta para, aun cuando se reconocen algunas de las características propias del mismo, se evidencia entre un ciclo y otra la intencionalidad con la que el juego está presente en el aula.

Otra investigación sobre este asunto es el de Bonilla et al (2015) titulado “*Las concepciones de juego en las docentes de grado cero y primero de la Institución Educativa Ciudadela Sucre*” Esta investigación se realizó con la intención de poder reconocer la incidencia que tiene el juego en el desarrollo de los niños y sujetos partiendo de los postulados de las políticas de atención para la primera infancia y de las comprensiones que los maestros han construido sobre este asunto en los grados cero y primero de una institución Educativa en Soacha.

Los resultados y reflexiones de esta investigación permitieron reconocer que los maestros y maestras conciben el juego como una actividad placentera, en las que aparecen elementos esenciales como el goce y el placer, en donde el sujeto que está inmerso en el juego tiene sus propios intereses, lo cual transforma el lugar del juego y el uso del mismo en el aula. En el análisis del discurso, también se encontró otro grupo de maestros que comprenden el juego como una herramienta o estrategia de aprendizaje, el cual posibilita que se imparta de forma espontánea o planificada los conocimientos a los niños a través de este. De igual modo, se reconoce que una

concepción de juego está relacionada con éste como elemento mediador en las competencias sociales y de convivencia de los niños.

Aunque hay más trabajos encontrados en esta tendencia, es importante destacar que acá se sitúan algunos de los más relevantes para el propósito de esta investigación, ya que permite reconocer cuál es el lugar del maestro en el escenario educativo y sus creencias, concepciones e imaginarios sobre el juego, logrando reconocer algunos de los puntos, intereses y convergencias que hay entre el discurso pedagógico, la práctica pedagógica, la política pública en relación con el lugar del juego en la primera infancia, y en específico, en la Escuela.

1.4.4 Presencia del juego en la Escuela

El juego tiene distintas manifestaciones en la vida social, de ahí que, al interior y exterior de la Escuela sea posible reconocer las formas en las que el juego está presente en cada uno de sus momentos y acciones que allí se relacionan. Es por ello, que en la búsqueda de trabajos investigativos fue posible encontrar una diversidad de apuestas que buscan visibilizar y posicionar la presencia del juego, posibilitando así, que sea posible identificar aquellas interacciones y maneras de jugar que tienen los niños y niñas en la Escuela, la importancia de los objetos que se utilizan para el juego y los espacios para el mismo.

Frente a este asunto, la investigación formativa de Calderón (2017) titulada “*Habitar la infancia desde el juego*” Sistematiza una experiencia pedagógica con niños y niñas del grado Jardín provenientes de la costa colombiana que residen en la ciudad Bogotá, con la investigación se buscó posibilitar el reencuentro cultural de los niños y niñas de primera infancia con sus territorios de origen y la identidad cultural a través de escenarios de juego que permitieran rescatar su cultura, apropiarla y resignificarla en el nuevo entorno que habitan. Allí, se plantea que

la presente investigación hizo del proyecto de aula una invitación para jugar a hacer un viaje al mar y dicho juego implicó la creación de escenarios artísticos para el juego, el desarrollo de experiencias estéticas, la comprensión de múltiples formas de ser y estar en la escuela y darle al juego la potencialidad de abrir la escuela a la vida y permitir que a través de él, los niños transiten sus necesidades y problemas como una forma de ponerlos en juego y buscar alternativas y formas creativas de transformar su propia realidad (Calderón, 2017, p. 97).

De este modo, la autora expone cómo los niños y niñas fueron reconstruyendo su historia a través de experiencias centradas en el reconocimiento de su cultura a través del cuerpo, el espacio y los objetos con los que interactúan. Lo que posibilitó que la escuela se vinculara a través del juego con la reconexión cultural de la población costera.

El estudio de Pineda et al (2014) denominado “*Compresiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales*” interesado en comprender el juego como elemento que aporta a la construcción social y cultural de los niños y niñas en Educación Inicial, reconociendo la perspectiva de las familias fundamentado en sus relaciones e interacciones dadas en contextos rurales, y, el lugar de como se da el juego espontáneo en estos entornos.

Por lo anterior, en las reflexiones y conclusiones de la investigación la autora expone que el juego se comprende como una práctica social y cultural que al estar presente en la vivencia de la primera infancia se convierte en un medio para la interacción, la comunicación, la construcción de acuerdos para la convivencia y la comprensión misma del mundo. De igual modo, se reconoce como el juego tiene un componente desde lo social y afectivo que determina las formas de juego de los niños y niñas, allí sus vivencias familiares y propias de su entorno convergen durante las situaciones de juego, de allí, que el juego simbólico este presente a la hora de hacer como si trabajaran en actividades domésticas o cultivando.

El trabajo investigativo de Rojas & Silva (2019) titulada “*Nuestra escuela: territorio de juego*” *Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad*

Pedagógica Nacional.” Se convierte en un antecedente esencial ya que presenta un acercamiento en el contexto poblacional de la presente investigación, abordando el juego como categoría central.

Las autoras expresan que reconocer el juego como una experiencia esencial en la primera infancia requiere comprender de la necesidad de disponer de tiempos y espacios para que este sea posible, de ahí, que se generara una propuesta pedagógica en la Escuela Maternal buscando dotar de sentido a través del juego los lugares de la institución, de ahí que su propósito se centrara en “diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica para la creación de ambientes de juego presimbólico en la Escuela Maternal.” (Rojas & Silva, 2019, p. 41)

Dentro de las conclusiones de este proceso investigativo las autoras destacan la noción de territorio y el lugar del juego expresando que,

partir de la comprensión del territorio como ese espacio que ha sido apropiado por los sujetos desde sus formas de ser y estar en él, conquistándolo y dotándolo de identidad, es lo que hace posible llegar a concebir a la escuela como tal, es decir, como un territorio caracterizado por el goce y el placer, pues el juego es su sello representativo (Rojas & Silva, 2019, p. 141).

Lo que permite reconocer que implica hacer de la Escuela un territorio de juego, pues al concebir el territorio como escenario que es habitado y construido por otros a través del goce y el placer, el juego, toma un lugar protagónico gracias a la selección y disposición de objetos que a través del diseño de ambientes dotan de sentido y significado cada uno de los elementos allí dispuestos, pero también, las acciones que los niños y niñas descubren al interactuar con estos y con otros, logrando así crear significados compartidos, en este caso a través del juego pre simbólico. El trabajo realizado en la Escuela Maternal permitió que el juego se posicionara dentro de la cotidianidad de la institución, logrando así, tener ambientes permanentes que invitarán a acciones de juego con las que los niños y niñas podían interactuar de manera constante y

espontánea. Es importante destacar que el desarrollo de esta propuesta logró abrir la reflexión y cuestionamiento en el escenario sobre la cultura del juego.

¡Tacho, el juego y su trascender en la Escuela! es un trabajo investigativo realizado en la Universidad Distrital por Hernández (2021) cuya apuesta vinculó a toda la comunidad educativa en torno a la importancia del juego y su trascender en la vida del sujeto en un escenario como la escuela, esta propuesta se inspiró en el juego tradicional de la golosa, para reconocer a partir de cada casilla de ésta, el lugar del lenguaje del juego, permitiendo así, que sea posible investigar sobre el juego en el escenario escolar posibilitando que niños, niñas, jóvenes y adultos reconozcan la trascendencia que tiene el jugar. Siendo considerado el juego como un asunto que brinda infinidad de experiencias y posibilita el reconocimiento de diversos fenómenos e interacciones que solo son posibles a través del juego.

En sus resultados y conclusiones el autor reconoce que la experiencia del juego trasciende en todos los sujetos, de ahí la necesidad de que en la Escuela se abran espacios para que los niños y niñas puedan jugar para que puedan salir de sus realidades y transformarlas. “La experiencia de jugar es efímera, pero trasciende para toda la vida, se arraiga en los recuerdos, en la memoria de los sujetos que conocieron jugando, crecieron jugando y viven jugando.” (Hernández, 2021, p. 70)

De igual modo, las vivencias y las experiencias que los niños y niñas traen desde casa fueron vitales, en tanto, permitieron acercarse a la cultura de los juegos tradicionales, ampliando así el repertorio de juegos de los niños y niñas. Este trabajo destaca permanentemente la necesidad de jugar por jugar y de vincular espacios de juego en la vida cotidiana que permitan no solo transformar la realidad de los niños y niñas, sino, también de jóvenes y adultos.

Otro trabajo ubicado en esta tendencia es el de Sánchez (2021) titulado “*Oportunidades de juego en las aulas de Educación Inicial*” realizado en la Universidad de los Andes, su propósito se centró en explorar y describir las experiencias de juego que ocurren en las aulas de Educación Inicial en Colombia a través de un ejercicio de observación que permitiera sistematizar el rol del maestro y los tipos de juego que emergen en las prácticas de juego de los niños y niñas. Este estudio surge de los resultados en 2019 del proyecto Evaluación del programa “Formando” de aeioTÚ.

Los resultados de esta investigación son de corte cuantitativo en los que se manifiesta de qué manera el juego está presente en las aulas, de ahí que la contribución principal de este estudio se haya realizado a nivel metodológico, en tanto se implementó un procedimiento que permitió explorar y describir de manera sistemática las oportunidades de juego presentes en las aulas de educación inicial. La autora expone que el tiempo dedicado al juego en las aulas es muy reducido, dentro de las oportunidades de juego identificadas, tres de ellas hacen referencia al juego guiado, los docentes suelen asumir el control para iniciar y dirigir los momentos de juego, de ahí que las oportunidades que los niños y niñas pudieran controlar fueran escasas, este asunto, proviene probablemente del temor del maestro de permitir el juego espontáneo en su salón.

De lo anterior, se reconoce la importancia de reconocer las características de las oportunidades de juego presentes en las aulas de Educación Inicial y la necesidad de entender el juego como un asunto que posibilita integrar distintos tipos y prácticas, permitiendo que se resignifiquen las vivencias, experiencias y habilidades de los niños y niñas.

Reconocer como el juego está presente en las aulas de los niños y niñas ha sido un asunto que ha interesado a varios investigadores, en la presentación de esta tendencia se presentan algunos de

los más significativos, los cuales permiten reconocer cómo la experiencia de juego está manifiesta o no en el escenario de la Educación Inicial y las formas en que la concepción de los maestros sobre el juego determina las oportunidades de este en la rutina diaria de la Escuela.

II. Marco contextual

La Escuela Maternal hoy Sección de Educación Inicial (**SEI**) del Instituto Pedagógico Nacional es una propuesta educativa con 21 años de trayectoria que se ha constituido como un escenario que acoge a los niños y niñas entre los 4 meses y los 5 años, hijos e hijas de estudiantes, docentes, funcionarios de la Universidad Pedagógica Nacional (**UPN**) y en un porcentaje menor de familias particulares.

La propuesta pedagógica de la Sección de Educación Inicial en su historia se ha ido consolidando de manera significativa en cuanto se centra en los principios de la Educación Inicial y el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y sus familias. En su curso, se ha movilizado constantemente su sentido desde un ejercicio de observación, análisis y reflexión sobre el quehacer pedagógico y cotidiano, de ahí que, hoy se afirme que la SEI es un espacio de formación para la primera infancia en donde la investigación, la docencia, la producción de conocimiento, la garantía de derechos, el goce, el disfrute y la proyección social han sido el lindero de su accionar pedagógico en el contexto local y nacional.

La Sección de Educación Inicial en aras de atender a su sentido de proyección inicial en relación con la mitigación de la deserción escolar de los estudiantes de pregrado de la UPN se encuentra ubicada en el noroccidente de la ciudad de Bogotá, exactamente en el barrio San Felipe en la

localidad 12 Barrios Unidos. Limita oriente con la Avenida Caracas, al occidente con la Avenida carrera 68, al norte con la calle 100 y al sur con la Calle 63, linderos aledaños a la Universidad Pedagógica Nacional.

2.1 Contexto histórico e institucional de la Sección de Educación Inicial

Ante los importantes cambios sociales que surgieron desde mediados de siglo XX la Educación para la primera infancia se constituyó como una prioridad, teniendo como panorama la incursión de la mujer a la vida productiva en una sociedad industrializada con tendencia a grandes avances científicos. De ahí, que la concepción alrededor de la infancia y el rol de la mujer y la familia comenzará a transformarse y poner en evidencia la necesidad de crear propuestas pedagógicas apropiadas para los más pequeños, mientras sus padres se encontraban atendiendo a sus labores.

Estas tensiones no fueron ajenas a la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que en el año 2004 se realizó un estudio de caracterización de los estudiantes admitidos a los programas de pregrado en primer semestre con la intención de reconocer las tasas de deserción y las razones de esta. En dicho estudio, El equipo de Bienestar Universitario, encontró que la población estudiantil con hijos en un 96% eran madres solteras, y sólo el 4 % vivía en unión libre o casados. Lo que demostró que el 9, 63 % de la deserción escolar en la UPN correspondía con asuntos relacionados con el cuidado de los hijos, embarazos o dificultades en los roles que debían desempeñar, así como también, otro punto de hallazgo en relación con el bajo rendimiento académico e incumplimiento de deberes relacionado con las dificultades que tenían el estudiante cabeza de familia para el cuidado de sus hijos en sus primeros años.

Bajo este panorama, la profesora Inés Elvira Castaño presentó la propuesta pedagógica para la creación del proyecto Escuela Maternal adscrito como unidad de investigación y extensión

académica de la Facultad de Educación de la UPN que se dedicaría a brindar atención a los niños y niñas de 4 meses a 4 años hijos e hijas de la Comunidad Educativa de la UPN.

La propuesta pedagógica de la entonces Escuela Maternal en un ejercicio continuo de reflexión dio sentido a su apuesta a partir de las comprensiones desde el Desarrollo Humano, la Educación Inicial y la Pedagogía, de ahí que, dicha propuesta se centrara en el reconocimiento de las etapas de desarrollo, la disposición de ambientes especializados como una estrategia para propiciar situaciones en las que los niños y niñas alcanzarán sus potencialidades intelectuales en relación con las artes plásticas, la música, la expresión corporal, la ciencia y la tecnología, la literatura, y los escenarios de juego al aire libre. Lo anterior, con la intención de promover integralmente las potencialidades de los niños en el marco del reconocimiento de las políticas internacionales y nacionales de la década del 2000 en donde se retomó con fuerza la Educación Inicial.

Los ambientes especializados tenían como propósito invitar a crear, explorar, recrear, inventar, construir, expresar, sentir, jugar, como manifiesto de las necesidades y virtudes de la infancia. Esta estrategia pedagógica funcionó desde esta perspectiva hasta el año 2007, en donde se centró la mirada en los ambientes no solamente como un escenario físico, sino como un espacio que propicia interacciones entre sujeto, espacio, tiempo, roles y acciones enmarcados en los múltiples lenguajes de la infancia. En el año 2007 en el marco de las acciones de regulación y control de los establecimientos de atención a la Primera infancia en respuesta al acuerdo 138 y la realización del decreto 243 y resolución 1001 de 2006, la Escuela Maternal se inscribe a la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

En medio de la construcción de su identidad pedagógica entre el año 2009 y 2013 la propuesta pedagógica de la institución comenzó a centrar su mirada en la estrategia pedagógica de “proyectos

de aula” acompañada de ambientes pedagógicos especializados. Desde esta perspectiva se pretendía que el trabajo por proyectos enriqueciera las prácticas de la Escuela al abrir la posibilidad de integrar otros campos de conocimiento e interés que surgían con las preguntas de los niños. Es así como, a partir del año 2013 y hasta el año 2021 los Proyectos de aula se configuran como una estrategia privilegiada para el trabajo pedagógico.

En la trayectoria de la Sección de Educación Inicial las apuestas pedagógicas del equipo de maestras han venido reconociendo las necesidades pedagógicas de la infancia atendiendo a sus procesos de desarrollo y a sus contextos socioculturales. Es por esto, que, desde el año 2022 y en la actualidad, la identidad de la institución se centra en el trabajo por ambientes –efímeros y permanentes-, en el favorecimiento del juego y el movimiento, en la documentación pedagógica y en la organización del trabajo pedagógico a través de diversas estrategias pedagógicas que responden a los grupos etarios de cada nivel como, por ejemplo: *el cesto de tesoros, el juego heurístico, el taller, los rincones, la asamblea, la hora del cuento y los mini proyectos.*

Con el paso del tiempo, la propuesta pedagógica se ha robustecido permitiendo que la institución responda de manera integral a las necesidades de los niños y sus familias. La Sección de Educación Inicial se ha construido gracias a sus apuestas alrededor de la investigación, la observación, el análisis y las reflexiones de sus prácticas pedagógicas y el reconocimiento de la Educación Inicial.

Es por esto, que ante el magno crecimiento de la institución y la necesidad de brindar un lugar mejor al proyecto desde todas las aristas administrativas, la Decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional a cargo de la profesora Sandra Durán Chiappe en el año 2022 realizó un estudio sobre las condiciones de sostenimiento de la Escuela Maternal

como proyecto de extensión de la facultad, en los que encontró diversos hallazgos que situaban la necesidad de ubicar estratégicamente a la Escuela Maternal dentro del organigrama de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como resultado la creación del acuerdo 005 de 01 de Junio de 2023 en el que se constituye la experiencia complementaria de investigación y extensión académica “El jardín infantil – Escuela Maternal” de la UPN, como sección de Educación Inicial, del Instituto Pedagógico Nacional; unidad académica administrativa perteneciente a la Universidad. Por lo anterior, ahora, se hace referencia como “Sección de Educación Inicial” (SEI) a la antes llamada Escuela Maternal reconociendo su transición administrativa.

2.2 Horizonte pedagógico de la Sección de Educación Inicial

La Sección de Educación Inicial enmarca su propuesta desde un enfoque socio -histórico cultural que parte del reconocimiento de cada miembro de su comunidad en todas sus aristas, y que se alimenta del saber propio de los maestros y maestras que gracias a los espacios de debate, discusión y reflexión en torno a su quehacer y saber pedagógico en Educación Inicial se plantean el por qué, para qué, cómo y a quién se enseña en la institución.

Lo anterior, permite establecer elementos importantes en el trabajo pedagógico con niños y niñas de 0 a 5 años y el establecimiento de interacciones armoniosas entre todos los actores de la comunidad educativa en el marco de acciones intencionadas en el bienestar, el cuidado, y la potenciación de procesos de los niños, niñas y maestros que los acompañan.

De modo que, la SEI se enmarca en los principios de la Educación Inicial al reconocer que es un proceso que complementa y potencia la educación que se inicia en el contexto primario, ofreciendo otro tipo de experiencias, escenarios, tiempos y recursos que favorecen las condiciones de oportunidad y desarrollo de los niños y niñas. Las actividades rectoras y los principios que se

exponen en la línea técnica del país trazan el horizonte pedagógico de la Sección, en cuanto estos asuntos se ven recogidos en el planteamiento curricular.

Por lo anterior, la SEI ha establecido cuatro componentes que definen su horizonte pedagógico en relación con los procesos de observación, análisis y reflexión que se han gestado en sus 20 años de existencia. Estos cuatro asuntos son: *la mediación, la comunicación, el diseño de ambientes y el juego y movimiento.*

2.2.1 La mediación

La mediación en la SEI es un proceso que reconoce la articulación entre los discursos, los saberes y las prácticas de la comunidad educativa a partir del debate y la reflexión sobre el reconocimiento de los procesos de subjetividad e intersubjetividad, partiendo del reconocimiento del otro como un ser legítimo y válido para construir. En este sentido, se concibe a cada miembro de la comunidad como un sujeto que participa del proceso pedagógico que es protagonista y creador de este. En esta perspectiva, se pretende que cada agente tenga relevancia en el desarrollo de las experiencias y en el proceso mismo de aprendizaje que se gesta en la institución gracias al reconocimiento de las prácticas socioculturales.

2.2.2 La comunicación

En La Sección de Educación Inicial se reconoce la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la primera infancia, comprendiéndolo desde una perspectiva sociohistórico - cultural, en la cual el lenguaje es concebido como un entramado de tejido de códigos y signos que ofrece a los individuos la capacidad única de representar, significar, intervenir y transformar la realidad en

la que vive partiendo del reconocimiento de su entorno primario y la potenciación del mismo dentro de un contexto secundario como lo es la Escuela.

En esta línea, se reconocen los usos orales de los niños y niñas y los sistemas de apoyo de los que se vale el maestro para fortalecer la conquista de la palabra en los niños y niñas, así como también, los recursos que se gestan con la literatura infantil para la potenciación de todos los procesos de comunicación.

2.2.3 El diseño de ambientes

El trabajo por ambientes ha sido un asunto presente en toda la trayectoria pedagógica de la Sección, en donde se reconoce su potencia, el valor relacional que hay en él, y el lugar que gesta entre las interacciones entre los pares, el espacio y los objetos. De ahí, que el diseño de ambientes dialogue con aspectos arquitectónicos del espacio y las posibilidades relacionales que hay entre los objetos y los sujetos que lo habitan.

De modo que, el ambiente en la Sección es un escenario en donde convergen los intereses, creencias, comprensiones y formas de habitar sobre la realidad de los maestros, niños y sus familias, en donde las vivencias y formas de habitar se presentan a partir de la selección y disposición cuidadosa de objetos y mobiliarios que en su interacción se significan.

2.2.4 El juego y el movimiento

La Sección de Educación Inicial reconoce que el juego y el movimiento son lenguajes inherentes de la primera infancia, que se constituyen a partir de sus procesos de desarrollo. De allí, que en la SEI se le apueste a la generación permanente de acciones pedagógicas consciente que

permitan el desarrollo del cuerpo y la psiquis de los niños a partir de experiencias centradas en el juego y el movimiento.

Para la SEI una experiencia que esté intencionada en los procesos de psicomotricidad donde el juego y el movimiento están presentes se convierten en la posibilidad de reconocer sus formas de comunicarse, el uso de su corporalidad y la forma en que se exponen frente al otro sea su par, un adulto u objeto.

2.3 Una mirada a los actores y participantes de la SEI: los protagonistas de la propuesta

2.3.1 Los niños y niñas

Los niños y niñas son concebidos como participantes activos de su proceso de desarrollo y aprendizaje, en tanto son capaces de construir saberes, experiencias y significados sobre el mundo. Desde esta perspectiva se les reconoce como sujetos cognoscentes, corporales, pensantes, estéticos y comunicativos; sujetos con una multiplicidad de lenguajes con los que se permiten habitar, comprender, interactuar y relacionarse con *el otro y lo otro*.

Los niños y niñas se sitúan de diferentes maneras, es por ello, que cada uno es visto desde sus propias particularidades y características, y, sobre todo, desde sus propias potencialidades. Por ello, es preciso decir, que la SEI deja de lado la mirada adjetivada del niño y la niña para reconocerle desde su complejidad humana; desde su historia de vida personal, social y cultural. Y así, resaltar las capacidades extraordinarias con las que cuentan y que les permiten comunicarse, vincularse y significar a quienes y aquello que les rodea. Al respecto, en la Propuesta Pedagógica de la SEI (2014) se afirma que,

El niño y niña de la Sección de Educación Inicial construye su identidad y se relaciona con el mundo, al ser un ser único que participa de manera activa en la sociedad, al descubrir su lugar en él a partir de la exploración, de la constatación de experiencias que le permiten construir su ideal sobre la sociedad y el mismo mundo, permitiendo que todos los sentidos y significados que construirá a lo largo de su vida le posibiliten dejar huella en la transformación que hace del mundo. A su vez, el niño de La Sección es un ser capaz y dispuesto a conquistar el mundo por sus medios, pero también, con la compañía, el afecto y la complicidad de otros, reconociendo progresivamente las características de su individualidad que no está solo, sino que necesita de la interacción con otros para construirse así mismo (p.37).

Así mismo, se reconoce que los niños y niñas son sujetos de derechos en tanto cuentan con una serie de garantías que les permiten vivir plenamente, pero también, por su capacidad para otorgar sentido al tejido cultural de su contexto, así como, para tomar decisiones y ser partícipe de los escenarios en los que se desenvuelven.

Partiendo de todo lo expuesto, la Sección de Educación Inicial organiza su trabajo pedagógico situando a los niños y niñas como protagonistas de la propuesta; garantizando espacios de participación, encuentro e intercambio; diseñando ambientes y experiencias que les permitan desplegar sus capacidades y dando lugar a sus intereses, necesidades y particularidades.

Para desplegar el potencial de los niños y niñas, se hace necesario planear el trabajo pedagógico en coherencia con el momento de desarrollo en el que se encuentran; sus formas de participación, de encuentro con el otro y las conquistas que les son propias. Por ello, la SEI consolida grupos de acuerdo con la edad y el proceso de desarrollo, así: *Bebés, Gateadores, Caminadores, Aventureros e Independientes*.

2.3.2 Las maestras y maestros

En la Sección de Educación Inicial se reconocen a las maestras y maestros como intelectuales de la pedagogía y como expertos en la educación para la primera infancia. En este sentido, los maestros cuentan con un saber pedagógico que cobra vida en las apuestas pedagógicas y formas de acompañamiento que realizan para movilizar y potenciar el desarrollo de los niños y niñas.

En coherencia con el horizonte pedagógico de la SEI, se concibe que los maestros son mediadores entre el mundo y los niños y niñas, pues a través de la palabra, su cuerpo, la acción y la disposición de ambientes, expanden las oportunidades de comprensión y configuración del mundo. Así pues, los maestros en la Sección son quienes acompañan y despliegan múltiples posibilidades que permitan enriquecer la alfabetización cultural de los niños y niñas.

Planear y organizar el trabajo pedagógico es un asunto propio de los maestros de la Sección, pues cuentan con una amplia capacidad de reflexión, observación y escucha que les permiten reconocer los saberes, intereses y necesidades de los niños y niñas y así, fundamentar sus intencionalidades. Procesos necesarios para enriquecer sus apuestas pedagógicas.

Las maestras de la SEI tienen una gran sensibilidad que se hace evidente en su disposición para acoger y contener a través del cuerpo y la palabra; pero, además, en sus procesos de escritura y documentación; procesos que son valiosos para valorar el desarrollo de los niños y niñas, evaluar el trabajo pedagógico, así como, para sistematizar e investigar. En la Propuesta Pedagógica (2024) se reconoce que los maestros y maestras “se preguntan constantemente por su quehacer, al establecer un diálogo, por un lado, con otros profesionales involucrados y por otro entre los elementos vivenciales y teóricos que le permiten problematizar, sistematizar, documentar e investigar sobre su accionar pedagógico” (p. 38).

2.4 Una mirada a la rutina: los tiempos y espacios que configuran la vida en la SEI

Los tiempos y los espacios en la Sección de Educación Inicial marcan los ritmos de la rutina escolar y definen de manera sustancial las relaciones e interacciones que allí emergen. A través de estos, se cristalizan las intencionalidades pedagógicas que están presentes en el día a día y que consolidan asuntos indispensables en el desarrollo de los niños y niñas. En la SEI se conciben “las rutinas como oportunidades para pensar y organizar la práctica pedagógica y configurar una cultura de la infancia y el cuidado [...] las rutinas dan orden a identidad a los tiempos y espacios que los niños y niñas habitan” (Gil et Al, 2023, p. 72).

En la Sección de Educación Inicial los tiempos y espacios tienen una organización diaria que le dan sentido a cada acción planteada. Es así como, los tiempos/ momentos que estructuran la rutina se desarrollan en espacios específicos y bien pensados, y que, como tal, tienen una identidad propia. Estas dos variables –tiempo y espacio- dialogan de manera permanente, y definen las formas de ser, estar y participar de cada uno de los actores. En la Sección predominan los tiempos y espacios para las actividades rutinarias –asuntos esenciales para el cuidado en la Educación Inicial- y para las actividades pedagógicas (Gil et Al, 2023).

La SEI abre sus puertas a las 7: 00 a.m., a esta hora se desarrolla el *tiempo de acogida*, el cual tiene como propósito recibir a los primeros niños y niñas que llegan desde casa al aula. Allí, se disponen ambientes de *carácter efímero* que invitan al juego, la exploración y el movimiento, y que, permiten acoger de manera segura y tranquila a los niños y niñas pues es la entrada inicial que se propone para el encuentro y el intercambio entre pares y maestras.

A las 8:00 a.m. todos los niños y niñas de la Sección se convocan en el espacio del comedor para tomar el desayuno. Este se configura como un tiempo de reunión alrededor de los alimentos y la palabra, un tiempo para reconocer a todos aquellos que habitan el espacio escolar y que tienen características y ritmos propios. Cada grupo, en compañía de las maestras, va configurando rituales propios: servir la mesa, tomar su plato, llevar el menaje a la cocina y organizar de vuelta el espacio; pero, además, cantar, conversar y acompañar desde el cuerpo.

Una vez finaliza el desayuno, los niños y niñas disfrutan de un *tiempo de juego al aire libre*. El parque de la zona verde y el parque automotor son dos espacios privilegiados para su vivencia, y que dan lugar al movimiento, al “*hacer como si*” y a la exploración del entorno. Los niños y niñas juegan de manera espontánea de acuerdo con las posibilidades que encuentran en los espacios. En estos espacios, el mobiliario, los objetos y los artefactos invitan a poner a prueba sus conquistas corporales, su capacidad para simbolizar y representar.

Sobre las 9:00 a.m. está presente *el tiempo de la asamblea* en el que se da la bienvenida al grupo reconociendo a quienes están presentes en el aula, además se organiza la rutina del día y se disfruta de la palabra cantada y hablada. *La asamblea* es una oportunidad para festejar el encuentro, para conversar sobre los sentires y las experiencias de los niños y niñas, para recordar y construir acuerdos de manera colectiva y para cantar, moverse y jugar. En este tiempo, se dispone el espacio del aula para favorecer todo ello; hay un tapete en el suelo para sentarse en círculo, hay un calendario para organizar el día, hay una herramienta para reconocer a los habitantes del aula y hay cajas y contenedores que guardan en su interior títeres e instrumentos musicales.

Seguido de *la asamblea* y aprovechando el tiempo de encuentro que se da en esta, se desarrolla *el tiempo de lectura en voz alta*, también denominada como “*La hora del cuento*”. En la que se

aproxima y se afianza la relación de los niños y niñas con el mundo literario; la palabra escrita, las ilustraciones e imágenes, el sonido y la voz. Allí, se forma una triada perfecta, en el que los textos presentan nuevas oportunidades para crear, imaginar y construir, la maestra amplía los referentes y significados a través de su cuerpo y su voz, y los niños y niñas se configuran como lectores e intérpretes del mundo.

A las 10: 00 a.m. se da apertura al *tiempo de la actividad pedagógica*, que se da en el marco de los proyectos de cada nivel. De acuerdo con las características del desarrollo de los niños y niñas, se privilegian las estrategias pedagógicas que dan forma a los propósitos que la maestra ha planteado para su grupo. Este es un tiempo al que se le dedica total atención al diseño y disposición de ambientes que hacen que la experiencia pedagógica sea enriquecida y potente. Es así como, durante aproximadamente una hora –dependiendo del nivel- se reconocen los saberes previos de los niños y niñas, se amplían los saberes y se brindan múltiples oportunidades para la alfabetización cultural.

Luego de adelantar prácticas de higiene y cuidado. Los niños y niñas de la SEI se vuelven a encontrar en el espacio del comedor para el *tiempo del almuerzo*; un tiempo con características muy cercanas al del desayuno, pues el espacio y la esencia de los tiempos de alimentación marcan unos ritmos y rituales muy propios, que le apuntan al favorecimiento de la autonomía en diferentes grados. Posteriormente, vuelve a destinarse un *tiempo para el juego libre y espontáneo*, en el que se habitan los espacios y se significan los objetos y el mobiliario desde los intereses de cada niño y niña.

Como parte de las actividades rutinarias, se da el *tiempo de descanso*. Un tiempo en el que se dispone el espacio para encontrar la calma y la quietud. La oscuridad, el abrigo, la música y el

sostén crean un ambiente acogedor y envolvente. En la intimidad de cada aula, las maestras y los niños y niñas construyen rituales muy propios para este momento; para el dormir, pero también para el despertar. Aquí se intenta ser muy cuidadosos con el *otro*; y se van concediendo formas y ritmos muy particulares para cada uno.

Una vez termina la siesta, muchos de los niños y niñas retornan a sus casas. Mientras que, quienes permanecen en la SEI hasta las 5:00 p.m. disfrutan en la tarde del *tiempo de talleres*. Los talleres se enmarcan en temáticas específicas a cada grupo y se vinculan con los *ambientes permanentes* de la Sección y con las actividades rectoras de la primera infancia. Este *tiempo* posibilita el encuentro y el intercambio con niños y niñas de otros niveles y vivir experiencias diversas y variadas.

Es así como la rutina de la Sección de Educación Inicial ofrece una propuesta variada en tiempos y espacios para los niños y niñas, representado una oportunidad para vivir experiencias variadas, desafiantes y oportunas que tiene en cuenta diferentes variables “participación individual-grupal; propuesta dirigida o electiva, atención a necesidades básicas de la infancia: alimentación, higiene, sueño, actividades y juegos; mayor o menor interacción con el adulto, lo que implica asunción de diferentes grados de autonomía por parte del niño” (Violante y Soto, 2015, p. 15).

III. Marco teórico

3.1 La Educación Inicial

“Si la educación es vida, toda vida tiene, vista desde fuera, un aspecto científico, un aspecto de arte y cultura y un aspecto de comunicación.” (Dewey, 1977)

Reconocer el escenario en el que se ha construido un saber alrededor del niño y todo lo que le concierne - en términos de sus procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización- permite considerar la trayectoria del concepto de Educación Inicial y lo que le atañe gracias a las distintas nociones de infancia que han existido a lo largo de la historia y las transformaciones de esta.

La concepción actual de la infancia, así como de sus necesidades y formas de cuidado y educación, se fundamenta en una mirada retrospectiva sobre la Educación Inicial. Esta se ha ido configurando a través de distintas corrientes pedagógicas, las cuales han contribuido a que, en el contexto latinoamericano, los saberes y prácticas en torno a ella converjan, se transformen y se estructuren. Es por esto que, la infancia es cada vez más reconocida por sus particularidades, necesidades y potencialidades.

En este sentido, cada sociedad ha construido una mirada propia sobre la infancia que ha estado influenciada no solo por sus prácticas culturales y sociales, sino también por las necesidades económicas y políticas de cada época. Por ello, reconocer y nombrar a los niños y niñas desde el reconocimiento de sus necesidades es un reflejo de las dinámicas y transformaciones de cada momento histórico. Esto permite comprender que lo que hoy entendemos por Educación Inicial no es lo mismo que se concebía años atrás.

Los estudios sobre la infancia, -especialmente sobre lo que es el niño- han sido claves para reconocer las potencialidades, las demandas y el lugar que ocupa la infancia en la sociedad. Así se ha pasado de concebir al niño como una tabula rasa a entenderlo como un sujeto cognoscente perteneciente a una sociedad, en palabras de Malaguzzi (2020)

un niño que, desde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavía valorada) red de capacidades y aprendizajes, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e incluso simbólica (p.20).

Comprender que el niño no es únicamente un sujeto definido por su naturaleza biológica, ni que responde simplemente a estímulos, ni mucho menos que es un “pequeño adulto”, permite dar sentido a la Educación Inicial y reconocer las tensiones y transformaciones que ha atravesado a lo largo de la historia. En este sentido, Sarlé (2008) afirma: “La infancia, tal como se define actualmente, no es algo natural y dado, sino un constructo histórico-social” (p. 29).

En esta vía, es posible situar el panorama de la Educación Inicial en Colombia gracias a la perspectiva que se tiene sobre la primera infancia y los diversos desarrollos y alcances que han surgido en este campo a lo largo del tiempo. Por ello, reconocer su historia y las tendencias que la han atravesado permite ampliar y enriquecer la comprensión sobre lo que significa la Educación Inicial en el contexto colombiano.

3.1.1 Memoria de la Educación Inicial en Colombia

Un *primer momento* clave en la historia de la Educación Inicial en Colombia estuvo marcado hacia 1884 por una fuerte tendencia asistencialista. Esta surge como respuesta a las condiciones sociales y económicas del país, en un contexto en el que muchas mujeres —madres y amas de casa— comenzaron a incorporarse al campo productivo. Como consecuencia, se hizo evidente la

necesidad de crear espacios destinados al cuidado de los hijos de estas mujeres, especialmente de los sectores más empobrecidos de la población.

Se crearon casas de asilo y hospicios como instituciones en las que cuyo objetivo era atender y resguardar a los niños y niñas entre los 2 y 6 años de edad. En estos espacios, la atención infantil se centraba en el cuidado físico, la alimentación y la protección, más que en una propuesta educativa estructurada. Este enfoque reflejaba una visión de la infancia asociada a la carencia, la vulnerabilidad y la necesidad de contención. A partir de esta mirada asistencialista, surgió la inquietud frente a la formación de las maestras que atendían a los niños en el jardín, lo cual dio paso a reflexiones sobre lo pedagógico.

El *segundo momento* está dado hacia 1931 y 1975, periodo en el que emergen nuevas concepciones sobre la infancia, reconociendo al niño como portador de un potencial propio. Esta nueva mirada implicó la necesidad de crear escenarios más adecuados para su desarrollo, donde lo pedagógico comenzó a cobrar protagonismo más allá de lo asistencial. De acuerdo con Durán (2019),

los esfuerzos por pensar lo pedagógico en la educación inicial se robustecieron más adelante, cuando en 1933 se creó el preescolar anexo al IPN, dirigido por Francisca Radke, quien formaba parte de la primera misión alemana, que estuvo en Colombia hasta 1936 y tomó como base los postulados de la escuela activa, tanto para la atención de los niños, como para la formación de los maestros (p. 21).

Dentro de los hechos significativos para la Educación Inicial en el país, se encuentra la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 1968, como una entidad encargada de garantizar los derechos de la niñez y la familia, protegiéndolos a través de distintas políticas y programas que atendieran al cuidado, la salud y la enseñanza sobre el cuidado de los niños, conservando aún, una mirada asistencialista frente a los procesos de desarrollo en la primera

infancia producto de las condiciones socioeconómicas y las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones atendidas. En el camino, se fueron creando otras instituciones que buscaran atender a la primera infancia como los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) y la ampliación del servicio con nuevos jardines. Al respecto, Durán (2019) plantea que,

hasta el momento, lo evidente 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 de 2 a 6 años (p.21).

Si bien, la creación de dichas instituciones permitía atender a los niños y niñas de 2 a 6 años, la inquietud frente a la educación preescolar y la primaria y su relación con los procesos pedagógicos que se desarrollaban en los jardines, comenzó a generar inquietud, de ahí, que el *tercer momento* que marcará la Educación Infantil en el país, estuviese centrado en la estructura curricular para el preescolar, la creación de los decretos 1710 de 1963 y el 088 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el surgimiento de la primera Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La investigación en el campo pedagógico, didáctico y disciplinar del ciclo de preescolar fue fundamental para que en 1978 se presentará el currículo del preescolar que reconocía las formas de trabajo en este ciclo, entre ellas la unidad didáctica - con el reconocimiento de los procesos de desarrollo del niño- el trabajo en grupo, la participación de las familias, y el juego. La perspectiva de juego en este escenario comenzó a ser protagónica, pues se concibió como “una forma de trabajo que aporta al desarrollo de la autonomía del niño y propicia su expresión y creatividad” (Durán, 2019, p. 22)

A través de los logros pedagógicos dados en este periodo, se pueden reconocer dos tendencias en los contenidos curriculares del preescolar, una enfocada en la especialización de los maestros

en un perfil específico acompañado de la visión del desarrollo infantil y el reconocimiento de las interacciones del sujeto con su contexto y con los objetos que le rodean, y otra tendencia, centrada en lo asistencial relacionada con las perspectivas de cuidado y nutrición que se daban en los hogares comunitarios como garantías de derecho.

Hasta este punto, ha sido posible reconocer algunas de las miradas y concepciones sobre la Educación Inicial, relacionada con la garantía de derechos de la primera infancia, el reconocimiento del niño y la existencia del mundo social que le rodea, los primeros rasgos pedagógicos identitarios en relación con el preescolar y el contenido curricular del mismo.

El *cuarto momento* está relacionado con la obligatoriedad de la educación preescolar dado en la Constitución Política de 1991 en la que se reglamenta el ingreso de los niños entre los cinco (5) y los (15) años al sistema escolar, creando así el grado cero para la cobertura de la educación preescolar en los sectores más empobrecidos del país. Allí,

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 aprendizaje en interacción con el medio. En este sentido, se postulan dos estrategias primordiales para el trabajo en el grado cero: el proyecto pedagógico y el juego. Este último se reconoce como la actividad más importante para aprender y primordial para el desarrollo en edad preescolar. (Durán, 2019, p. 25)

La trayectoria dada entre los años 80, 90 y los 2000 se convierte en el momento estructurante de la Educación Inicial, puesto que se crearon diversas políticas educativas que favorecieron la educación de la primera infancia en el preescolar, el reconocimiento de los derechos del niño, las orientaciones dadas en la Constitución política y en el Decreto 2247 y la ley 115 de 1995 las cuales reglamentaron la prestación del servicio de preescolar en el país.

Así mismo, la creación de los *lineamientos para la educación preescolar* del MEN en 1998, y posteriormente, en 2009 el diseño y presentación del *lineamiento pedagógico y curricular para la*

educación inicial en el distrito a cargo de la secretaría de Integración Social (SDIS), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la secretaría de Educación (SED) dan línea a las instituciones de Educación Inicial en el país, brindando una serie de orientaciones y estándares que buscan garantizar el desarrollo integral de calidad de la primera infancia. Bajo esta mirada, según Durán (2019)

en este periodo la educación infantil reconoce al niño como sujeto social que requiere satisfacer sus necesidades y derechos; por esta razón, los esfuerzos se centran en asegurar a la primera infancia la comunicación, la exploración, la acción, la construcción, en suma, una experiencia de socialización que sea válida para interiorizar valores sociales y desarrollarse de manera integral (p.27).

La Educación Inicial se continúa configurando y transformando constantemente. Su identidad se ha venido consolidando gracias a su potente trayectoria histórica, al debate pedagógico, y a las reflexiones producidas en diversos escenarios académicos, sociales y políticos. Este proceso ha permitido definir con mayor claridad su sentido —como etapa educativa con valor en sí misma y no solo como preparación para la escolaridad formal—, así como los principios que la orientan. De acuerdo con el (MEN, 2014)

la educación inicial continúa en proceso de construcción, abierta al avance, a la explicitación de la variedad de conceptos que caracterizan su campo de acción, a los actores educativos que la promueven, a las modalidades en las que se organiza, a los sujetos a los que se destina y a las acciones que la constituyen (p.40).

3.1.2 Sentido de la Educación Inicial

La Educación Inicial se reconoce como un derecho fundamental desde los primeros años de vida, una experiencia educativa centrada en el desarrollo integral del niño y la niña, en la que las actividades rectoras, como el juego, el arte, la exploración, la literatura, y aspectos como las

interacciones, el reconocimiento y la participación son elementos esenciales para su desarrollo y comprensión.

Gracias a la génesis de la Educación Inicial y a la trayectoria histórica dada en términos de la reflexión pedagógica y la creación de políticas públicas para la primera infancia, la Educación Inicial hoy continúa posicionándose en el escenario educativo, garantizando el derecho a la Educación desde los primeros meses de vida gracias al reconocimiento de su importancia y papel en el desarrollo del ser humano y la sociedad.

Los saberes y prácticas que se han gestado alrededor de la Educación Inicial han hecho que en el contexto latinoamericano las maneras de referirse a este campo de saber sean diversas, sin embargo, guardan en común el grupo etario al que se dirige y algunas formas de trabajo que dialogan entre sí, destacando que esta posee un valor propio que no debe entenderse únicamente en función de su articulación con la educación escolar formal (como el nivel preescolar o de transición). En América Latina, las distintas denominaciones empleadas para referirse a esta etapa —*como educación maternal, estimulación temprana o educación infantil*— a veces limitan su sentido propio, al subordinarla, confundirla con la crianza o no precisar su enfoque. Frente a esto, los términos “educación inicial” y “educación de la primera infancia” son los que mejor reconocen su especificidad y su carácter integral en el ciclo de vida de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Para el caso del contexto colombiano, la Educación Inicial hace referencia al momento educativo en el que los niños y niñas de 0 a 6 años “disponen de capacidades diversas que forman el acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo.” (MEN, 2014, p. 43) De modo que, la Educación Inicial es válida en sí misma, no es una educación que tiene como objetivo la preparación para la primaria, ni es el inicio del

preescolar, por el contrario, es el primer momento educativo que acoge a los niños y niñas menores de seis en el país, reconociendo que su sentido parte de un ejercicio intencionado, estructurado y planeado que busca propiciar situaciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral del sujeto.

El saber pedagógico de la Educación Inicial se ha nutrido a partir de las teorías y experiencias de destacados pedagogos como Comenio, Fröebel, Montessori, Decroly, Malaguzzi, las hermanas Agazzi, entre otros. Sus aportes han permitido delimitar y estructurar el conocimiento en torno a la infancia y al contenido pedagógico propio de la educación infantil. Aunque diversas corrientes pedagógicas han contribuido a la consolidación de este saber, la Educación Inicial sigue encontrando en sus tradiciones los fundamentos filosóficos, didácticos y las propuestas concretas para la enseñanza. En este sentido, su esencia radica en el reconocimiento del valor del cuidado, las interacciones sociales y las múltiples formas de trabajo con los niños, niñas y sus familias.

Ahora bien, la Educación Inicial reconoce al niño como el centro de su quehacer, de ahí que las acciones que se realizan están centradas en el reconocimiento de las particularidades del desarrollo infantil, el lugar de las interacciones con el medio, con los objetos, pares y otros que rodeen al niño. En este momento educativo, se procura contribuir a la construcción de la identidad acompañando su proceso de inserción, construcción y representación del mundo propio y social, así como también, del fomento de los procesos de autonomía e independencia. Para Malajovich, (2006)

el nivel inicial constituye una oportunidad irrepetible para los niños, pues es el único nivel del sistema educativo que no puede cursarse si no se tiene la edad estipulada. Constituye un tiempo para múltiples encuentros: con otros niños y otros adultos, con otros lenguajes, (corporales, visuales, musicales, expresivos), con otras culturas, con otras historias, con otros juegos. Es una oportunidad para afianzar la propia identidad, descubrir nuevos mundos, profundizar y complejizar

aprendizajes. Es una oportunidad para descubrir y desarrollar nuevas capacidades (p.126).

Así, la Educación para la primera infancia se configura como el escenario ideal para que los niños y niñas se vinculen con el mundo que les rodea, enriqueciendo su acervo cultural y ampliando el repertorio simbólico a través de los lenguajes de la primera infancia. En este sentido, “el nivel inicial tiene que ser una verdadera oportunidad para todos” (Malajovich, 2006, p.126). De ahí, que uno de los sentidos de la Educación Inicial tenga que ver con el potenciamiento del desarrollo y la participación de los niños y niñas en este nivel educativo.

Asimismo, el quehacer de la educación inicial está puesto en el desarrollo integral y el potenciamiento de las características de los niños y niñas partiendo del reconocimiento de sus momentos de desarrollo, sus particularidades, gustos, intereses y necesidades. De modo que, las formas de trabajo de este momento educativo propenden hacia el desarrollo de la construcción de la identidad del sujeto y su relación con el mundo que le rodea. Es así, como el juego, la literatura, las expresiones artísticas y la exploración del medio, se reconocen como los lenguajes de la primera infancia, caracterizando así las actividades propias de la infancia que en articulación con los propósitos de la educación inicial se convierten en la esencia pedagógica del ciclo, pues

el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (MEN, 2010, p.40 - 41)

El cuidado, el acompañamiento a las formas de crianza, y el reconocimiento de las necesidades propias de los niños y niñas son asuntos que le conciernen a la Educación Inicial, es por esto, que se caracteriza por ser un escenario en el que se reconoce, acompaña y se vincula al proceso pedagógico a la familia, siendo este, el contexto primario en el que el niño o niña se desarrolla. La

Escuela inicial se convierte entonces, en el escenario que propone espacios, tiempos, y experiencias intencionadas que complementan y potencian la Educación del niño en sus primeros años de vida. De ahí que, “en la educación inicial se reconocen las particularidades de todos y cada uno, lo que implica respetar sus ritmos de desarrollo, la diversidad de experiencias, necesidades e intereses y los estilos o formas de aprendizaje, entre otros” (MEN, 2010, p. 47).

La educación inicial se caracteriza por ser un escenario donde la acogida, el cuidado y el potenciamiento del desarrollo tienen un sentido y un propósito, pues al reconocer el contexto primario del que proviene el niño, y realizar la articulación con otros agentes que intervienen en el desarrollo de la primera infancia se garantiza la permanencia y el propósito pedagógico de la misma.

Por lo anterior, la educación inicial tiene sus propios principios y formas de trabajo, de ahí, que las acciones que allí se realizan sean intencionadas, producto de ejercicios de sistematización que parten de la experiencia pedagógica de los maestros, así como también, de un trabajo pedagógico que busca propiciar los aprendizajes de los niños y niñas en función de su desarrollo. De ahí que, hablar de los procesos que otorgan sentido a la educación inicial estén centrados en ofrecer escenarios propicios donde surjan interacciones significativas y relevantes, acompañadas de experiencias pedagógicas intencionadas que estén dadas ambientes enriquecidos propicios para el desarrollo de la primera infancia.

3.1.3 La Educación Inicial y su relación con el desarrollo

Hablar de Educación Inicial implica referirse al desarrollo infantil y al papel que este momento educativo desempeña en el fortalecimiento de las capacidades y cualidades del niño. Esto permite reconocer que el desarrollo no es solo un proceso biológico, sino también un aspecto fundamental

que le compete a la educación, en tanto, involucra la comprensión de cómo el individuo crece y evoluciona en interacción constante con su entorno social y cultural. Por ello, hablar de desarrollo implica considerar la configuración integral del ser humano en distintas dimensiones —física, cognitiva y social—, influida por las condiciones que le brinda su contexto sociocultural. Según Sánchez (2002)

el desarrollo puede concebirse como un equilibrio entre las influencias biológicas- genéticas- y el desarrollo social. Cuando la interacción social se adecua a la capacidad de respuesta física y psíquica de la persona, estamos favoreciendo un desarrollo armónico, estamos haciendo educación. (p. 276).

El desarrollo infantil se entiende como un proceso dinámico, en el cual el niño interactúa constantemente con el ambiente, lo que le permite que construya saberes, habilidades y actitudes que le permiten desenvolverse en el escenario social. La interacción con el medio no ocurre de manera aislada, sino que, está mediada por los adultos, las prácticas culturales y las oportunidades de aprendizaje dadas en ambientes y entornos que se gestan y disponen para el desarrollo integral del niño.

En este sentido, la Educación Inicial es un momento privilegiado en la educación del niño, en el que se cimientan las bases del desarrollo humano. Pues es en los primeros años de vida donde se fortalecen las capacidades socioafectivas, cognitivas, corporales y comunicativas del niño. Todo esto en el marco del reconocimiento de las características, cualidades y diversidad en el desarrollo de los niños y niñas. De acuerdo con Puche et ál., (2010)

el desarrollo es el organizador de los procesos educativos de la primera infancia, en el que cobra mucha importancia la calidad de las interacciones que establecen las maestras, los maestros y los agentes educativos con las niñas y los niños, así como la calidad de los ambientes enriquecidos en donde estas interacciones tienen lugar, requiriendo de prácticas pedagógicas intencionadas (p. 71).

De ahí, que el desarrollo no deba ser comprendido como un asunto que solo emerge con las conquistas psicomotoras del niño, como un asunto aislado a la maduración de todos los procesos

humanos, sino, como un asunto que propende por el desarrollo del niño de manera integral “gracias a la vivencia de relaciones entre lo sensitivo, lo perceptivo y lo social, que ha ahondado de forma armónica” (Sánchez, 2002, p. 276).

Reconocer que los niños y niñas son seres sociales en constante evolución, y que participan activamente en su propio proceso de desarrollo, es fundamental para comprender quiénes son en el contexto de la Educación Inicial. Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil no se concibe como un proceso homogéneo o exclusivamente biológico, sino como una construcción dinámica influenciada por las experiencias, relaciones e interacciones en las que los niños y niñas están inmersos. Esta comprensión ha dado lugar a diversas apuestas políticas que reconocen y valoran la identidad, la voz y las particularidades de las infancias que habitan los escenarios de la Educación Inicial.

A través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al, 2013, p 27).

Bajo esta perspectiva del desarrollo, el trabajo pedagógico en la Educación Inicial se organiza a partir del reconocimiento de aquellos aspectos que es necesario potenciar en el desarrollo infantil, teniendo en cuenta el momento etario en el que se encuentra cada niño o niña, así como las conquistas que pueden promoverse en esta etapa. En este sentido, las dimensiones del desarrollo integral se constituyen en campos de acción pedagógica que permiten identificar y fortalecer aquellos aspectos clave para el crecimiento y formación del sujeto en su totalidad, así pues,

potenciar el desarrollo requiere de un trabajo intencionado por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, que son quienes provocan situaciones retadoras desde la creación de ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que promueven en las niñas y los niños interacciones y acciones cada vez más complejas. (MEN 2014, p. 49)

Dentro de la estructuración en las formas de trabajo para la Educación inicial se parte del reconocimiento de los pilares de la primera infancia como esos lenguajes que son propios de las manifestaciones de los niños y niñas, por lo que, dentro del quehacer en Educación Inicial se encuentre el promover o potenciar dichas actividades. Los pilares son *el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio* los cuales “vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil” (Alcaldía Mayor de Bogotá, et al, 2013, p 44).

Al reconocer los lenguajes de la infancia, las maestras y agentes de la Educación Inicial articulan las dimensiones del desarrollo para poder planear estrategias pedagógicas intencionadas que partan de los intereses, gustos y necesidades de los niños y niñas de acuerdo con su momento de desarrollo. Pero ello, las dimensiones del desarrollo son el punto de referencia para entender el desarrollo infantil, pues no son los contenidos de la educación inicial, ni las áreas de conocimiento a las que los maestros deben atender en este ciclo educativo. Las dimensiones del desarrollo infantil son *la comunicativa, corporal, personal - social, estética y cognitiva*; estas permiten observar y reconocer al sujeto en su complejidad.

Sobre las dimensiones del desarrollo es posible reconocer que:

-La dimensión personal – social parte del reconocimiento de que los niños y niñas son sujetos sociales, que están en constante interacción con el medio y con el otro, lo que permite, reconocer las formas en que la infancia debe comenzar a vincularse con su núcleo familiar, con su entorno escolar, logrando así adquirir algunas conquistas en relación con sus procesos de identidad, convivencia, autonomía e independencia. En esta dimensión surgen asuntos relacionados con la toma de alimentos, las formas de

interactuar con sus pares y adultos a través de la creación de acuerdos y cumplimiento de estos.

-La dimensión corporal está relacionada con el desarrollo y la vivencia sensoriomotriz de los niños y niñas a través del movimiento, en el que es posible reconocer las habilidades y conquistas corporales, propiciar relaciones que se pueden establecer con el cuerpo con los otros, con los objetos y con el entorno que le rodea. Muchas de las formas de habitar los espacios están precedidas por las experiencias culturales y sociales.

-La dimensión comunicativa reconoce las formas de comunicación que tienen los niños y las niñas desde sus primeros momentos de vida, de ahí, que en esta dimensión se reconozcan asuntos relacionados con la conquista de la palabra, el uso de la oralidad para enunciar, repetir, formular preguntas sencillas, la vinculación con la palabra cantada, el dibujo y las primeras aproximaciones hacia la escritura.

-La dimensión estética está relacionada con los lenguajes artísticos y las diversas formas de crear, representar y transformar el mundo a través del arte, de ahí, que la música, la plástica, el dibujo entre otros, sirvan como puente para el desarrollo del potencial expresivo, artístico y estético de los niños y niñas.

-La dimensión cognitiva se vincula con los procesos de pensamiento internos y externos que se dan en el niño en la interacción con sus pares y adultos. En esta dimensión, es posible reconocer la manera en que los niños asimilan, acomodan y organizan la información que perciben a través de la experiencia, permitiendo así, que se planteen preguntas sobre un asunto que les inquiete, busquen dar respuesta a ellas, construyendo así conocimiento.

En conclusión, la Educación Inicial representa una etapa fundamental en la vida de los niños y niñas, ya que sienta las bases para su desarrollo integral. Reconocer y trabajar intencionadamente las dimensiones del desarrollo humano permite acompañar de manera respetuosa y pertinente los procesos pedagógicos en la primera infancia. Esta mirada integral no solo reconoce al niño o niña como un ser activo, capaz y en constante construcción, sino que también invita a generar propuestas pedagógicas que respondan a sus necesidades, intereses y contextos, fortaleciendo así su bienestar, autonomía y participación en el mundo que los rodea.

3.2. El juego

“El niño debe jugar y no debe darse cuenta de que se está educando, para que cuando sea grande, solo recuerde de su paso por el jardín y que jugó mucho y fue muy feliz” (Fröebel, 1913)

El juego es un fenómeno universal que ha estado presente en todas las culturas y sociedades a lo largo de la historia. Las formas en que este se manifiesta a lo largo de la vida humana permiten comprender como este es un asunto central en la vida de las personas. Los elementos constitutivos del juego, y todo aquello que se moviliza en este ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, incluyendo la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía; las cuales han buscado comprender su significado y función en la sociedad. En este contexto, el juego es un asunto angular para entender la cultura, la sociedad y la condición humana.

La comprensión del juego como principal manifestación de la dimensión lúdica (Peña y Rúa, 2011) refleja el carácter constitutivo de este en los sujetos, así como, su presencia a lo largo de la vida humana dado el goce, placer y alegría que se experimenta. Al respecto, los autores afirman que

La categoría más cercana y más estudiada en la lúdica es el juego, aunque la lúdica no es solo el juego, el juego sí es una parte constitutiva y fundamental de esta dimensión, es por ello que teóricos de distintas épocas y de diversas disciplinas, reconocen el juego como un asunto vital y constitutivo de la vida misma, fundamental en la constitución psíquica, motriz, emocional, comunicativa y social de los sujetos y como un fenómeno cultural que cohesiona, acerca y construye referentes comunes de mundo (p.4).

Lo expuesto pone en evidencia cómo el juego es una actividad primordial para el ser humano, en tanto es una puerta de entrada a la sociedad y la cultura de la que se hace parte, dando lugar a la configuración de significados, relaciones e intercambios con *los otros y lo otro*. Es así como desde los primeros años, el juego está presente como un escenario en el que se configura la propia presencia en el mundo y en el que se comparte aquello que es común. A propósito, los planteamientos de Huizinga (1972) hacen evidente cómo el juego es un acto consustancial a la condición humana; una parte esencial de la existencia, en el que se hace parte de una sociedad, unos rituales, unas normas y valores culturales.

La construcción social y cultural presente en el juego está dada por las características que este tiene y su naturaleza. Es así, como lo enunciado por Huizinga (1987), Caillois (1986) y Douvignaud (1997) permiten comprender el carácter autotélico del juego y, por lo tanto, reconocer los elementos que le son propios; aquello que le caracteriza como manifestación de goce, placer y diversión. Para que el jugador experimente tales sensaciones es necesario que ingrese y permanezca de manera voluntaria, además, que pueda tomar decisiones sobre el rumbo del juego sin presiones o imposiciones que vengan de fuera. En este sentido, la libertad es una característica propia del juego pues este “se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de

alegría y de diversión. Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría de ser un juego” (Caillois, 1986, p.31).

La libertad y espontaneidad presente en el juego, lo deja desprovisto de un propósito propiamente dicho. Es decir que, en el juego los resultados no están previamente determinados, pues todo lo que ocurre en este es incierto. En el juego entonces, hay un inicio que se da en un tiempo y espacio determinado, pero no hay un rumbo fijo, ni un punto de llegada. De modo que, la incertidumbre que está presente en el juego da lugar al asombro, la sorpresa y una tensión placentera.

Al juego se entra por decisión propia y se vive por diversión, alegría y goce. Aunque en este, también están presentes las tensiones, angustias y temores; aquello que el mismo juego exige y que permite el despliegue de todas las capacidades humanas. Así pues, el jugador entra en escena para desenvolverse como lo decida, pero bajo unas normas y marcos claros: de tiempo, espacio y reglas. La *Paidia* y *Ludus* (Caillois, 1986) presentes en el juego, crean un justo equilibrio entre la diversión, la espontaneidad y el desenfreno bajo unos límites y obstáculos, que dan lugar al encuentro, el consenso y el intercambio.

Las características que posee el juego lo configuran como un fenómeno lúdico; una actividad inherente a la vida humana que ha estado presente a lo largo de la historia, en diferentes contextos, sociedades y culturas. El juego como un lenguaje universal, ha sido objeto de múltiples miradas y perspectivas, y dadas sus potencialidades es valorado y reconocido como un elemento central en la existencia humana.

Desde una perspectiva antropológica, el juego puede ser conceptualizado como un símbolo social que refleja la cultura y la sociedad en la que se desarrolla. Los antropólogos adscritos a la

antropología simbólica, como Bateson (1955), Geertz (1957, 1972) y Turner (1972, 1974), han investigado exhaustivamente el significado que los individuos otorgan al juego y cómo se relaciona con su entorno social y cultural. De ahí que, la fijación de la práctica de un juego específico entre los miembros de una sociedad se produce porque se transmite de una generación a otra, a través de un proceso de socialización. En cualquier caso, la transmisión de los juegos es fundamental para que se mantengan vivos y sigan siendo una parte importante de la cultura y la identidad de las sociedades.

Los planteamientos de Piaget (1982), Freud (1981), Vygotsky (1988) y Bruner (1986) son fundamentales para comprender el juego desde la perspectiva psicológica, en tanto dan una mirada a los aportes y contribuciones del juego en el desarrollo de los niños y niñas. Así pues, el juego aparece ligado a la movilización de estructuras de pensamiento, tiene una relación directa con el lenguaje y apertura las relaciones afectivas y emocionales. Por su parte, y tal como lo referencian Durán y Martín (2015) es preciso reconocer los aportes de Winnicott (1993) quien desde una visión psicoanalítica comprende el juego como “un lugar de placer, nicho de creatividad y estructuración del yo” (p. 88).

En el campo de la pedagogía se han movilizado importantes aportes alrededor del juego, lo cual, le ha otorgado diferentes lugares en la escuela. Los planteamientos de Froebel y Decroly (1983) fueron fundamentales para empezar a posicionar el juego en la vida escolar, para lo cual, es imperante preparar materiales, espacios y tiempos. Estos autores “estudiaron el juego en la infancia y sus resultados tuvieron un impacto en el ámbito educativo, al incluir el juego en el currículo, como fuente para la construcción de conocimiento” (Durán y Martín, 2015, p. 88).

Es así, como teniendo como referencia los planteamientos de estos autores clásicos en las últimas décadas sumado a las perspectivas y concepciones sobre la infancia se han movilizadonuevos discursos y apuestas sobre el juego en la educación, posicionándolo como una actividad esencial y propia de los niños y niñas, en la cual es posible construir, relacionarse, intercambiar y ampliar la experiencia en el mundo. Esto ha llevado a comprender que, aunque, muchas veces el juego aparece como una actividad espontánea y esencial en los niños y niñas, resulta pertinente darle un lugar dentro de los escenarios educativos, especialmente en la primera infancia donde ha de tener un lugar protagónico, y es que “el juego siempre ha estado ligado a la educación de la infancia, partiendo de los planteamientos de los filósofos como Platón y continuando con las propuestas pedagógicas para la infancia” (Durán y Martín, 2015, p. 87).

El juego es una manifestación privilegiada en la primera infancia, en tanto está presente en los escenarios que los niños y niñas habitan. Durante su vivencia se construyen múltiples aprendizajes, pues se ponen en escena significados, se plantean hipótesis y se comprueban, de modo que, en este, también es posible asumir diferentes distintos retos que amplían la experiencia en el mundo. En el juego emergen distintos procesos; cognitivos, corporales, relacionales y emocionales que aportan al desarrollo y a la configuración de los sujetos. Esto, refleja la potencia que el juego este tiene en sí mismo y la importancia que tiene en el desarrollo infantil, en tanto es una experiencia que da lugar al despliegue de las conquistas de los niños y niñas.

Comprender que el juego se empieza a configurar desde el inicio de las interacciones corporales que tiene el niño en sus primeros días de vida, permite entender su importancia y la trascendencia que tiene en el niño. El juego le permite al niño expresarse e identificarse pues “cuando un niño juega se conoce a sí mismo, se da cuenta de sus aptitudes y limitaciones, motoras, desarrolla estructuras intelectuales, experimenta emociones y descubre relaciones sociales” (Martínez et Al.

2016, p.132). Así pues, el juego es parte vital de las relaciones que el niño empieza a tejer con los objetos, el espacio y los otros; es una puerta de entrada hacia el mundo social y cultural del que hace parte.

El juego con su amplio valor en sí mismo, actúa como movilizador de significados, relaciones e intercambios, pues en este hay un encuentro que se da desde el cuerpo, la palabra y la acción; y en el que, es posible poner en escena todo aquello que se es y lo que se desea ser. De modo que, en el juego está presente la realidad, la imaginación y la creatividad.

La potencialidad que posee el juego en sí mismo lo ha posicionado como un pilar fundamental en la Educación Inicial. Partiendo de ello, este hace presencia en los espacios escolares que acompañan a los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Desde esta perspectiva, el juego aquí es reconocido como una manifestación libre, espontánea y genuina de la infancia, en la que es posible ser y hacer sin pretensión alguna pues lo valioso es “[vivir] la magia que encierra la libertad, el placer, la gratuidad, la posibilidad de decidir qué hacer, cómo hacerlo, con qué” (Durán y Martín, 2015, p.98).

Para que la esencia propia del juego y la participación de los niños y niñas tengan lugar, es indispensable poner en consideración la disposición de tiempos y espacios. La configuración de ambientes en los que haya una intencionalidad clara que cobra vida a través de selección y disposición de los objetos en donde “la configuración de contextos de “belleza y relación”, [favorecen] el juego libre y espontáneo, ya que es en este tipo de situación donde se pueden expresar y favorecer las propias ideas, los proyectos, y las emociones” (Abad, 2008, p, 207). Ambientes en los que no hay una estructura rígida, sino más bien, apertura, flexibilidad y múltiples oportunidades para la transformación; ambientes en los que se hagan presentes las manifestaciones

propias del juego infantil y que, como tal, sea posible jugar con el cuerpo, con la ausencia y la presencia y en los que también se pueda jugar a ser otros.

3.2.1 El juego presimbólico

El juego presimbólico es una manifestación propia del juego infantil y que antecede la adquisición de la función simbólica. De modo que, todo lo que acontece en el juego presimbólico es fundamental para experimentar otras manifestaciones y tipologías de juego, pero también, para expresar y transitar aquello que le significa al niño experimentar la ausencia-presencia de los adultos cercanos.

En el juego presimbólico, el cuerpo actúa como un vehículo a través del cual los niños y niñas se relacionan con los objetos y el espacio para expresar aquello que están sintiendo y comprendiendo respecto a la separación de la figura materna. En el juego, el cuerpo está presente, pues es este quien da lugar al movimiento y a la acción. Es decir que, siempre que el niño juega, el cuerpo, la emoción y el movimiento están presentes. De modo que, la simbología que está presente en cada acción y movimiento se hace presente en el propio cuerpo. Al respecto, Abad y Ruiz de Velasco (2011) retomando los planteamientos de Aucouturier plantean que “en este tipo de juegos hay que contemplar una relación con el desarrollo de la función simbólica a partir de la dimensión simbólica del cuerpo” (p.48).

La sensación de ausencia que se vive en el juego presimbólico es fundamental para la configuración de la identidad y para elaborar la separación de vínculos afectivos; es decir, que, en este, se inicia una construcción como sujeto diferenciado. En el juego presimbólico, es posible enfrentarse a estas sensaciones de manera placentera, segura y sin angustia pues se accede a un espacio intermedio en el que está presente el mundo interno y el mundo externo. De modo que,

aquello que el niño está experimentando se pone en escena a través de del juego, pues “el juego presimbólico aparece cuando hay una carencia que se llena jugando” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 53).

Las acciones que se enmarcan en el juego presimbólico, son acciones ambivalentes y duales. Acciones con las que los niños y niñas pueden experimentar la sensación ausencia- presencia/ unión- separación generando transformaciones sobre el entorno a partir de su acción sobre el (Aucouturier, 2004). En cada uno de los juegos presimbólicos está presente la afirmación sobre sí mismo, y allí, la seguridad aparece como un asunto imprescindible.

La seguridad que debe estar presente para experimentar el juego simbólico de manera placentera, y aquella que se va alcanzando y que es la base para conquistar la función simbólica. El juego presimbólico es una posibilidad que tiene el niño para manifestar sus emociones y reafianzarse respecto a las huellas dolorosas que ha dejado la separación de su figura materna. De ahí, que el juego presimbólico sea nombrado por Aucouturier (2004) como *juegos de aseguración profunda*, los cuales clasifica como “juegos de destruir, de placer sensomotor, de involucrarse, de esconderse, de ser perseguido, de identificarse con el agresor, y de llenar y vaciar, reunir y separar” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p.54).

En cada uno de estos juegos hay un contraste; una acción contraria y que, son una representación misma de lo que significa la ausencia- presencia, aunque, no necesariamente si se da una acción debe estar presente una acción reversible, pues el goce y el placer puede estar presente al vivir una de estas. Aquello que predomina; aquello que está presente en el espacio de juego está cargado de sentido y significado, pues cada acción y movimiento tiene una simbología.

Los objetos y el espacio adquieren nuevos sentidos y significados para los niños y niñas, pues les permite reafirmarse y asegurarse. Cada acción que se desarrolla se convierte en una manifestación de aquello que se está experimentando, pues “a través del cuerpo y el movimiento [el niño] expresa sus elaboraciones y comprensiones sobre lo que siente y vive, sobre lo que necesita” (Cruz et Al. 2022, p. 48). Así pues, en los juegos pre simbólicos cuerpo, mente y emoción están presentes.

Cada uno de los tipos de juego presimbólico tiene características particulares; por las acciones que están presentes, por las conquistas a las que dan lugar y por las formas de relacionarse con los objetos, espacios y personas. De ahí que, el acompañamiento y preparación para su surgimiento deba atender a su estructura ya que,

cada uno de estos debe ser jugado en determinadas circunstancias, por ejemplo, algunos son juegos que fundamentalmente tienen que hacerse en el contexto familiar, aunque también podamos repetirlos en la escuela. Otros requieren espacios amplios y materiales elegidos y colocados de un modo especial, y, por lo tanto, es la escuela el lugar adecuado para hacerlos (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 60).

Las categorías que plantean Abad y Ruiz de Velasco (2011) para agrupar los tipos de juego presimbólico permiten comprender la importancia de preparar el juego –disponer tiempos, espacios y objetos-, así como, el acompañamiento que debe brindar el adulto durante su vivencia. La preparación del juego implica la creación de espacios físicos y simbólicos en los que los niños y niñas puedan sentirse seguros y contenidos para experimentar desde el goce y placer aquello que suscita la ausencia- presencia.

En los espacios escolares del Ciclo Inicial es indispensable diseñar y disponer ambientes para que el juego presimbólico haga presencia. Se trata entonces, de seleccionar de manera cuidadosa e intencionada una serie de objetos que dialoguen entre sí y que, dispuestos de manera estética y

bella inviten al desarrollo de acciones como construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer.

La ausencia- presencia vivida con placer y seguridad requiere de un maestro dispuesto a escuchar, observar, contener y sostener. Un maestro que está implicado desde el cuerpo, la mirada y la complicidad. Un maestro que provoca el surgimiento de acciones de juego presimbólico desde la configuración inicial del ambiente, y que invita de manera permanente a descubrir nuevas oportunidades en los objetos, el espacio y el propio cuerpo.

Se trata entonces de posibilitar todo lo necesario para que el juego presimbólico aparezca en las aulas; preparando los tiempos, espacios y objetos, brindando seguridad emocional y corporal y leyendo todo aquello que desde el cuerpo y el movimiento los niños y niñas tienen por relatar respecto a lo que les significa la ausencia- presencia.

3.2.2 El juego simbólico

El juego simbólico es una manifestación que está presente cuando los niños y niñas han conquistado la función simbólica; aquella que permite imaginar y recordar objetos, situaciones, personajes o animales sin que estos estén presentes. Es decir que, en el juego simbólico se representa la realidad desde las propias comprensiones y significados que se tienen sobre esta. Abad y Ruiz de Velasco (2011) señalan que una característica propia y particular de este juego tiene que ver con el *“hacer como si”*; en donde la realidad se transforma en ficción.

En el juego simbólico los niños y niñas toman distancia de la realidad para crear una situación ficticia gracias a su capacidad de manejar símbolos y significados, lo cual, tiene su origen según Piaget “en la aparición, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, que consiste en

representar algo por medio de un significante diferenciado” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 97). Esta conquista en el desarrollo, relacionada con las experiencias de ausencia-presencia vividas durante *los juegos de aseguración profunda*.

De modo que, la configuración de la función simbólica tiene una relación con la expresividad motriz que se ha alcanzado durante el juego presimbólico, pues este le permite al niño “manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de manera autónoma y de manifestar el gozo de descubrir el mundo que le rodea” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p.41). Las experiencias vividas, han sido fundamentales para ampliar las relaciones con el tiempo, el espacio y los objetos, y así, desde el cuerpo, empieza a ser posible representar y evocar objetos, personas o situaciones sin que estos estén presentes.

El cuerpo y todas sus posibilidades abren un camino respecto a la formación del símbolo, pues a través de él, han conocido y explorado las posibilidades convencionales de los objetos para luego, otorgarles significados y usos simbólicos. La formación del símbolo se da por un momento de maduración en el desarrollo de los niños y niñas, por las experiencias que han vivido como antesala, por sus bases emocionales y psíquicas y las transformaciones que se dan en la comunicación y el lenguaje.

La capacidad de simbolizar se ve representada en los objetos, el espacio y el propio cuerpo; pues estos son dotados de otros significados, “en estos juegos la pregunta que permanentemente se hacen los niños es: ¿qué puedo hacer con esto?, y con ella se ven enfrentados a grandes retos y desafíos, como pensar qué se puede hacer con la caja, la tela la pelota...” (Cruz, et At, 2022, p.51). Para responder a esta pregunta, basta con encontrar oportunidades y significados en los objetos y

relacionarlas con las experiencias y referentes que han venido construyendo sobre el mundo. Encontrar una conexión con los objetos para evocar, representar y jugar a ser otros.

Todo ello, partiendo a su vez de un proceso de descentración que se entiende como “un camino a recorrer desde las vivencias, sensaciones, emociones, experiencias, (...) que tienen sus raíces en el afecto y en la historia de las relaciones del cuerpo con el otro: un recorrido del placer de ser y actuar al placer de pensar y representar”. (Arnaiz et Al, 2001, p.87). Cuando se representa en el juego, es necesario salirse un poco de sí para ponerse en el lugar del *otro* y así imitar de manera cercana y próxima, y esto implica retos importantes; tomar otro punto de vista, cambiar las posturas corporales y desarrollar otras acciones, en definitiva... *jugar a ser otro*.

Lo que emerge en el juego simbólico tiene una relación directa con las experiencias de los niños y niñas; aquello que les ha resultado significativo sobre el mundo y que luego, cobra vida en el juego a partir de la imitación. Este proceso, no se da de manera mecánica pues allí se movilizan estructuras importantes de pensamiento; hacen presencia procesos cognitivos, comunicativos, corporales y emocionales. Esto, da cuenta de las posibilidades que brinda el juego simbólico para exteriorizar aquello que es reflejo de las vivencias y para ser, imitar o representar a otros que de una u otra manera se convierten en referentes para los niños y niñas, como personas cercanas presentes en el contexto o personajes fantásticos que se han venido reconociendo. A propósito de ello, Arnaiz et. Al (2001), reconocen que desde el juego simbólico los niños y niñas pueden

- Vivir situaciones de comunicación con los otros, con el adulto, con los objetos y con la voz.

- Expresar sus emociones y su vida fantasmática, manifestándonos su mundo interior, lo que ayuda a desarrollar su personalidad, en la medida que viven personajes de la vida familiar y social, superando así los sistemas de normas y conflictos que impone el adulto.

- Acceder al mundo de lo cognitivo a través del juego simbólico y de la utilización del lenguaje.

- Tomar conciencia de la realidad exterior y de la propia realidad.
- Seguir construyendo el continente psíquico, la identidad. (p. 102)

En el juego simbólico se movilizan múltiples procesos, pues está presente la pregunta, la acción, la emoción y el encuentro e intercambio con otros y la cultura misma. Y es que, en este, los significados que se otorgan a los objetos y situaciones que se recrean están ancladas a aquello que los niños han visto y experimentado en su entorno. En el juego se va comprendiendo y apropiando la cultura, se va comprendiendo aquello que es propio del espacio al que se pertenece, se distinguen roles, usos y funciones de los objetos; es como si se entrará en una escena misma de lo que pasa en lo cotidiano. Al respecto Durán y Martín (2015) plantean que,

este tipo de juego está muy ligado al campo del lenguaje y la cultura, el niño por medio de sus interacciones verbales y no verbales estructura la ficción, asume los roles y elabora los argumentos. Es como asistir a una obra de teatro con más actores que espectadores, en la que el guión se va construyendo paulatinamente según los estados de ánimo, las historias, los gustos y la cultura particular de los protagonistas (pp. 85-86).

En la escena del juego, aparecen otros actores que participan y enriquecen cada acción y acto. El juego simbólico invita al encuentro con el otro; al intercambio de sentidos y significados, lo que implica negociar, cooperar y construir de manera colectiva. La presencia del *otro* en el juego permite ampliar el vocabulario, tener otras perspectivas sobre la realidad y enriquecer la acción lúdica.

Para que el juego del “como si” sea vivido desde el goce y el placer, se hace necesario preparar ambientes para su surgimiento. Espacios provocadores, con objetos no estructurados, variados y diversos; objetos que inviten a la simbolización, a la representación y a la creación de situaciones ficcionales, pues “una aportación interesante de este tipo de juego es descubrir que los objetos que usan pueden tener una función diferente a aquella para la que ya fueron hechos” (Esteban y Martín, 2016, p. 81).

Así pues, el ambiente para el juego simbólico en la escuela inicial debe ser sugerente y abierto a la transformación; un ambiente en dónde los niños y niñas puedan vivir el “como si” de manera libre, espontánea y placentera. En el juego, el maestro además de ser escenógrafo acompaña las acciones de los niños y niñas respetando las decisiones, ritmos y acciones que allí emergen, de modo que, estará dispuesto desde la escucha, la observación para brindar seguridad y apoyo en los momentos que sean necesarios.

3.2.3. El juego de construcción

Los juegos de construcción constituyen una tipología fundamental del juego en Educación Inicial, entendido como una serie de acciones en las que los niños y niñas manipulan materiales para crear, ensamblar o transformar estructuras, con un propósito lúdico y exploratorio. Desde una perspectiva sociocultural cuando los niños y niñas juegan a construir lo hacen otorgando un sentido social y uno relacional centrado en los significados que emergen de la relación entre el niño, los materiales y su entorno. Como señalan Sarlé et al. (2019), este “es un juego que les permite operar con objetos, dominarlos y expresar sus pensamientos acerca de los artefactos y escenas que crean al construir” (p. 19).

Al igual que el juego presimbólico y simbólico en los escenarios de Educación Inicial comienzan a estar presentes acciones centradas en el construir y destruir, donde la acción de los niños sobre los objetos está centrada en superponer un elemento tras otro para luego, si así es su deseo, destruirlo para volver a comenzar la construcción, de este modo, paulatinamente las construcciones comienzan a ser más elaboradas y a estar cargadas de mayor simbolismo. De acuerdo con Sarlé y Rosas (2005) “Los niños construyen para destruir” una y otra vez, en las fases iniciales del juego, y llegan a planificar sus acciones y “construir” según sus modelos”. (p.39)

El juego de construcción se caracteriza principalmente por el uso de objetos, ya sean de uso cotidiano o diseñados industrialmente. Los objetos no estructurados permiten a los niños experimentar con formas, tamaños, pesos y texturas, posibilitando la exploración y a partir de ella el conocimiento físico de los objetos, resolviendo así, durante su acción las hipótesis y la revisión de las mismas sobre sus cualidades y posibilidades. De modo que, cada aproximación a los objetos se convierte en una oportunidad valiosa para ampliar sus usos y significados.

Durante el juego de construcción los niños asignan significados sociales y culturales a sus acciones. El uso que hacen de los objetos está enmarcado en el mundo social en el que se desarrollan y en sus experiencias previas, de manera que el sentido del juego es, en parte, convencional y compartido con sus compañeros. Al construir los niños y niñas suelen imitar, combinar, modificar, crear o replicar estructuras y a partir de ello dar lugar a la imaginación como una muestra de la riqueza de sus experiencias simbólicas. Así, en la acción de situar un objeto uno sobre otro, detrás o delante para formar torres, columnas, filas o hileras para crear una composición hay un propósito cargado de sentido y significado (Cruz et. al, 2022). En cada línea recta, ondulante, círculo y filas elevadas hay un alto grado de simbolización; una representación de las comprensiones sobre el mundo y de aquello que habita en la imaginación infantil.

En los jardines la disponibilidad de elementos y la posibilidad de interacción con pares y maestros posibilita que los niños y niñas disfruten de situaciones de juego espontáneo en la que construyen y destruyen de acuerdo con su imaginación e intención por materializar algo ya vivido. Es por esto que, ofrecer gran diversidad de materiales para los juegos de construcción posibilita que las edificaciones de los niños y niñas sean cada vez más elaboradas, especialmente cuando se presentan elementos no estructurados, como por ejemplo las cajas, recortes de madera, o los tubos

de cartón, entre otros, que inviten por su cantidad, tamaño, forma, peso o resistencia a disfrutar del juego de construcción.

En este sentido, es importante destacar que en el juego de construcción el material y sus características favorece la complejidad de las construcciones que los niños y niñas realicen, posibilitando así, que creen espacios para jugar como por ejemplo, castillos, puentes, torres, casas, cuevas, entre otros, dependiendo del tamaño de los objetos, las formas o piezas de unión diversifican las construcción, en este sentido, los objetos invitan a construir de distinta manera y generando distintos tipos de construcción. En el juego de construcción “los objetos dejan de ser abstractos, informes y se “semantizan”, es decir, adquieren un sentido nuevo a partir de la acción de los niños sobre ellos.” (Sarle & Rosas, 2005, p. 84)

En síntesis, el juego de construcción se configura como una tipología de juego con características propias dentro de la Educación Inicial, en la que se articulan la exploración de materiales, la acción lúdica y la construcción de significados sociales y culturales. Lejos de reducirse a una actividad meramente instrumental o exploratoria, este tipo de juego posibilita a los niños y niñas planificar, crear, destruir y reconstruir, otorgando sentido a sus producciones en interacción con otros. Reconocer el juego de construcción como parte del campo del juego permite ampliar la comprensión de las experiencias lúdicas en los escenarios para la primera infancia, visibilizando prácticas que, aunque habituales, no siempre son nombradas ni conceptualizadas como tales.

3.3 Experiencia de juego

“En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo: pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa,2006).

La experiencia es un concepto que parte del reconocimiento de un sujeto inmerso en una serie de situaciones que determinan la forma en que se relaciona e interactúa con el mundo que le rodea. A través de las experiencias, es posible identificar los deseos, intereses y distancias del sujeto frente a un objeto o momento específico. Al enunciar la experiencia, se hace referencia a la vivencia de un acontecimiento ya ocurrido, en el que un sujeto estuvo dentro y mediante el cual pudo descubrir una serie de sensaciones y emociones, tal como señala Dewey (2004) “la experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito (p.82).

Por lo tanto, asumir la experiencia como categoría de estudio en el campo educativo requiere situar su comprensión a partir de los planteamientos de la filosofía de la educación de John Dewey, en diálogo con los aportes del psicoanálisis, particularmente de Winnicott, así como con desarrollos recientes de la pedagogía contemporánea con Cruz et al (2022). Esta articulación permite reconocer los múltiples sentidos y matices del concepto de experiencia, así como establecer sus aportes y configuraciones frente a la relación entre experiencia y juego, enriqueciendo la mirada pedagógica y la comprensión de lo que se entiende por experiencia de juego en la Educación Inicial.

3.3.1 Sobre la experiencia

La experiencia parte de un acontecimiento del sujeto frente a una interacción con una persona, un objeto o un evento en específico que se sitúa en el tiempo y en el espacio. La experiencia en dicho momento puede ser positiva o negativa, pero lo que le caracterizará es que esta siempre será producto de una vivencia. Según Dewey (2004) una experiencia puede ser educativa [*verdadera*] o anti educativa, en el sentido en que la calidad de la experiencia que se posee puede tener aspectos de agrado o desagrado y de ello, dependerá el desarrollo y sentido de nuevas experiencias.

Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, ya es una organización mejor y más ordenada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia. (Dewey, 2004, p. 119)

En este sentido, la experiencia es considerada como un asunto que determina los medios de significación del sujeto y el carácter transitorio de la misma hacia la producción de nuevas experiencias. La experiencia tiene un sentido social que la permea, siempre está alimentada por una serie de factores externos que provienen del contexto en el que el sujeto se encuentra. De acuerdo con Dewey (2004) “existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por esas fuentes” (p.83).

Por lo anterior, a partir del reconocimiento de la filosofía de la experiencia desarrollada por Dewey (2004) es posible identificar los principios esenciales de su teoría, lo cual es fundamental para comprender cómo se desarrolla la experiencia en el escenario educativo. En este sentido, el primer criterio es la categoría de *continuidad* o *continuidad experiencial*, la cual permite valorar si una experiencia tiene o no un verdadero valor educativo. Dewey (2004) sostiene que una experiencia es educativa en la medida en que establece una conexión significativa con experiencias anteriores y al mismo tiempo influye en experiencias futuras. Es decir, una experiencia valiosa

debe recoger los elementos del pasado, transformarlos y proyectarlos hacia el porvenir, generando así un proceso continuo de crecimiento y aprendizaje.

Ahora bien, en el principio de *continuidad experiencial* se hace alusión al hábito, entendido como “aquel [que] comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir.” (Dewey, 2004, p. 79). El desarrollo de experiencias de manera consecutiva que se transforman en hábitos le aporta al crecimiento del sujeto en distintas dimensiones del desarrollo.

De acuerdo, con el escenario social y cultural en el que está inmerso el sujeto las experiencias y la significación de estas permitirán su crecimiento, una experiencia siempre le apuntará a la potenciación del sujeto. Según Dewey, (2004)

sí una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve (p. 81).

Ahora bien, la experiencia surge de un acontecimiento en el que el sujeto reconoce que no es único ni aislado en el mundo, sino que se está rodeado de otro: un otro que posee sus propias ideas, representaciones, intenciones, formas de expresarse y relacionarse, conformadas por su propio campo experiencial. En este sentido, reconocer que la experiencia humana está profundamente vinculada con lo social - a través del contacto y la comunicación- permite enunciar el segundo criterio de la experiencia, relacionado con la *interacción*, según Dewey (2004) “la palabra interacción, que acaba de usarse expresa el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa” (p.84).

Este principio implica que toda experiencia se da en un contexto social en el que el individuo no solo actúa, sino que también es influenciado por su entorno. La interacción, por tanto, subraya la relación constante entre el sujeto y las condiciones externas, las cuales moldean y son moldeadas por las respuestas del individuo. Desde esta perspectiva, una experiencia educativa valiosa no se da de manera aislada, sino en la medida en que el sujeto interactúa significativamente con su entorno social, cultural y material. Es en esa relación dinámica donde “la experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible: a mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Larrosa, 2006, p. 44).

La interacción parte del reconocimiento de una relación del sujeto con otro que le permite descubrirse y descubrir las posibilidades de acción y vínculo con un par, pues parte de una condición objetiva en la que se reconoce que ambas partes tienen un factor experiencial que le configura, y allí, es posible, que la potenciación de la experiencia se dé, pues la suma de las experiencias permitirá la configuración de sentido del sujeto. De acuerdo con Larrosa (2006)

no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar” (p. 43).

Los contextos primarios y secundarios en los que está el sujeto posibilitan que las experiencias sean posibles gracias a las transacciones que surgen entre el individuo y lo que en ese momento constituye su entorno, las relaciones con sus pares, con los objetos, con los ambientes permiten que las experiencias sean posibles. Para Dewey (2004) “los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de las experiencias” (p.86). Ambos criterios permiten pensar la experiencia como un asunto que va más allá de la vivencia, la experiencia se convierte en la capacidad de conectar con las vivencias,

sentidos y significados de cada sujeto, resignificarlas y proyectarlas hacia nuevas comprensiones y acciones, que, al mismo tiempo, se construye en la relación con los otros, en el intercambio de ideas, en la resolución de problemas conjuntos y en la participación en contextos compartidos.

3.3.2 El juego y el lugar de la experiencia

La experiencia se manifiesta en cada una de las acciones que realiza el sujeto; es el resultado de un acontecimiento frente a una situación determinada y de la percepción que se construye a partir de las sensaciones y emociones que se configuran en ese momento. Aunque la experiencia existe en sí misma, es posible adjudicarle una categoría adicional según el contexto en el que se desarrolla. Así, podemos hablar de experiencias sensoriales, científicas, literarias, lúdicas, entre otras. Cada una de estas experiencias está determinada por la zona de desarrollo en la que ocurre.

Winnicott (1993) se refiere a la experiencia cultural como “algo que está contenido en el acervo común de la humanidad, a lo cual pueden contribuir los individuos y los grupos de personas, y que todos podemos usar si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos” (p.133). Es decir, el sujeto, a partir de su interacción con el ambiente, los objetos y los demás individuos logra percibir y configurar experiencias dentro de lo que el autor denomina *espacio potencial*. Este espacio constituye un escenario provocador de experiencias enriquecedoras, que permiten que el sujeto se desenvuelva con espontaneidad en distintos contextos.

En esta línea, Winnicott (1993) sostiene que “la experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego” (p.135). Así, el juego se presenta como una actividad creadora de posibilidades infinitas desde los primeros años de vida, ofreciendo al niño una serie de experiencias que le permiten adentrarse en su entorno social y cultural. Para Winnicott (1993) el juego es un derivado de la experiencia cultural. Cruz et al. (2022) afirman que el autor

“comprende el juego como una actividad primordial con la cual el sujeto alcanza el conocimiento en toda su amplia dimensión social, cognitiva y afectiva” (pp. 43–44).

Las manifestaciones de juego en la primera infancia están dadas por las formas en que los niños se acercan a los objetos, a los espacios y a sus pares. “El juego es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de su conducta y ejercicio de su libertad” (Sarlé, 2008, p. 31). A través de las experiencias de juego los sujetos logran movilizar saberes previos, establecen reglas compartidas, exploran nuevas posibilidades y dialogan constantemente con los otros y con el entorno; el jugar, se convierte en una oportunidad para experimentar, probar, equivocarse, imaginar y crear.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer que la *experiencia de juego* existe y está expresa en las acciones e interacciones que se manifiestan en el uso y transformación de los objetos y el espacio, es la puesta en escena de la emoción propia del juego, con sus gestos, posturas y señales (Cruz et al, 2022). La experiencia de juego es posible gracias al reconocimiento del juego y su lugar privilegiado en la primera infancia y la identificación de éste como posibilitador de experiencias en la dimensión cultural y social en las que el sujeto se constituye.

Pensar en la experiencia de juego implica reconocer el acervo cultural que trae consigo el niño, gracias a sus experiencias previas, es posible que se creen situaciones de juego individuales, colectivas, simbólicas o regladas, siempre como resultado de las significaciones y simbolizaciones que los niños y niñas han creado a partir de las interacciones con sus pares, los objetos y el ambiente.

En este sentido, para que se pueda hablar de una experiencia de juego el niño debe manifestar deseo, placer y goce durante la actividad lúdica. Por lo general las situaciones se dan a partir de

vivencias espontáneas en las que inventar, crear y transformar se convierten en las acciones más privilegiadas. “Se apuesta por una experiencia [de juego], caracterizada por la diversión, el juego, lo lúdico, lo imaginativo, la fantasía, la interacción social, la diversión de la realidad, lo festivo, la simulación, los sueños, entre otros.” (Gutiérrez, et al, p. 130). Así, en Educación Inicial el juego surge por las posibilidades que se dan en las aulas a partir de la selección y disposición intencionada de objetos que permitan a los niños y niñas descubrir las formas de juego que éstas le ofrecen.

“El juego necesita no solo del niño que juega, pares con quienes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar.” (Sarlé, 2008, p, 98.). Por tanto, considerar a los pares como al maestro que acompaña, así, como el ambiente propicio para el juego permite reconocer que el juego es un escenario privilegiado para estar con otros. Pero, al mismo tiempo, requiere de una serie de condiciones que son dadas por la calidad de objetos y espacios diseñados para que la experiencia de juego sea posible. De acuerdo con Dewey (2004),

una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación. (p. 86)

De modo que, el ambiente en la experiencia de juego tiene un lugar privilegiado, ya que propicia las condiciones para que el juego ocurra, y se convierta en el medio para que el sujeto se vincule con los objetos, los espacios y por supuesto, con sus pares. “el ambiente en otras palabras es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey,2004, p. 86).

El sujeto de la experiencia de juego está reconocido por ser quién juega, quién se relaciona con el otro para crear situaciones de juego, por ser “un sujeto paciente, pasional” (Larrosa, 2006, p.47), pero también, es el sujeto que dispone, acompaña y juega con los niños, es aquel que deja una huella por la forma en que selecciona y cuida de los objetos para que se permitan las situaciones de juego, y quien se involucra desde la observación y la interacción en los juegos que los niños y niñas proponen. Soto y Violante (2015) plantean que “el acto de jugar presupone tanto una actitud lúdica como un dialogo lúdico, el cual también demanda de “marcos de significación compartida” entre los jugadores, dado que el juego solo se produce si los jugadores quieren y aceptan jugar” (p. 68).

Es por ello, que el maestro o adulto que se involucra en la experiencia de juego debe reconocer la situación en la que se enmarca el juego, siendo capaz de interactuar sin jugar, ni permear o transformar el juego, permitiendo y aceptando la expresión libre del niño, pero buscando dar sostén, acompañamiento, escucha y disposición para las acciones del juego, logrando así potenciar de manera favorable las situaciones de juego. La actitud del maestro es esencial para que el juego se pueda desarrollar de la manera más espontánea y cómoda posible.

Así, al tener claro que en la experiencia de juego están presentes las emociones, sensaciones, sentires e interacciones es posible reconocer el lugar de cada uno de los sujetos de la experiencia, producto de una vivencia natural, espontánea producto de ser y estar con el otro y con el medio, logrando así reconocer sus propias potencialidades lúdicas y ampliando sus niveles de significación. Por lo anterior, “pensar el juego como experiencia implica reconocer lo que se constituye en memoria, que se hace piel, cuerpo y conocimiento “Cruz et al, 2022, p. 43).

IV. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en la perspectiva cualitativa con un enfoque epistemológico hermenéutico interpretativo, en tanto, desde la comprensión e interpretación de los significados construidos en la experiencia de juego por los sujetos/protagonistas se reconoce aquello que es propio de la SEI como un escenario educativo pensado para la Educación Inicial. Desde este horizonte metodológico, es posible dar una mirada profunda a los elementos característicos y constitutivos del juego como principal manifestación de la lúdica dando importancia a la experiencia sensible que viven los sujetos.

Dar lugar a las voces de los participantes es fundamental para comprender la experiencia de quienes habitan y dan sentido a los espacios en lo cotidiano. Es por ello, que se acoge el método biográfico narrativo como herramienta que permite aproximarse a los significados y vivencias de los sujetos que se han dado en un tiempo y espacio determinado. Los sujetos son concebidos como actores activos que construyen conocimientos y tienen anclados a su memoria recuerdos, emociones y aprendizajes.

En el método biográfico narrativo se da valor a la experiencia; a aquello que ha impactado a los sujetos y que ha generado transformaciones en ellos. La experiencia se asume como fuente primaria de información pues aquello que en esta ha emergido tiene un alto valor; tiene mucho por decir, ya que, representa la subjetividad. En este sentido, las formas de narrar-se son amplias y diversas; están ancladas a las características de los sujetos, a aquello que los configura.

Es así como, en el presente trabajo investigativo las maestras narran la experiencia de juego desde el relato pedagógico teniendo como punto de partida preguntas provocadoras, las cuales las

invitan a compartir sus significados, saberes y emociones. Así mismo, se identifican una serie de documentaciones pedagógicas -registradas y sistematizadas por las maestras- en las que, sea posible reconocer las acciones, interacciones y formas de habitar los espacios de juego de los niños y niñas. De modo que, el registro fotográfico dará cuenta de las huellas de la experiencia de juego de los niños y niñas; vista y significada desde la mirada de la maestra.

4.1. Sobre el enfoque de investigación

El horizonte metodológico del ejercicio de investigación es de carácter cualitativo con un enfoque epistemológico hermenéutico interpretativo, en tanto el propósito está centrado en el reconocimiento y comprensión de la experiencia de juego a partir de las narrativas de las maestras. Desde esta perspectiva, se hace posible comprender e interpretar una realidad en concreto, otorgando protagonismo a los sujetos que participan de esta, pues sus voces dan cuenta de los significados y sentidos construidos. Al respecto, Martínez (2011) plantea que,

en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico- cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (p.12).

De modo que, no se trata de la consecución de verdades únicas y absolutas sino más bien, de hacer evidentes las perspectivas, saberes y experiencias de los actores involucrados en el proceso de investigación. Es decir que, la intención no se centra en comprobar a través de datos medibles o cuantificables, sino de, develar los sentidos y significados que han configurado los sujetos. El entramado de elementos que se sitúan presenta la realidad desde su complejidad, para lo cual se hace necesario un abordaje flexible, abierto e interpretativo; un abordaje que dé lugar a la comprensión del fenómeno estudiado desde su propia naturaleza, como lo plantea Herrera (2010,) “una suerte de generalidad situada, que solo puede ser comprendida dentro del contexto” (p.111).

Es así como, la pregunta por la experiencia de juego merece ser comprendida y abordada desde las perspectivas de quienes habitan los espacios. Serán entonces, los protagonistas y participantes quienes permitan comprender la naturaleza de esta manifestación de la lúdica; aquello que configura y caracteriza la experiencia en este contexto particular. La mirada que se da a la realidad es situada, pues reconoce los elementos históricos, sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, el enfoque hermenéutico interpretativo busca comprender los sentidos y significados que constituyen la realidad, estableciendo un diálogo entre el investigador y los sujetos que participan del proceso. Se trata de dar una mirada situada y contextualizada que comprenda e interprete aquello que allí subyace, al respecto Fuster (2019) plantea que “para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte”. Es decir que, aquello que se estudia debe ser comprendido desde la multiplicidad de elementos que configuran la experiencia humana, y como tal, no se concibe de manera fragmentada o aislada, sino desde una mirada compleja, sistémica y ordenada.

Reconocer que la comprensión y la interpretación de un fenómeno parten de la consideración de la existencia humana y todo lo que allí emerge, permite entender la experiencia hermenéutica en tanto tiene que ver con la interpretación de la situación en la que el ser humano se encuentra inmerso. La comprensión en esta perspectiva investigativa tiene que ver con “esa condición en la que siempre nos encontramos y en la cual el mundo tiene significado para nosotros” (Herrera, 2010, p.126). En este sentido, la comprensión no parte de un asunto único, temático o teórico aislado, sino que, por el contrario, se trata del entramado de relaciones que componen el objeto de investigación, en este caso, la *experiencia de juego*.

Ahora bien, la interpretación de la realidad se da como conjunto en el que está presente el encuentro con otros y, por lo tanto, un intercambio alrededor de la experiencia vivida. Allí, el investigador se sitúa como un actor fundamental, quien requiere de una actitud que le apunte a la “comprensión interpretativa” a la que hace alusión Fuster (2019), y a través de la cual es posible darle sentido a los actos externos en relación con aquello que lo configura, es decir que, el investigador debe encontrarse y relacionarse con la experiencia del otro.

Al interpretar se parte de comprender el asunto primario, aquello que a simple vista se encuentra en el objeto de investigación y que se caracteriza por ser la base de aquello que se está interpretando. La interpretación parte de un punto previo de sentido, en el que la interpretación tiene una postura preliminar sobre lo que se interpreta, pero, en la medida en que el investigador va interpretando el objeto, este mismo se va reformulando, para así darle el sentido adecuado del mismo. En palabras de Gadamer, “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Herrera, 2010, p.130).

En este sentido, es indispensable que el investigador adopte una postura reflexiva y dialógica, en la que pueda reconocer que su propia experiencia y horizonte de comprensión tiene incidencia en la lectura del fenómeno que se estudia. Las teorías, comprensiones y perspectivas del investigador se encuentran con los significados construidos por los participantes para crear un marco intersubjetivo de la realidad; un marco en el que no existen verdades absolutas, sino más bien, en donde el conocimiento se configura de manera situada y la realidad está anclada a los significados construidos en la experiencia, ya que esta

se caracteriza, entonces, por involucrar la generalidad de nuestro haber previo, que se reconfigura en cada experiencia nueva. Cuando hacemos una experiencia de la cual aprendemos algo, ese aprender va de la mano con la adquisición de “más” experiencia que permanece a lo largo de la vida. (Herrera, 2010, p.145)

Bajo este enfoque, la búsqueda de significados se da desde el reconocimiento de las experiencias de vida de los sujetos. Las perspectivas de los protagonistas son fundamentales para aproximarse a la realidad y comprenderla pues aquello que se pretende alcanzar “es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (Fuster, 2019). Para comprender e interpretar de manera analítica la experiencia de los sujetos, es preciso entender la esencia misma de los sucesos, la manera en que perciben la realidad en concreto y los significados que han sido configurados. Por ello, los relatos, las historias y narrativas son elementos fundamentales a través de los cuales se develan los sentidos más profundos de la naturaleza y existencia humana.

La experiencia que es narrada por los sujetos a través de los relatos es leída e interpretada por el investigador. Se trata de un proceso en el que se busca comprender al otro de manera dialógica y compleja para comprender aquello que está presente en lo dicho, e incluso, en aquello que subyace sobre esto. Es así como, la hermenéutica comprendida como el arte de interpretar, y que otorga un lugar preponderante al lenguaje, “permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra” (Fuster, 2019).

Desde el enfoque hermenéutico es importante precisar que la elaboración de un horizonte más amplio que permita comprender el objeto de estudio supone arriesgar el propio horizonte; es decir, que el punto de partida desde donde se reconoce y se determina lo que se está interpretando, es lo primero con lo que se encuentra el investigador, de ahí, que se deba tener una actitud de apertura ante nuevas experiencias; a la comprensión de que no se es más experto que aquel que comparte y ha vivido múltiples experiencias. “La interpretación es una apertura a lo otro, en medio de la cual se devela la estrechez del propio horizonte, a la vez que lo interpretado cobra sentido para la situación histórica del intérprete” (Herrera, 2010, p.148).

4.2 Sobre el método investigativo

El método investigativo biográfico- narrativo se configura como una posibilidad para reconocer, recopilar y atesorar la experiencia vivida por quienes habitan la SEI. De modo que, desde sus formas propias de narrarse será posible aproximarse a los significados construidos en este escenario educativo. Las voces, sentires y percepciones de los sujetos, son el punto de partida para comprender e interpretar la esencia y naturaleza del juego. Al respecto, Ladín & Sánchez (2019) plantean que a través del método biográfico- narrativo

podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio (p.3).

El acto de narrar puede ser comprendido como una manera de memorar y dejar huella de la experiencia, lo que quiere decir que, el relato que se construye está atravesado por las emociones, los significados y los intercambios que se dieron en un tiempo y espacio determinado, y que, sin duda, tuvieron incidencia sobre el sujeto. Al narrar se vuelve sobre lo acontecido; se recuerda y se le otorga sentido a la experiencia pues cuando se construye el relato es necesario volver a situarse, preguntarse, reflexionar y expresar desde distintas manifestaciones del lenguaje. Al respecto, Rodríguez & Amador (2023) retomando los postulados de Estupiñán (2014); Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado (2022), plantean que, el método biográfico- narrativo permite “la activación de lenguajes de tipo gestual, oral, corporal, alfabético, sonoro y visual, que favorecen la participación, la negociación cultural y la toma de decisiones (p.4).

Las voces de los sujetos son quienes configuran y dan sentido a la realidad, y es que, “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que

los seres humanos experimentamos al mundo” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11). Las narrativas se vinculan con aquello que configura al ser humano; la emoción, el pensamiento, las relaciones e intercambios con *el otro* y *lo otro*. Cuando se relata aquello que se ha experimentado se vuelve a atravesar por aquello que allí estuvo presente y así otorgar sentidos y significados a la experiencia.

La narrativa, es entonces, un proceso a través del cual los sujetos se conectan con el mundo; con aquello y aquellos que lo rodean, no solo, porque tiene su origen en este, sino porque, se adentra en un simbolismo que solo puede ser interpretado por otros sujetos. Al respecto, Cruz et al. (2022) hacen referencia los planteamientos de Siciliani (2014) para destacar cómo el relato de la experiencia al ser contada y compartida adquiere un significado pues

por el relato es que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos (p. 48).

Es así como, las narrativas permiten reconocer las subjetividades configuradas, y, por lo tanto, hacer visibles otras formas de construir conocimiento. Al dar lugar a las voces de los participantes se reconocen sus saberes, sentidos y significados; es posible comprender aquello que ha resultado trascendental en el marco de un espacio y tiempo determinado. Adentrarse en el relato, supone acoger la existencia del *otro*, abrirse al conocimiento del *otro* y por supuesto, significar la experiencia del *otro*.

A partir del relato construido es posible encontrar trayectorias vitales que se entrelazan y confluyen, lo que destaca como en este es un “medio de cohesión y consolidación de vínculos entre las personas [...] este poder de seducción estética de las narraciones, en palabras de Hoyuelos (2017), permite entrar en sintonía y resonancia con el relator y su historia” (Cruz, et Al. 2022, p.

32). Así pues, las narrativas presentes en cada relato adquieren sentido y significado para quien comparte su historia, pero también para quien la lee, la escucha y la interpreta.

4.2.1 Los relatos pedagógicos de la experiencia

En la investigación narrativa, las experiencias, sentires y memorias de los objetos de estudio, pueden ser recolectados a partir de distintos instrumentos tales como diarios, transcripciones de entrevistas, cartas, escritos autobiográficos de documentos de clase, relatos o cualquier tipo de material escrito que contenga imágenes o apuntes personales. (Connelly & Clandinin, 1995).

Por lo anterior, pensar en las formas en que es posible compartir los sentires, las experiencias, las memorias, los recuerdos, aprendizajes y sentidos sobre un asunto específico, invita a reconocer aquellas herramientas que tiene el ser humano para expresar aquello que quiere compartir, ya sea a través de su voz, su cuerpo, con el arte o la escritura, pero, materializada su vivencia en un instrumento que permite que otros se acerquen y conozcan de ella.

Comprender las voces, los sentires y las perspectivas de quienes están inmersos en la experiencia de juego, resulta ser el asunto esencial de la presente investigación, en tanto permite acercarse a la interpretación del objeto de estudio. Es por esto, que reconocer que los actores que están en el contexto de la SEI tienen una voz y se convierten en los portadores de historias y vivencias que se dan en voz propia, pero que, al compartirla con otros, se convierte en una voz del “nosotros” que parte del reconocimiento de las experiencias dadas en los espacios, de otros y con los otros.

Los relatos, las narraciones e historias de vida de cada actor se convierten en un elemento fundamental para poder comprender las interacciones que se gestan en los escenarios en donde

está presente el juego. Es por esto, que reconocer que la maestra de Educación Inicial es un actor esencial en la SEI, parte del reconocimiento de su lugar frente a su saber pedagógico, y los acervos que ha construido durante su práctica pedagógica, logrando así comprender y enunciar las formas en las que se vive, se habita y se disfruta la Escuela. A partir de ello, el relato pedagógico

es una técnica que nos permite conocer los entresijos de lo que sucede en el mundo a través de la interacción con los símbolos compartidos, con la experiencia de otros; la sociabilidad se demuestra también con la capacidad de escuchar a los demás” (Imbernón et al, 2005, p. 8).

El relato pedagógico se convierte en la oportunidad para reconocer la forma en que los maestros construyen y reconstruyen sus historias personales y sociales a partir de la narración de sus vivencias, hechos, y sentires. El relato busca que los actores puedan hacer uso del relato para poder “narrar(se), conocer(se) y transformar(se) con otros.” (Rodríguez & Amador (2023). De ahí que, la identidad del personaje que narra no sea ajena a las experiencias que se comparten, sino que, hacen parte de aquello que constituye al sujeto, que lo atraviesa en todo sentido.

Ante la inmersión del investigador en el relato pedagógico se espera que éste se vincule, logre “empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas” (Connelly & Clandinin, 1995, p.7.) Logrando no solamente comprender e interpretar aquello que el autor del relato quiere compartir, sino, también aportando y reconstruyendo un nuevo relato manteniendo la esencia inicial.

El relato en su esencia podrá dar cuenta del saber pedagógico construido, de la manera en que las maestras configuran su ejercicio pedagógico, hacen uso del material pedagógico que sirve como insumo para acompañar sus narraciones y así profundizar más sobre la experiencia de acción en concreto, haciendo uso de imágenes, fotos, pequeños fragmentos de sus diarios de campo que

permitan nutrir sus ejercicios profesionales, logrando no solamente realizar ejercicios de reflexión frente a lo que sucede en los espacios, en sus aulas, sino también de aquellos asuntos o aspectos por transformar o cualificar. En palabras de Suarez (2021),

el relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos (p.366).

4.2.2 La documentación pedagógica

Reconocer las formas en que los niños y las niñas habitan los espacios de la SEI parte de observar e interpretar las interacciones que tienen con sus pares, con las maestras y con los objetos que allí están dispuestos para su experiencia en cada espacio de la institución. A medida que se van gestando situaciones se va creando una esfera de vivencias que son narradas por los niños a través de sus gestos, palabras, dibujos, imágenes, y demás manifestaciones, las cuales son reconocidas inicialmente por el maestro, quien luego, reflexiona sobre los hechos, dando apertura a compartir con los demás aquello que sucede al interior de la escuela a partir de la documentación.

Por lo anterior, en Educación Inicial se hace referencia a la documentación pedagógica como “toda recopilación de imágenes, anécdotas, dibujos, palabras, ideas y producción de niños y de adultos, surgidos de la vida en la escuela, que se organizan para poder dar un mensaje a un lector” (A.M. Rosa Sensat, 2011, p. 40). La documentación se caracteriza por ser un instrumento esencial para los maestros en tanto permite recopilar las manifestaciones alrededor de un asunto en específico en la rutina escolar. La documentación, según Hoyuelos, (2006)

es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual, o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo con los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica (pp. 199- 200).

La documentación pedagógica es una oportunidad para poder observar, registrar, interpretar y reflexionar sobre aquello que sucede en las aulas y más allá de ellas, en el marco de una vivencia, del desarrollo de un proyecto pedagógico y por su puesto; de las experiencias de juego. La documentación, es un proceso en el que se hace visible aquello que está presente en las interacciones de los niños y niñas, en esta “seguimos señales y huellas que los niños y niñas muestran en su afán por conocer y comprender el mundo, vamos tras la pista de elementos casi imperceptibles que exigen una gran complejidad interpretativa” (Cruz, et. Al, 2022, p. 30).

Al documentar la infancia, se considera todo aquello que permite reconocer las interacciones de los niños y las niñas, así como lo que ocurre durante su permanencia en el jardín. Por esta razón, la documentación se realiza con la intención de reconocer, mirar y escuchar a los niños y las niñas; sus voces, acciones, significados e intercambios. En este proceso, el maestro asume el rol de observador, siendo quien toma decisiones respecto a qué registrar, cómo hacerlo y con qué propósito. Al respecto, Durán y Gil (2024) plantean que

el registro hace parte fundamental de lo que se observa y se convierte en un estilo propio. Los maestros deciden cómo registran y cómo lo harán los niños; las formas pueden ser diversas y enriquecidas por la cotidianidad. A través de los registros, no solo se guarda memoria de la experiencia; se compara, se expone se reflexiona, se explicita y se argumenta lo que se realiza. El registro tiene una alta importancia para que la práctica de observación se convierta en una práctica que relata la acción pedagógica (p. 53).

Como ocurre con todas las acciones en la Educación Inicial, la documentación pedagógica es un ejercicio intencionado que se realiza con unos fines específicos, y que, por lo tanto, requiere de una amplia sensibilidad. En este sentido, quien documenta (*el maestro*), está destinado a afinar su mirada; aquella que se da con todo el cuerpo, en tanto, debe observar de manera especial las interacciones dadas para que así, pueda surgir una documentación que posteriormente le permita interpretar y reflexionar sobre ello ampliando el campo de conocimiento.

La documentación pedagógica permite dar respuesta a los interrogantes por cómo se dan los intercambios de los niños, sobre qué dicen los niños, qué hacen y de qué manera transforman los espacios y los objetos cuando interactúan con estos. Actúa entonces, como forma de recolección de las memorias de los niños y las niñas, las cuales dan cuenta de los procesos y situaciones que se viven a diario, a solas o en colectivo.

Al observar con una intención específica el maestro logra reflexionar sobre los hechos y los imaginarios que se dan alrededor del asunto a documentar. Así pues, “<<Observar>> es un verbo activo, un acto creativo que requiere nuestra interpretación. Por este motivo, observar implica pensar de nuevo, pensar sin prejuicios” (A.M. Rosa Sensat, 2011, p.16). La documentación parte de una intención, de seleccionar el tipo de documentación que se quiere y la forma en que está será compartida con los demás. Posterior a la recopilación del material, tomarse el tiempo necesario para comprender, interconectar, interpretar, y poder relacionar con la teoría o la práctica, pues uno de los fines de la documentación pedagógica es construir nuevos conocimientos.

Ahora bien, la documentación pedagógica dada a partir de la recolección de fotografías y videos implica también realizar un ejercicio de selección e interpretación, pues no todas las fotografías dan cuenta de una documentación, pues como ya se ha enunciado, la intención con la que se documenta es la que determina la manera en que se interpretará y socializará lo que se expone. Es por esto, que no se trata de tomar muchas fotos sobre una situación, sino de afinar la mirada, de elegir el foco que se pretende documentar, y escoger una secuencia, una acción, un sentido común para así comunicar la experiencia.

Al usar la fotografía como instrumento en la documentación pedagógica, es posible “encontrar características inéditas y propias del lenguaje visual para poder encontrar una sintonía con ideas o

reflexiones que, probablemente, no [se podrían] expresar de otra manera tan eficaz” (Hoyuelos, 2007, p. 214). La imagen permite narrar, contar de otra forma interpretativa las vivencias de los niños y las niñas en la Escuela, de ahí, que la idea de documentar surja como una iniciativa estética, en la que principalmente las imágenes permiten comprender las transformaciones que surgen en los espacios, entre los niños con y sin los objetos. Al respecto, Hoyuelos (2007) plantea que,

la documentación es una interpretación del sentido que aquella experiencia ha supuesto para el niño o la niña: qué significa (por qué y para qué) realizar aquello que hacen. Recoge y rescata los significados elaborados a través de una interpretación de la interpretación (la que las propias criaturas hacen de la situación).

Para poder comprender e interpretar una documentación pedagógica es preciso reconocer los sentidos y significados alrededor de la imagen, a través de ésta es posible comprender, develar y significar aquello que ha realizado el niño durante la experiencia, pero también, el maestro de manera previa con relación a cómo lo hizo y lo que ocurrió. El proceso de documentación está dado en tres momentos, uno inicial centrado en la observación con la intención de poder capturar la situación a documentar, luego, entra en juego la documentación en dónde se escoge el instrumento y se realiza la acción de documentar y por último, la interpretación en la cual se reconocen los procesos, las acciones y situaciones que se llevaron a cabo en la experiencia pedagógica a través de los registros documentados. De acuerdo con (A.M. Rosa Sensat, 2011)

la documentación, independientemente del medio utilizado, se lleva a cabo durante el proceso, no al final de la experiencia. Este proceso de dejar y recoger rastros reúne en primer lugar a los adultos, pero también a los pequeños” (p. 15).

Es decir que, aunque el ejercicio de documentar está precedido y es realizado por el adulto, el niño es protagonista de la documentación, pues es allí, donde se pone en evidencia el gozo y el placer que disfruta en la interacción con sus pares, maestras y los objetos. La documentación pedagógica permite comprender al niño desde una perspectiva multidimensional, que no se reduce a una sola mirada.

A partir de la comprensión sobre la importancia de la documentación pedagógica en Educación Inicial, la presente investigación pretende reconocer y evidenciar la experiencia de juego desde la perspectiva y participación de los niños y las niñas en los espacios de la SEI haciendo uso de la documentación pedagógica a través de registros fotográficos, en donde sus gestos, su cuerpo, su voz y sus acciones cobren protagonismo y permitan develar aquello que constituye para ellos esta manifestación de la lúdica. Lo que, en suma, representa una oportunidad para visibilizar la cultura de juego de la infancia.

4.3. Fases de la investigación

La investigación se configura por cuatro fases, las cuales guardan relación con los objetivos planteados. Así mismo, las fases de la investigación se vinculan entre sí, toda vez que, se van otorgando fundamento y forma; estas son: *Construcción del planteamiento del problema y el estado de la cuestión, construcción de las bases teóricas, construcción del horizonte metodológico e interpretación de las narrativas.*

4.3.1 Construcción del planteamiento del problema y el estado de la cuestión

El reconocimiento del contexto fue el punto de partida para afinar la mirada sobre aquello que allí acontece con relación a la experiencia de juego; los tiempos y espacios destinados para esta, las interacciones que allí emergen y la forma en que esta manifestación de la lúdica aparece en lo cotidiano.

De esta manera, se inicia la construcción del planteamiento del problema, pues, si bien, el juego aparece situado como un asunto constitutivo de la identidad pedagógica del escenario, en su trayectoria y en los procesos de investigación el abordaje ha sido limitado, ocasionando que no sea

posible visibilizar lo potente de la experiencia de juego en la institución. Por su parte, al indagar por antecedentes que hicieran evidentes el lugar del juego en la Educación Inicial y, una conceptualización por aquello que significa la experiencia de juego en este ciclo, se encuentra una tendencia que lo sitúa como medio o instrumento de aprendizaje.

Es así como, a partir de lo derivado del estado de la cuestión y del planteamiento del problema se configura la pregunta de investigación, así *¿Cómo se configura la experiencia de juego de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional desde las narrativas de las maestras?*

Esta primera fase posibilita la definición de la ruta de la investigación pues empieza a trazar la perspectiva teórica y metodológica del proceso. En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) se dio lugar a “[la delimitación] el campo de indagación, [dinamización y puesta] en marcha de todo el proceso investigativo, en tanto permite prever desde el diseño hasta la recolección y el análisis mismo de la información” (p. 128).

4.3.2 Construcción de las bases teóricas

La pregunta de investigación, así como los objetivos planteados resultan fundamentales para definir las categorías que darían sustento al trabajo de investigación, pero, además, para hacer evidente la perspectiva teórica y conceptual que guiaría el mismo. Se estructuran *tres* categorías teóricas: *Educación Inicial, Juego y Experiencia*. En estas, se profundizan en asuntos específicos que permitan tener una comprensión amplia sobre cada campo, y, que vislumbren el lugar de enunciación.

La construcción teórica se sustenta en referentes claves, para lo cual fue indispensable la búsqueda de literatura anclada al saber y principios propios de la Educación Inicial.

4.3.3 Construcción del horizonte metodológico

El interés por comprender la experiencia de juego de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional asume la realidad social desde un enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se busca interpretar aquello que en esta emerge desde los sentidos y significados de los sujetos. Por lo anterior, el método biográfico- narrativo se constituye como una posibilidad para reconocer la experiencia de juego desde las narrativas de las maestras, y así, al interpretar y comprender sus significados visibilizar la vivencia de los niños y niñas.

Es así, como se definen los instrumentos de investigación que permitieran acercarse a lo acontecido en esta realidad en concreto, accediendo a los significados construidos en la cotidianidad por las maestras, y en los que, también hacen presencia los niños y niñas; vistos, escuchados, percibidos y narrados desde sus voces y acciones. Los instrumentos se definen teniendo en cuenta su potencial narrativo y el sentido que cobran en la Educación Inicial.

Por un lado, el relato pedagógico comprendido como una manifestación de los significados, emociones y sentidos configurados por las maestras. Al recoger las narrativas desde las voces de las maestras de la SEI, es posible reconocer la experiencia de juego vista, percibida y construida por quienes habitan en lo cotidiano los espacios. Para recoger los relatos de las maestras, se genera un espacio de encuentro en el que se socializa el proceso de investigación y se realiza la invitación a participar.

A partir de este espacio de intercambio, se busca provocar a que a través de un ejercicio de escritura individual cada maestra reconozca y comparta la experiencia de juego de la SEI a partir de la evocación de recuerdos alrededor del grupo que acompañan y las acciones, momentos, e interacciones que se gestan en cada espacio de la Sección alrededor del objeto de investigación. Permitiendo así, que estén “contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 7.).

Las maestras reciben una serie de preguntas provocadoras, las cuales pretenden movilizar el ejercicio narrativo (Ver Anexo 2). Estas preguntas, apuntan al reconocimiento de los elementos constitutivos de la experiencia: *tiempo, espacio e interacciones*. Para la construcción de los relatos pedagógicos cada maestra, encuentra su propia forma de escritura, así como otros recursos narrativos, como, por ejemplo, registros fotográficos (Ver Anexo 3).

Por otro lado, la documentación pedagógica entendida como un registro de aquello que ha acontecido y en la que es posible, dejar huella y memoria de las acciones, significados e intercambios de los niños y niñas (Ver Anexo 4). El registro fotográfico, es una forma en que la maestra narra y recoge la experiencia de juego; dando voz y sentido a la acción infantil. A través de la documentación la maestra busca “dejar constancia de lo observado que se traduce en un momento irremplazable en el cual se genera << la transformación de la mirada en imágenes y en escritura>>” (Vasilachis, et al. 2006, p.122, citado por Riera, M, 2015, p.72).

Para la identificación de las documentaciones pedagógicas, se realiza una revisión de los registros fotográficos de las maestras, captados durante el periodo 2025- I. Los registros fotográficos se identifican a la luz de los elementos constitutivos de la experiencia: *tiempo, espacio*

e interacciones. De modo que, en los registros fotográficos identificados se busca presentar consonancia entre la composición estética y el contenido narrativo.

4.3.4 Interpretación de las narrativas

El análisis de la información se desarrolla de manera progresiva, inductiva y relacional, es decir, que guarda coherencia con el enfoque de la investigación. Dicho proceso está anclado a un ejercicio de lectura comprensiva, interpretación y diálogo entre los referentes que dieron forma al marco teórico y los significados construidos por las maestras presentes en sus narrativas. Para el proceso de interpretación se realiza una matriz de análisis, en la que se sitúan fragmentos de sus relatos puestos en diálogo con las categorías que estructuran el marco teórico *-Educación inicial, juego y experiencia-* (Ver Anexo 5). Este proceso de categorización empieza a develar los elementos comunes y conexiones presentes en las narrativas de las maestras.

En paralelo, los registros fotográficos seleccionados son analizados en una matriz (Ver Anexo 6), en la que, se realiza una breve descripción de la imagen *-identificando los elementos contextuales de esta-* y, se construye una interpretación de lo narrado visualmente. Al respecto, Cruz et. al (2022) mencionan que “en la documentación pedagógica, las imágenes fotográficas se convierten en textos visuales y se enriquecen con narraciones escritas que enarbolan la riqueza de la experiencia” (p.33).

Con el análisis de las narrativas presentes en los relatos y la documentación pedagógica, empiezan a situarse los significados y sentidos construidos por las participantes, alrededor de la experiencia de juego, y así, construir las categorías de análisis que permitirán develar aquello que es característico de esta en la SEI. Las categorías del marco teórico se configuran como horizontes de comprensión para realizar una lectura inicial de los relatos pedagógicos y de la documentación

pedagógica. Estas categorías permitieron situar conceptualmente las narrativas e identificar los sentidos y significados enunciados de manera recurrente.

La lectura analítica de los relatos y de los registros fotográficos permite identificar fragmentos y escenas representativas; aquellas que se ponían en evidencia acciones profundas, formas de relación e intercambios, así como intenciones y que, se convierten en asuntos relevantes para comprender la experiencia de juego desde las voces de las maestras.

A partir de este ejercicio interpretativo emergen las categorías inductivas de la investigación, las cuales son construidas desde los sentidos y significados otorgados por las maestras a la experiencia de juego. Dichas categorías no fueron establecidas de manera previa, sino que se configuraron en el diálogo entre la teoría, las narrativas y por supuesto, la mirada reflexiva del grupo investigador. De este modo, se consolidaron las siguientes categorías de análisis: *La experiencia de juego se fundamenta en el saber pedagógico de la maestra*, *El juego como experiencia vital en la Escuela* y *La experiencia de juego se fundamenta en el encuentro y el intercambio*.

V. Análisis

5.1 La experiencia de juego se fundamenta en el saber pedagógico de la maestra

5.1.1 Claridades y convicciones que sostienen la experiencia de juego

“El lugar del juego se halla en estrecha relación con los objetivos que se propone la escuela [...] Las decisiones curriculares influyen en el diseño del trabajo en el nivel, pero también en la cultura institucional, [así] las decisiones del equipo docente son determinantes a la hora de abrirle la puerta al juego en la escuela” (Sarlé, 2012, p. 126).

El juego en la SEI ocupa un lugar importante en la apuesta pedagógica de las maestras, y de esta manera, tiene presencia y se concreta en las acciones cotidianas. De modo que, la atmósfera lúdica que recubre la experiencia en la SEI garantiza la posibilidad de jugar para los niños, niñas y por supuesto, para las maestras. Esta atmósfera, hace parte de la propuesta pedagógica institucional pero también, de una serie de acciones pensadas y desplegadas por las maestras en diferentes momentos del día. En las narrativas de las maestras, la experiencia de juego se sostiene por sus convicciones profundas y sus claridades pedagógicas respecto al juego; aquellas que se fundamentan en su saber y experticia y que se sostienen en las decisiones cotidianas, en la calidad de sus apuestas y en las búsquedas constantes.

Las concepciones, construcciones teóricas y preguntas se reflejan en aquello que plantean las maestras sobre el juego en sus relatos pedagógicos y en las apuestas presentes en los tiempos y espacios que otorgan para su vivencia, lo cual es posible reconocer en las documentaciones pedagógicas. De modo que, la experiencia de juego está anclada y se moviliza de la mano del saber pedagógico de las maestras, tal como se hace evidente en sus voces:

“Jugar es un ritual cotidiano de la cultura infantil de los aventureros III, quienes han encontrado en el aula y la Escuela (SEI) un espacio seguro para vivir su propia existencia, andar junto a otros y convertirse en lo que su ingenio y creatividad les permita ser”(Relato pedagógico, M3).

Desde sus relatos, las maestras reconocen al juego como un lenguaje propio de la infancia, como una forma de estar en el mundo y de compartirlo con otros. En esa comprensión se ancla su apuesta por garantizar su presencia en la Escuela, disponiendo de tiempos y espacios para la vivencia y desplegando las condiciones necesarias para garantizar la libertad, el goce y el placer. Entonces, el sentido construido por las maestras alrededor del juego es fundamental para situarlo como una experiencia vital, para reconocer su potencialidad y por supuesto, para ofrecer las condiciones necesarias para su surgimiento y desarrollo. Así lo expresa una de las maestras:

“Entender el juego como lenguaje intrínseco humano es un llamado a situarlo como derecho inalienable de los niños y las niñas, el cual debemos cuidar y garantizar, lo que supone para las maestras un constante estudio y reflexión de este asunto” (Relato pedagógico, M3).

La forma en que las maestras sitúan al juego tiene una relación directa con procesos de reflexión, estudio e indagación. Aquello que las inquieta y moviliza, se refleja en su quehacer y en la intencionalidad pedagógica que depositan en cada en cada acción: qué disponer, para quién y cómo disponer. El juego, entonces, no está dado por el azar o la improvisación, sino que se sostiene en propósitos claros, rituales y ritmos que lo legitiman y lo posicionan dentro de la cultura institucional.

Es decir que, las maestras se convierten en garantes de otorgar la **centralidad al juego**, pues ello depende de “la necesidad de una voluntad política” para integrar el juego en la sala. Que no aparezca solamente de manera espontánea porque los niños juegan o porque el maestro lo utiliza como recurso para atraer su atención o motivarlos” (Sarlé et al. 2010, p. 21). Esta voluntad, es la que sitúa en lo real y concreto los principios y características constitutivas del juego, otorgando

los grados de libertad necesaria sin dejarlo desprovisto de acompañamiento y organización, reconociendo su potencial.

Las documentaciones pedagógicas relatan como las claridades de las maestras se traducen en las situaciones de juego presentes en la Escuela. Por ejemplo, en la imagen de juego espontáneo en la piscina de pelotas, los niños y niñas habitan un mismo espacio desde la cercanía y la complicidad, mientras el goce y el placer se manifiestan en sus gestos y posturas corporales. Esta escena pone en evidencia un espacio dispuesto, un tiempo otorgado y una maestra que sabe que allí se están gestando procesos valiosos que merecen ser respetados, reconocidos y registrados.



Foto_11. Documentación pedagógica. “Compartir un mismo espacio y encontrar distintas formas de interactuar y relacionarse, se ve manifiesto, en el goce y el placer que expresa el rostro de los niños y niñas en el tiempo de juego espontáneo en la piscina de pelotas.”

El saber pedagógico de las maestras se configura, entonces, como un entramado entre pensamiento, emoción y acción. Aquello que saben sobre el juego se hace visible en la manera en que planean, acompañan y se disponen corporal y afectivamente durante la experiencia. En sus voces, es posible reconocer el sentido profundo que le es otorgado al juego, y para el que despliegan no solo condiciones físicas sino relacionales y simbólicas. Así, lo expresa una de las maestras en su narrativa:

“Como maestra, he aprendido que estos juegos contienen un lenguaje profundo, invisible a simple vista, pero cargado de sentido. En ellos, los niños se aproximan al mundo; ensayan la confianza cuando se esconden sabiendo que alguien irá por ellos” (Relato pedagógico, M2).

Es decir que, aquello que significa el juego para las maestras se hace evidente en sus prácticas de enseñanza y en las formas en que se sitúan para acompañarlo. Su saber, es situado y sensible, por lo que realizan lecturas sobre lo que acontece en la experiencia de juego. De esto, da cuenta el relato previo, en el que la maestra reconoce en el juego de aparecer y desaparecer una posibilidad para afianzar, esperar y construir un vínculo cercano con el otro; una lectura que tuvo como punto de partida un proceso de observación y de escucha atenta.



Foto_04. Documentación pedagógica. “Los niños y niñas interpretan el mensaje, y encuentran posibilidades de juego en los objetos. Esconderse y ser encontrado por alguien. Alguien oculto en una caja, y alguien, que descubre al agitar los velos.”

El saber de las maestras toma forma en sus propuestas para el juego pero además, en su disposición durante la experiencia. De modo que, su responsabilidad no solo radica en preparar lo necesario para el juego, sino, prepararse para hacer parte este. El cómo se sitúan la maestras en el juego, también se relaciona con sus concepciones, saberes y construcciones alrededor de esta manifestación lúdica, pues, las maestras tienen la capacidad para tomar decisiones, para disponerse afectiva y emocionalmente, para intervenir, acompañar y sostener el juego. Entonces, el rol de la maestra está mediado por una serie de capacidades intelectuales, emocionales y afectivas que Cruz et. al (2022) definen así,

[la labor de la maestra] va más allá de su capacidad intelectual para planificar, realizar propuestas, dinamizar ambientes y provocar experiencias; implica también sus capacidades como sujeto emocional y afectivo, por medio de las cuales se consolida la plataforma de sus relaciones y el acompañamiento intencional (p. 65).

Las maestras reconocen que el juego es una experiencia valiosa, potente, indispensable e impostergable en Educación Inicial, y que su rol, determina de manera sustancial aquello que en él acontece. Las maestras hacen parte del juego desde que planean su vivencia hasta cuando están en escena y se disponen desde la mirada, la escucha y la palabra. Se trata entonces, de una capacidad para comprender este lenguaje desde su profundidad y complejidad, así como lo relata la maestra:

“El acto más significativo en las escuelas no es resolver una ficha o repetir una consigna, sino esconderse juntos y encontrarse después, con la certeza de que, pase lo que pase, siempre habrá alguien que nos busque... y que nos encuentre”. (Relato pedagógico, M2)

Reconocer el juego desde su potencialidad, se convierte en la puerta de entrada para situarlo como una manifestación valiosa y esencial en las apuestas pedagógicas de las maestras, y que, garantizan su presencia en la escuela -con todo lo que ello implica-. Las preguntas y planteamientos, presentes en los relatos de las maestras también atraviesan sus decisiones y acciones cotidianas: qué disponer, en qué momento, para qué y para quienes, pero también, definir la forma de acompañar, mediar e intervenir.

Así pues, en la experiencia de juego las maestras se ven abocadas a enfrentar las tensiones entre lo planificado y lo inesperado, entre la certeza de que el juego es valioso y la incertidumbre que supone acompañarlo sin controlarlo. Al respecto, Sarlé et. al (2010) plantean que “el maestro propone el juego porque lo considera en sí mismo un espacio de producción de aprendizajes valiosos, en el que vale la pena detenerse, quedarse y profundizar” (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2009, citado en Sarlé, et al. 2010. p.16).

En suma, la experiencia de juego en la SEI está anclado al saber pedagógico situado, aquel, que se relaciona con claridades teóricas y conceptuales, que fundamentan las decisiones y propuestas,

pero también, con actitudes y emociones que sostienen y movilizan la vivencia. Desde allí, el juego se consolida como un rasgo identitario de la propuesta pedagógica y como una experiencia que configura la cultura institucional de la Escuela.

5.1.2 Una maestra que acompaña, se vincula y contiene en la experiencia de juego

“Permanecer es entrar en la experiencia, profundizarla, quedarse en la experiencia que se está teniendo, habitarla. No es inmovilidad, no es un estar rígido, sino un estar flexible” (Marazzi, 2002, citado en Calmels, 2023, p.56)

La presencia de las maestras de la SEI en la experiencia de juego se manifiesta desde el cuerpo, la palabra y la acción. En sus relatos pedagógicos se vislumbra el vínculo que construyen con los niños y niñas durante el juego; un vínculo caracterizado por el encuentro cercano, la implicación corporal y una carga afectiva amplia. La forma en que se implican y hacen parte de la experiencia se refleja en la escritura y en cada registro; de entrada, aquello que narran deja ver su mirada sensible y escucha permanente sobre lo que acontece y que es propio del grupo al que acompañan.

En las narrativas de las maestras aparece con fuerza *su presencia*, como un asunto esencial en la experiencia de juego. Una presencia caracterizada por un componente corporal y afectivo, que hace que, su presencia sea profundamente implicada. Acompañar el juego supone, para ellas, entrar en este, permanecer y decidir cuándo tomar distancia.

Las maestras se muestran dispuestas corporal y emocionalmente para brindar soporte cuando es necesario, para movilizar acciones y para reconocer los significados construidos por los niños y niñas. Su presencia emite una serie de mensajes que son interpretados por ellos y como tal, determinan las formas en que viven la experiencia de juego. De modo que, su rol es fundamental pues es quien acompaña, contiene y sostiene la vivencia.

Las maestras se involucran y hacen parte de la experiencia de juego desde su cuerpo, la mirada y el gesto mostrándose disponibles para cuando los niños y niñas requieren de su mediación y acompañamiento, por ejemplo, en situaciones de conflicto y tensión, para brindar seguridad en el desarrollo de sus acciones y para hacerse parte del juego cuando hay una invitación. Para lo cual, es indispensable saber cuál es el momento oportuno para intervenir; desde la mirada sensible de la observación y desde el tacto presente en la acción; reconocer cuales son los tiempos para entrar, permanecer y salir (Calmels,2023).

En sus relatos, las maestras narran un modo de estar que se construye a partir del vínculo. El juego se convierte en un territorio compartido en el que observan, escuchan, esperan y, cuando la situación lo requiere, intervienen. Esta presencia permite crear una atmósfera de confianza que invita a los niños y las niñas arriesgarse, explorar y desplegar sus acciones con mayor seguridad. Una de las maestras narra cómo su acompañamiento en el juego presimbólico se da, principalmente, desde la observación atenta y la mediación puntual:

“En las acciones de juego presimbólico, mi acompañamiento se da desde la observación y con mediaciones cuando los niños me invitan a sus juegos o cuando necesitan que yo haga uso del préstamo de enunciación y medie entre conflictos por un objeto o acción”. (Relato Pedagógico, M1)



Foto_10. Documentación pedagógica. *“Mediar, negociar, sentir frustración, comprender y establecer acuerdos de quien usa o no el objeto, es una de las situaciones más frecuentes en las experiencias de juego”*

Este fragmento deja ver un saber pedagógico construido en la experiencia: saber cuándo mirar, cuándo nombrar y cuándo intervenir. Aquí, acompañar no significa dirigir el juego ni anticiparse a las acciones de los niños y las niñas, sino estar disponible para sostener aquello que emerge. La maestra reconoce las señales del grupo, interpreta gestos, tensiones y demandas, y decide desde allí su modo de presencia.

Intervenir desde este lugar supone contar con disposición corporal y afectiva, estar abierta a la contención, al abrazo y la palabra; es decir, al establecimiento de un encuentro cercano en el que el cuerpo se implica con la presencia del *otro*, y para ello, es indispensable crear un vínculo que permita conectar y alcanzar con el propósito. En este marco, tal como lo plantean Cruz et al. (2002) la maestra debe reconocerse como un sujeto emocional, lúdico y corporal; permitiendo que la experiencia de juego atraviese su piel.

La sensibilidad de las maestras se hace evidente en su capacidad para decidir en qué momento es preciso intervenir de manera directa en situaciones particulares que se presentan en el campo lúdico. Se trata de permitir que los niños y niñas vivan la experiencia de juego de manera espontánea y placentera, garantizando seguridad física y emocional. El vínculo configurado abre la puerta hacia una sincronía y conexión profunda entre las maestras y los niños.

En algunos momentos, la experiencia de juego convoca a la maestra a participar de manera directa. Las invitaciones de los niños y las niñas —“*profe, tú nos atrapas*”, “*profe, cuentas tú*”— abren la posibilidad de un ingreso directo al campo lúdico. Y allí, se gesta otro tipo de intervención; una intervención directa en la que las maestras buscan ampliar las oportunidades de acción sin que ello signifique direccionar o transformar el juego. Al respecto Calmels (2023) plantea que “si se

trata del juego, las intervenciones lúdicas del adulto son bienvenidas en líneas generales, siempre y cuando no interrumpen lo que se viene desarrollando” (p. 57).

Por ello, es preciso destacar cómo en sus narrativas, se hace evidente un tacto preciso frente a la acción infantil y una sensibilidad profunda para escuchar las invitaciones de los niños y las niñas. Reconocer qué es aquello a lo que se está siendo convocada para actuar en coherencia con ello. El rol de la maestra supone hacerse parte del juego y sumarse a lo que se está proponiendo y desarrollando, tal como lo comparte la maestra en su relato:

“Entre carreras y giros, el cuerpo se convierte en palabra y la palabra en movimiento. Aquí, el espacio ya no es un refugio estático, sino un campo abierto donde la sensación de “estar en peligro” es un impulso vital para reír, gritar y conectar con el entorno que habitamos” (Relato Pedagógico, M 2).

Las documentaciones pedagógicas refuerzan esta lectura. En estas, se observa a una maestra cercana, a la altura del cuerpo de los niños y niñas, sosteniendo con su voz y alentando con su cuerpo. Estas imágenes no solo registran una situación de juego en el parque, sino que revelan una concepción de la infancia y del propio rol. El acompañamiento de las maestras deja ver un respeto por los tiempos, ritmos y sentidos del juego.



Foto_16. Documentación pedagógica. *“La maestra, presente en la situación de juego se convierte en cómplice de la experiencia, allí, no solamente extiende de su cuerpo para mostrar seguridad y tranquilidad frente a la acción que realiza el niño que está sujetado a la soga, sino que, con su voz acompaña y alienta en compañía de los demás niños para que el objetivo de juego se cumpla.*

Conectar para hacerse parte del espacio requiere de la activación de la actitud lúdica de las maestras, aquella que le permite situarse como jugadoras y como tal, disfrutar de aquello que emerge en el campo lúdico. Cruz et al. (2002) retoman lo planteado por Calmels (2018) para hacer alusión a esta actitud comprendida como “una predisposición que se convierte en deseo legítimo de ingresar a un campo lúdico y entrar en diálogo con el otro a través del juego, brindándole importancia a permanecer en la interacción” (p. 68).

Al entrar en escena, las maestras construyen significados de manera compartida y amplían las oportunidades. Esto, supone reconocerse como sujetos emocionales y lúdicos. En sus relatos aparece la conciencia de que el juego también las atraviesa, las convoca y las interpela. Ser parte de la experiencia de juego, se convierte en una posibilidad para recuperar su propia memoria lúdica, disfrutar del encuentro y permitir que el juego las afecte se convierte en una condición para acompañar desde la empatía y la cercanía.

Al hacerse parte del juego es posible crear una atmósfera particular, con rasgos, ritmos y rituales propios. Para las maestras, jugar con los niños y niñas permite que juntos se conquisten los espacios de la escuela y que se creen pequeños refugios, así, como se refleja en la voz de la maestra:

“Un pequeño rincón junto a la puerta, apenas perceptible, que pronto se convirtió en el escenario potente para el juego. Ese rincón, apretado y discreto, se convirtió en el refugio perfecto. Los primeros en descubrirlo lo ocuparon con cautela, como si fuera un secreto. Luego llegaron más, y pronto fue el epicentro de un juego” (Relato Pedagógico, M2).

Intervenir el juego desde cada uno de sus lugares requiere de la conquista y despliegue de una serie de capacidades y actitudes. Capacidad para escuchar, observar, acoger, y contener y una actitud lúdica en la que, el cuerpo permite comprender aquello que emerge en el juego, pero también, que posibilita su inmersión y participación dentro de él. Las maestras están presentes en

el juego para acompañar desde el afecto y el cuidado, para experimentar de manera empática y receptiva, y para aceptar las invitaciones que son ofrecidas.

5.2 El juego como experiencia vital en la Escuela

5.2.1 La experiencia de juego se transforma y complejiza

“Los niños expresan aun sin palabras la necesidad y el deseo de jugar, e independientemente de los propósitos que tenemos los docentes a ellos les interesa jugar (Sarlé, 2012, p.125)”.

Desde las voces de las maestras y la documentación pedagógica es posible reconocer como el juego no se presenta como una categoría acabada o definida de manera previa, sino como una experiencia viva que se transforma, se complejiza y está en diálogo constante con los niños y niñas. Así, el juego toma diferentes formas en la SEI pues las situaciones de juego que se presentan en la cotidianidad son amplias y variadas, y, aparecen relacionadas con las oportunidades que se ofrecen y con las características propias de los niños y niñas. Sus narrativas dan cuenta de cómo el juego cambia a lo largo del tiempo -en el transcurso del año escolar y entre los grupos-, lo cual requiere de decisiones pedagógicas sensibles, intencionadas y coherentes.

En los relatos y documentaciones pedagógicas, el juego se presenta como una manifestación que tiene relación con aquello que configura a los niños y niñas, y, como una plataforma en la que es posible desplegar las conquistas del desarrollo. El juego, toma matices diferentes en la medida en que los niños y niñas crecen, se vinculan con otros y conquistan nuevas posibilidades corporales, emocionales, cognitivas y comunicativas. Tal como lo comparte una maestra en su relato:

“Las diversas formas de juego que suscita este momento del desarrollo, las cuales se complejizan al avanzar el año, es decir, los aventureros no juegan igual a estas alturas del período académico que cuando empezaba el año, pero juegan, eso sí, todo el tiempo” (Relato pedagógico, M3)

Esta afirmación revela una comprensión pedagógica profunda: el juego está siempre presente, pero las formas que va tomando cambian y se complejizan, y allí, se hacen visibles los procesos de desarrollo y los intereses del grupo al que se acompaña. Para las maestras, las *distintas maneras de jugar* no son comprendidas desde un marco evolutivo, sino desde una mirada que reconoce al juego como una manifestación viva que acompaña el camino de la primera infancia. De este modo, el juego acontece de manera particular en los niños y niñas, en tanto se relaciona con las conquistas, experiencias y significados que han venido configurando sobre el mundo.

Las tipologías de juego que subyacen en las narrativas de las maestras, son esas formas en que los niños y niñas se narran en los espacios, y que, ponen en evidencia aquello que los constituye. Los significados que depositan sobre los objetos, sus movimientos y las interacciones con sus pares y maestras son propias y particulares; cada quien vive su experiencia de juego y juega “a su manera”, “una manera que depende de su edad, sus experiencias previas y las nuevas experiencias que ofrecen contenido, tema, tramas diversas a sus juegos (Sarlé, 2010, p.87).

Cada “manera” de jugar de los niños y niñas posee una estructura y esencia particular, y, va fundamentando la existencia de otras. Asunto que, se expresa en las situaciones de juego de la SEI y se explicita en las narrativas de las maestras,

“Los Caminadores juegan a sentir el mundo y descubrir las posibilidades de su cuerpo por medio de acciones que permitan el placer sensoriomotor [...] También se encuentra el juego presimbólico, esencial para todo el grupo y al que más hemos sacado jugo. Con acciones ambivalentes como llenar – vaciar, construir – destruir, agrupar – desagrupar, aparecer – desaparecer, etc., el grupo encuentra la posibilidad de identificar el uso de los artefactos y las múltiples formas de acción sobre estos”. (Relato pedagógico, M1)

“Ambas tipologías de juego, uno enmarcado en lo presimbólico y otro en el placer sensoriomotor, comunican el mismo deseo del cuerpo: explorar los límites entre la seguridad y el riesgo, entre lo visible y lo invisible, entre estar y no estar. (“Ambas tipologías de juego, uno enmarcado en lo presimbólico y otro en el placer sensoriomotor, comunican el mismo deseo del cuerpo: explorar los límites entre la seguridad y el riesgo, entre lo visible y lo invisible, entre estar y no estar”. (Relato Pedagógico, M2)



Foto_05. Documentación pedagógica *“Se reconocen las posibilidades y características de los objetos desde la individualidad, pero también, se busca el intercambio; describir qué es eso que el otro tiene en sus manos. Cada quien, va encontrando una forma propia de conquistar los objetos. El cuerpo, hace evidente el interés y un nivel de intimidad.”*

Desde sus voces, es posible reconocer cómo el cuerpo adquiere centralidad en las primeras experiencias de juego: acciones como rodar, trepar, esconderse, aparecer y desaparecer, dan cuenta del placer por el movimiento, la acción y el encuentro corporal. Estas acciones podrían reconocerse como las primeras huellas del juego en la vida de los niños y niñas, y que las maestras leen como experiencias fundantes, en las que los niños exploran los límites entre la seguridad y el riesgo, entre la presencia y la ausencia, entre el yo y el otro. ***El juego corporal***, en el que el cuerpo es protagonista pues como lo afirma Calmels (2000) es constructor y a la vez construido. El cuerpo es el eje central del juego pues es el objeto y el motor de este.

Las relaciones que se establecen con el propio cuerpo empiezan a fundamentar el encuentro con los objetos y el espacio, y así, ***el juego presimbólico*** posibilita la vivencia y comprensión de la sensación ausencia- presencia; asunto al que las maestras hacen referencia en sus relatos. Desde esta lectura pedagógica, el juego presimbólico es comprendido como una manifestación esencial en la configuración de los niños y niñas de Caminadores. Las maestras reconocen que en acciones

como: llenar y vaciar, construir y destruir, aparecer y desaparecer, se están configurando comprensiones profundas sobre el mundo, los objetos y la identidad.

La conquista y comprensión de los objetos, aparece como una característica fundamental de los **juegos de construcción**. Para estos, las maestras privilegian la disposición de materiales desestructurados con distintas cualidades -madera, plástico, metal, bloques o fichas- ya que se constituyen en una oportunidad para crear, transformar y resignificar. Desde su mirada pedagógica, estos juegos permiten a los niños ensayar relaciones con el espacio, la materia y la forma, al tiempo que proyectan imaginarios que dialogan con su experiencia cotidiana y cultural, tal como lo refiere la maestra en su relato:

“Los niños gozan de los juegos de construcción, donde elementos desestructurados de materiales como la madera, el plástico o el metal, así como los bloques o fichas, les permiten crear y recrear escenarios, lugares y artefactos del mundo” (Relato Pedagógico, M3).



Foto_15. Documentación pedagógica. *“Al construir los niños y niñas exploran, asimilan, y comprenden las propiedades físicas de los objetos, reconociendo sus colores, sus tamaños, sus formas, sus dimensiones, sus proporciones e incluso sus pesos. En la unión uno a uno de cada objeto dispuesto, está la intención de construir, pero también, la tensión por evitar que la construcción se derrumbe.”*

Entonces, en la acción de construir y destruir existe una apropiación de los objetos y una lectura profunda de sus posibilidades. Para las maestras, en los juegos de construcción hay procesos de

pensamiento, representación y comprensión del mundo; una oportunidad valiosa para encontrar relaciones y significar aquello que está a su alcance.

Así mismo, en los relatos las maestras hacen alusión a la emergencia del **juego simbólico** como una conquista propia de los Aventureros e Independientes. Las maestras resaltan la capacidad de los niños y niñas para significar los objetos y convertirlos en algo más; una capacidad que - “*comienza a brotar aceleradamente, invadiendo todas sus acciones y posibilidades*”-. De modo que, para las maestras es fascinante como el encuentro con un objeto es una puerta de entrada hacia otros mundos. Así, lo refleja una maestra en su narrativa,

“Siendo maravilloso descubrir que cualquier objeto puede convertirse en algo extraordinario: tres motos agrupadas en una tienda, una totuma en la cabeza en un casco de bombero, un tubo de cartón en una nave espacial, una ficha de plástico en un bebé, una chaqueta en el traje de la malvada bruja Karabá, un montoncito de hojas en una sopa de verduras y un infinito etc. (Relato Pedagógico M3).



Foto_24. Documentación pedagógica. “*En el juego se da cuenta de los saberes y experiencias previas de este grupo de jugadoras, pero, además, de su capacidad para simbolizar, representar e imaginar. Allí, el cuerpo se convierte en un vehículo que permite representar y crear; pero, sobre todo, conectar con otros.*”

Por su parte, el **juego de reglas** es reconocido por las maestras como una manifestación que se va conquistando de manera progresiva, pues tiene un alto nivel de complejidad y requiere de la apropiación de acuerdos más explícitos. Las maestras no lo imponen como una exigencia, sino que lo reconocen como un interés que emerge de manera genuina en el grupo, especialmente en los juegos de mesa como la lotería o el dominó. En estas situaciones de juego las maestras observan

cómo los niños y niñas negocian, esperan turnos, aceptan acuerdos y se enfrentan a otro tipo de conflictos. En la voz de la maestra, además, es posible reconocer el valor cultural que le otorga al juego:

“Dentro del nivel empieza a surgir un gran interés por los juegos de mesa, en donde, a su vez, se hace presente el juego de reglas como una oportunidad privilegiada para aprender, divertirse y convivir. Desde allí, los niños y niñas tienen la posibilidad de acercarse a diferentes situaciones de juego, ya sea desde lo individual o lo colectivo, explorando formas de participación que requieren atención, memoria y pensamiento estratégico” (Relato Pedagógico, M4)

Entonces, el juego en sus *distintas maneras* es reconocido por las maestras desde su potencialidad, pues en él convergen procesos de pensamiento, emoción, movimiento y comunicación. Estos primeros acercamientos hacia los juegos de reglas sencillas son una oportunidad valiosa para conocer, aventurarse y comprender otras formas de jugar.

Las narrativas reflejan cómo el juego en la SEI responde a las características y ritmos propios de la infancia, y como, el considerar los diferentes tipos de juego para momentos particulares del desarrollo potencian las conquistas de los niños y niñas en todas sus dimensiones, al tiempo que, amplían la experiencia lúdica. Cada “manera” de jugar, se privilegia en un momento particular y va dando apertura a nuevos procesos de pensamiento, a nuevas formas de simbolización e interacción con el mundo, para lo cual es preciso ofrecer y dar de jugar; enseñar a jugar.

Las narrativas de las maestras revelan un saber pedagógico anclado a la observación sostenida del grupo al que acompañan. El punto de partida para “ofrecer o dar” de jugar, es el reconocimiento que tienen de los jugadores; quiénes son, qué les interesa y qué necesitan conquistar. En la SEI, el juego se presenta de múltiples maneras porque los niños y niñas han vivido experiencias valiosas que les posibilitan ampliar su relato lúdico, y por que las maestras, les enseñan la diversidad de

juegos existentes; juegos que responden a la cultura de la infancia, juegos que les apasionan y les invita a ser jugados.

Las situaciones de juego presentan la atmósfera presente en la SEI; una atmósfera que da lugar a habitar y conquistar los espacios desde estas características y particularidades de los niños y niñas. Cada espacio propuesto por las maestras les invita y propone el desarrollo de distintas acciones; otorgando variados grados de libertad, facilitando el descubrimiento de las posibilidades de acción corporal, favoreciendo el encuentro y ampliando la experiencia lúdica.

5.2.2 La experiencia de juego se prepara

“El juego es un contenido y en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. Esto supone que el maestro debe planificar el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica” (Sarlé et al. 2014, p.21).

El juego en la SEI se cristaliza en la disposición de tiempos y espacios para su surgimiento, no se trata entonces, de una experiencia que surja de manera improvisada o desprovista de una intencionalidad pedagógica. Los relatos pedagógicos de las maestras dan cuenta de la preparación de la experiencia de juego; presente desde la proyección, la disposición del ambiente y el acompañamiento que ellas realizan. Aquello que significa y se deriva del pensar y situar al juego en la práctica pedagógica cobra vida en las acciones, interacciones y significados que construyen los niños y niñas, así, las documentaciones pedagógicas manifiestan las oportunidades presentes en cada uno de los espacios que albergan un propósito claro: jugar y moverse en libertad.

La preparación del juego parte de la intencionalidad pedagógica de la maestra; aquello que quiere provocar, cómo lo va a provocar, para quién y con qué lo va a provocar. De modo que, cada

decisión se despliega en el diseño de ambientes. Estas decisiones están ancladas a su saber pedagógico, así como, a la observación y escucha atenta de los niños y niñas, tal como lo deja ver la voz de la maestra en el siguiente fragmento:

“Los juegos provocados, aluden a las experiencias, ambientes y lugares que la maestra proyecta y dispone para el juego. Allí, los objetos se seleccionan y ubican con una intención y sentido específico con el objetivo, principalmente, de provocar el disfrute y placer, pero también, de potenciar de forma integral las dimensiones del desarrollo” (Relato Pedagógico, M3.

En este planteamiento, la maestra deja ver como el ambiente refleja la idea existente sobre los niños y niñas y por supuesto sobre el juego. De modo que, en este se ponen en escena las nociones y perspectivas sobre la cultura de la infancia; una cultura que tiene unos matices y lenguajes propios. El ambiente se convierte en portador de un mensaje pedagógico con una gran carga estética y simbólica.

Las maestras comprenden el ambiente como la organización y construcción de un escenario en el que se seleccionan de manera intencionada y cuidadosa elementos que invitan a los niños y niñas a vivir y descubrir las posibilidades para el juego y el movimiento. Este provoca el desarrollo de una serie de acciones que la maestra ha previsto justamente porque reconoce las *maneras de jugar* del grupo al que acompaña. La mirada y escucha sensible dan lugar a que se incorporen sus voces y formas de significar el mundo, entonces este se constituye en un encuentro *con- sentido* entre los niños, niñas y las maestras que “implica un acuerdo y sintonía entre la propuesta del maestro y lo que el niño hace” (Duran y Martin, 2015, p. 65).

En este sentido, para diseñar ambientes para el juego las maestras parten del reconocimiento del grupo etario y las posibilidades corporales, cognitivas, comunicativas y emocionales de los niños y niñas. Es esto lo que sostiene la selección cuidadosa de cada elemento y la forma en que se disponen en el espacio. Desde allí, se da el reconocimiento de las posibles acciones de juego

que puedan surgir en el espacio, y, su lugar mismo durante el antes, durante y después del momento de juego. Así, se puede reconocer en el relato de una maestra quien narra las condiciones que tiene en cuenta a la hora de proponer un ambiente de juego:

“Para preparar el juego, tengo en cuenta las necesidades corporales del grupo en ese momento, así, por ejemplo, al inicio del año propuse acciones de contención en las que mecer en hamacas o con balones, acunar, jugar a aparecer y desaparecer, el placer de rodar y trepar por superficies blandas permitió que el grupo me reconociera como su maestra y se vinculara de forma cercana, generando una adaptación a la escuela mucho más amable”. (Relato pedagógico, M1).

La preparación del juego para las maestras tiene que ver con unos propósitos claros, por ejemplo, en el relato previamente compartido la selección y disposición de los objetos -hamacas, balones, superficies blandas-, privilegiaban acciones de contención corporal como una forma de acompañar la adaptación y construir vínculo. De modo que, el diseño de ambientes también es una decisión afectiva y relacional; se trata de crear condiciones de confianza para que el juego pueda acontecer.

Al situar el interés en las condiciones que prevé la maestra para diseñar un ambiente, es importante reconocer los criterios que tiene a la hora de seleccionar cada uno de los objetos a disponer para el juego, pues no se trata, de ubicar una cantidad indiferenciada de elementos, sino de establecer diálogos estéticos, armónicos y coherentes para lo cual es importante tener en cuenta sus cualidades y posibilidades de acción. Desde la voces de las maestras, el diseño de ambientes supera la idea de decoración, pues su mirada se centra en la configuración de una escuela estética, sobre lo cual, hay un importante componente simbólico y relacional. Así, en la narrativa de las maestras se destaca la mirada puesta sobre los objetos:

“Para la disposición de los ambientes, planifico con anterioridad que acción ambivalente deseo presentar y buscar objetos que puedan ser manipulados con seguridad y libertad, también me preocupo por brindar espacios que se vean estéticamente agradables, jugando con las tonalidades, cantidades, tamaños y simetría” (Relato pedagógico, M1)



Foto_07. Documentación pedagógica. “Las cualidades y características de los objetos diversifican y amplían la experiencia de juego. Aquello que se selecciona y dispone en el aula, tiene un propósito claro y provoca el desarrollo de acciones variadas, que están ancladas a los intereses y posibilidades que los niños y niñas van encontrando y que estos les sugieren.”

Los ambientes para el juego son ante todo una apuesta pedagógica pensada por las maestras que permite armonizar y potenciar las manifestaciones lúdicas de los niños y niñas, reconociendo en los espacios y objetos una oportunidad para que las *distintas maneras de jugar* tengan protagonismo en la Escuela. Las documentaciones fotográficas muestran ambientes abiertos, flexibles y estéticamente cuidadosos, en los que los objetos no imponen un uso único, sino que invitan a múltiples acciones. Las maestras destacan que la selección de materiales no es aleatoria: se eligen objetos que puedan ser manipulados con seguridad y que ofrezcan diversas posibilidades para el juego.



Foto_01. Documentación pedagógica. “El ambiente de juego dispuesto se configura por vasos -contenedores- y pimpones -contenido-. Los objetos dispuestos tienen un marco definido -cinta-, sobre el cual se sitúan los vasos, y en el centro del encuadre cestos con pimpones. La interacción con los objetos se da desde el cuerpo; desde la mirada y el tacto. Los niños y niñas se aproximan a descubrir aquello que está dispuesto y a transformar la configuración inicial.”

Las narrativas permiten comprender que el diseño de ambientes en la SEI no es un asunto más dentro de la apuesta pedagógica, sino que es una decisión pedagógica profundamente intencionada, en el que la maestra se piensa cada uno de sus momentos. El ambiente se constituye como un

espejo de la acción pedagógica (Durán y Gil, 2024), en el que las maestras al seleccionar y disponer cada uno de los objetos, anticipan acciones, intercambios y significados posibles durante la vivencia del juego. Preparar el juego no significa controlar lo que va a suceder, sino ofrecer un marco que pueda ser habitado y transformado por los niños. Las maestras reconocen que, muchas veces, el juego toma caminos inesperados, y es allí donde su rol se redefine: observar, sostener e invitar.

Preparar el juego parte de una comprensión por parte de las maestras, de que son necesarias una serie de condiciones que lo hacen posible, lo cual implica construir escenarios que provoquen, convoquen y acompañen esta manifestación lúdica. Desde esta perspectiva, el juego preparado se comprende como una práctica reflexiva que articula el saber pedagógico con una sensibilidad profunda.

5.3. La experiencia de juego se fundamenta en el encuentro y el intercambio

5.3.1 El objeto movilizador de la experiencia de juego

“Actuar sobre los objetos implica a su vez aprender su uso social e inventar distintas posibilidades, nuevos mundos” (Cruz et al. 2022, p. 107).

En las situaciones de juego narradas por las maestras de la Sección de Educación Inicial (SEI), el juego comienza muchas veces antes de que los niños entren al espacio. Comienza cuando la maestra decide qué objetos disponer, cómo hacerlo y con qué intención. Estas decisiones pedagógicas que se toman antes, durante y después del juego, hacen posible que los objetos se conviertan en mediadores de la experiencia de juego.

En las narraciones de las maestras, estas decisiones no aparecen como certezas acabadas, sino como apuestas pedagógicas que cobran sentido en el encuentro con los niños y niñas y en las acciones que surgen con los objetos. Los relatos evidencian que los objetos son seleccionados, dispuestos y observados con una intención que se va ajustando a partir de lo que acontece en la experiencia de juego, revelando un saber pedagógico que se construye en la práctica y en la reflexión sobre lo acontecido. En consonancia, una de las maestras expresa que:

“Los objetos se seleccionan y ubican con una intención y sentido específico con el objetivo, principalmente, de provocar el disfrute y placer, pero también, de potenciar de forma integral las dimensiones del desarrollo”. (Relato pedagógico, M3)

Desde la voz de la maestra, el objeto se reconoce como una oportunidad que espera ser aceptada, transformada, cuyo sentido se completa en la interacción que los niños y niñas establecen con él. De ahí que la experiencia de juego se construya en el encuentro: entre niño-objeto, niño-niño y niño-maestra. En estos vínculos se configuran situaciones lúdicas que no responden a recorridos establecidos, sino a procesos singulares y diversos, acordes a la atmósfera de juego.

Al respecto, las maestras reconocen que, aun cuando los objetos se dispongan con una intención pedagógica clara, son las acciones de los niños y niñas las que terminan por significarlos y transformarlos, dando lugar a juegos inesperados. Esta apertura a lo imprevisible exige de la maestra una actitud de observación atenta y disponibilidad para dejarse sorprender por aquello que emerge en el juego.

Una muestra de ello se encuentra en el relato de una de las maestras, quien describe el surgimiento espontáneo del juego de aparecer y desaparecer, en un pequeño rincón del aula. Al

observar reiteradamente esta acción, la maestra resignifica pedagógicamente lo que acontece y reconoce allí un proceso profundo:

“Desde una mirada pedagógica, este juego aparentemente sencillo se vincula con una noción fundamental en el desarrollo cognitivo temprano: la permanencia del objeto. Saber que algo, o alguien, sigue existiendo, aunque no esté a la vista, es un logro que se consolida en esta etapa. En el juego, los Aventureros comprueban que yo sigo allí, que los buscaré y que siempre seremos encontrados. El rincón se vuelve un lugar seguro desde el que pueden “desaparecer” sin miedo”.
(Relato pedagógico, M2)

Este fragmento evidencia cómo la experiencia de juego no se agota en la acción visible, sino que es leída, interpretada y dotada de sentido por la maestra, quien reconoce en el juego expresiones de seguridad, confianza y construcción de vínculos. Así, el ambiente y los objetos dispuestos se convierten en mediadores de experiencias afectivas y cognitivas; además, la maestra asume un rol que trasciende la observación e intervención; se configura como un agente que escucha, interpreta y resignifica las acciones de los niños y niñas, reconociendo en ellas sus intenciones y el disfrute, siendo lectora sensible de lo que el juego revela.

Al comprender cómo el juego se convierte en una manifestación compleja en la que emergen deseos, intereses y saberes propios de la infancia, la maestra se permite crear ambientes que permitan vivir la experiencia de juego sin limitar. Así, el juego se convierte no solo en un lenguaje a través del cual los niños y niñas narran su mundo, exploran su identidad y encuentran formas de estar con otros. En palabras de Calmels, (2023) “quien juega transforma la materia en un objeto, y el objeto se transforma en un juguete”. (p. 41)

Ahora bien, los objetos movilizan relaciones de orden afectivo y cognitivo, allí, el deseo por explorar y descubrir está presente, y esto, es posible gracias a las cualidades de cada uno de estos,

pues en la multiplicidad de elementos cada uno trae consigo una textura, un color, una forma o un sonido que le hace particular y que invita a explorar e interactuar con cada elemento. Así, lo refleja una maestra al hacer alusión a las tipologías de material con la que los niños y niñas juegan y algunas de las acciones que realizan con ellos:

“Allí juegan con artefactos de la vida cotidiana, objetos de madera, metal, plástico y tela que los invitan a realizar acciones ambivalentes como llenar y vaciar, agrupar y desagrupar, esconder y aparecer, pero también abre las posibilidades a juegos de imitación de aquellas acciones que se ven a diario en sus entornos, usando así objetos como cucharas y vasos para jugar a alimentarse, o peines y rulos para peinarse”. (Relato pedagógico, M1)



Foto_15. Documentación pedagógica. *“Los objetos -en este caso todos estructurados- sugieren aquello que puede acontecer, sin embargo, son las acciones de juego de los niños y niñas quienes terminan por significarlos y darles vida. En este juego, alguien ofrece y alguien recibe; alguien espera de manera paciente ser atendido y alguien se preocupa por servir. La mesa, posibilita el encuentro, la complicidad y el diálogo”.*

En la experiencia de juego, los objetos seleccionados y dispuestos por la maestra no solo median las acciones lúdicas, sino que permiten acceder a los mundos simbólicos de los niños y niñas, reflejando sus intereses, significados y modos de relacionarse con su entorno. En la documentación analizada se observa que, si bien los objetos estructurados sugieren determinadas acciones, son los propios niños y niñas quienes, a través del juego simbólico, les otorgan vida y sentido: *alguien ofrece, alguien espera, alguien sirve*. En este marco, la mesa, más que un mueble, se transforma en un dispositivo de encuentro, diálogo y complicidad, donde el juego se construye de manera colectiva.

Desde esta perspectiva, los objetos no solo median el juego, sino que también sostienen relaciones, habilitan tiempos compartidos y configuran una trama de intercambios entre pares. Tal como señala Arnaiz (2001), “ver cómo el niño utiliza los objetos y cómo los utiliza cuando se relaciona con los otros, es altamente informativo sobre su manera de ser” (p. 53), ya que permite reconocer si los objetos son acordes a su edad, si se ajustan al tipo de juego que realizan, cuáles son sus preferencias, así como sus formas de uso, apropiación y de compartir —o no— con los otros.

Por lo anterior, cabe mencionar que los niños y niñas van reconociendo, en sus juegos, la potencia de los objetos que se disponen en el espacio. Aunque la maestra propone ambientes con una gran diversidad de materiales, son las interacciones que los niños establecen con los objetos y con sus pares las que definen las posibilidades de acción, los significados y los usos que emergen. En la experiencia de juego es donde surgen los intercambios, las mediaciones y los conflictos, y es precisamente en estos momentos donde se vuelve posible comprender cómo los niños y niñas utilizan los objetos y cómo se relacionan con ellos en el marco de la convivencia y la construcción colectiva del juego.

Por tanto, al identificar las cualidades sensoriales y físicas de los objetos —*duros, blandos, fríos, cálidos, suaves, rugosos, grandes, pequeños*— es posible comprender que, a través del juego, los niños y niñas no solo descubren dichas propiedades, sino que también complejizan sus procesos cognitivos. En la medida en que sus juegos se potencian, se va configurando la función simbólica reconociendo nuevos usos, logrando así, realizar acciones de pensamiento mucho más elaboradas. Esta comprensión se profundiza en experiencias como el juego heurístico, particularmente con

niños y niñas menores de dos años. Una maestra relata cómo, al disponer gran cantidad y variedad de objetos, su rol se transforma:

“Allí yo solo me siento a observar y en caso de ser necesario intervengo, pero al ser un juego con tantos objetos, es muy raro que se presenten discusiones”. (Relato pedagógico, M1)

Este relato da cuenta de una decisión pedagógica consciente de tomar distancia sin perder el sentido del lugar de la maestra, permitiendo que los niños y niñas exploren, descubran y se organicen en relación con los objetos y con los otros. La siguiente documentación muestra un ambiente cuidadosamente dispuesto que invita a un acercamiento autónomo, pero también a la posibilidad de vincularse con otros, evidenciando que el juego se construye en un equilibrio entre lo individual y lo colectivo.



Foto_06. Documentación pedagógica. *“Un ambiente dispuesto para el desarrollo del juego heurístico. Objetos variados en cualidades y cantidades para ser descubiertos por los niños y niñas. La disposición de los contenedores y los objetos, invitan a un acercamiento próximo y propio; un espacio para cada quien, pero en el que también es posible vincularse con otros para ir descubriendo el contenido de los continentes.”*

A partir de estas experiencias, las maestras reconocen que las cualidades sensoriales y físicas de los objetos —textura, peso, temperatura, forma, sonido— no solo despiertan el deseo de explorar, sino que se constituyen en puntos de partida para procesos cognitivos cada vez más elaborados. En los grupos de los más pequeños, estas acciones se inscriben en el juego presimbólico; mientras que, en niños y niñas mayores, aun con los mismos objetos, emergen

situaciones imaginarias en las que se “hace como si”, evidenciando la construcción de la función simbólica.

De este modo, las narrativas permiten comprender que no son los objetos en sí mismos los que determinan la experiencia de juego, sino las condiciones de posibilidad que se crean a partir del momento de desarrollo, el ambiente, las relaciones y las decisiones pedagógicas de las maestras. Seleccionar y disponer objetos, se convierte así en un acto profundamente pedagógico, que reconoce al niño y a la niña como sujetos activos, capaces de otorgar sentido, significado y valor a aquello con lo que juegan.

En este sentido, los objetos no prescriben el juego, sino que se ofrecen como materiales disponibles que los niños pueden usar libremente, resignificar y transformar según sus intereses, mientras las maestras leen en esas acciones elementos valiosos sobre su desarrollo, sus vínculos y sus modos de estar con otros.

5.3.2 El cuerpo: mediador de las interacciones y el encuentro en la experiencia de juego

“La experiencia que abre el jugar y específicamente, el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente a otras experiencias a las que el niño se enfrenta [...] Podríamos decir que el juego es un tipo de experiencia que modifica al que lo experimenta” (Sarlé, 2011, p.86).

En las experiencias de juego narradas por las maestras de la SEI, el cuerpo aparece desde el inicio como posibilidad para el encuentro. Los niños y niñas juegan con todo el cuerpo: corren, saltan, se esconden, se acercan, se persiguen, se toman de la mano, se detienen y vuelven a

empezar. Antes de que el juego pueda nombrarse o explicarse, el cuerpo ya está en acción, explorando el espacio y buscando al otro.

Durante los momentos de juego, los niños y niñas habitan los espacios y se relacionan con los objetos a partir de sus deseos e intereses, pero es a través del cuerpo que esas relaciones se hacen posibles. Las manifestaciones corporales se constituyen como un puente entre los objetos, los espacios, los pares y las maestras, permitiendo que la experiencia de juego se construya en la interacción. Así, el cuerpo no se limita al movimiento, sino que se vuelve un medio para sentir, comprender, comunicar y vincularse.

Las narrativas de las maestras muestran que, en cada gesto y desplazamiento, los niños y niñas realizan asociaciones y significaciones que emergen de las sensaciones vividas corporalmente. El cuerpo se convierte, entonces, en un instrumento de conocimiento y expresión, desde el cual se amplían las posibilidades lúdicas y se complejizan las formas de interacción. En este sentido, como plantea Arnaiz et al. (2001), el movimiento es intrínseco a la vida y fuente de aprendizaje, idea que se hace visible en las escenas narradas desde la práctica.

A medida que los niños y niñas avanzan en su desarrollo, el campo lúdico se expande. En cada palabra, gesto o experiencia corporal, el juego se transforma y se vuelve más elaborado. Aunque las manifestaciones lúdicas varían según los niveles de la SEI, las maestras reconocen que el cuerpo y el movimiento están siempre presentes, especialmente cuando los niños conquistan la marcha y comienzan a potenciar sus habilidades corporales. Una maestra lo describe al narrar la experiencia de los niños y niñas de cuatro años:

“Los independientes disfrutan explorar movimientos con su cuerpo a partir de lo que los espacios les posibilitan; de esta forma, en el parque se interesan por trepar, escalar, superar obstáculos, correr, saltar desde alturas cada vez más elevadas y por jugar con pelotas, especialmente al fútbol, juego desde donde a su vez empiezan a implementar o crear sus propias reglas”.(Relato Pedagógico, M4)



Foto_26. Documentación pedagógica. *“En este juego se involucran habilidades físicas y mentales, estrategias y formas de jugar particular que se definen por los acuerdos y normas que los jugadores definieron. Aquí, se reflejan los significados y referentes construidos por los niños y niñas sobre aquello que han visto de este juego.”*

Este relato permite reconocer que la vivencia sensoriomotriz está dada por las acciones que los niños y niñas van realizando con mayor destreza en cada una de sus experiencias corporales, en donde descubren aquellas sensaciones de placer y bienestar que les permite conocer su cuerpo y potenciar aún más los movimientos para desenvolverse en el mundo. Es por esto, que saltar, correr, superar obstáculos, trepar, o caminar son acciones de placer sensoriomotor que posibilitan no solamente, mayor coordinación y destreza corporal, sino que, favorecen las formas de interacción directa con el mundo, en donde los acuerdos, los consensos, las propuestas por jugar determinado juego comienzan a estar presentes en aquellas acciones corporales que los niños descubren. En esta escena, el cuerpo aparece como fuente de placer sensoriomotriz y, al mismo tiempo, como soporte para la construcción de acuerdos y normas compartidas.

Sarlé y Rosas (2005) enuncian que “los niños juegan porque les gusta jugar. El problema es que no les gusta jugar siempre a lo mismo” (p.122) y, en ello, es donde en la imaginación y en el encuentro con el otro, comienzan a tener un lugar protagónico, ya que, gracias a la manera en que los niños y niñas exploran los espacios y las posibilidades que el movimiento les ofrece, el cuerpo se convierte en un medio para poder explorar, sentir y transformar cada uno de los espacios, permitiendo que los intercambios con los objetos, los pares y los espacios les permitan descubrir nuevas posibilidades o límites que antes no percibían.

Las maestras reconocen que el cuerpo también se transforma cuando el juego se vuelve compartido. En el encuentro con los pares, emergen emociones, sensaciones y desafíos que intensifican la experiencia lúdica. Una maestra narra cómo los juegos de persecución se convierten en verdaderas coreografías de movimiento y emoción, donde la cercanía, la complicidad y la adrenalina ocupan un lugar central:

“En Aventureros también disfrutamos de otros juegos, más colectivos y llenos de adrenalina. Los de persecución, por ejemplo, son una verdadera coreografía de movimiento y emoción.[...] En el juego, los Aventureros comprueban que yo sigo allí, que los buscaré y que siempre seremos reencontrados”. (Relato pedagógico, M2)

Aquí, el cuerpo trasciende su función motriz para convertirse en un lenguaje que comunica y vincula. Perseguir, esconderse o atrapar implica confiar en el otro, anticipar sus movimientos y sostener acuerdos implícitos que permiten que el juego continúe. Cada gesto o movimiento se transforma en una forma de diálogo corporal donde las emociones se comparten y los significados se construyen de manera conjunta. El cuerpo, entonces, media la interacción social y la expresión emocional, permitiendo que los niños y niñas reconozcan al otro y a sí mismos como parte de una

experiencia lúdica común. Tal como señala Calmels (2023), el juego corporal no requiere necesariamente del lenguaje verbal; es en la praxis del jugar donde se aprende a jugar con otros.

En la siguiente documentación se evidencia este carácter relacional del cuerpo en el juego colectivo. Dos niños se toman de la mano para saltar juntos. El gesto corporal expresa confianza, cuidado y coordinación. En esta escena, el cuerpo media la interacción social y emocional, convirtiéndose en un soporte para la construcción de vínculos y significados compartidos.



Foto_25. Documentación pedagógica. *“Aquí, el reto se asume en conjunto “Yo te doy la mano y saltamos juntos; 1,2,3 ¡ya!”. Lo cual, implica un nivel de confianza y seguridad en sí mismo, pero también en el otro. Dar soporte, coordinar los movimientos y caer con cautela. Aquí, hay dos cuerpos implicados; dos cuerpos en acción, dos cuerpos conectados y que persiguen un mismo propósito.”*

Comprender que, durante el momento de juego, puede haber otros que interactúan y experimentan la misma sensación, da lugar a los juegos colectivos, en donde se comienzan a transformar los movimientos corporales, en intenciones por ocultarse, perseguir o atrapar. En estos juegos, la relación ya no se centra únicamente en el vínculo con el objeto o en el descubrimiento de sus posibilidades de acción, sino en la experimentación compartida de emociones, sensaciones y acuerdos que surgen al establecer reglas —como decidir quién persigue o quién cuenta—. Estas formas de interacción con el otro dan lugar a la creación de significados compartidos, en los que el cuerpo se convierte en expresión de emoción y acción.

Las narrativas también muestran que no todas las acciones de juego son colectivas. En algunos momentos, el juego individual permite que el niño o la niña se encuentre consigo mismo, explore emociones y transforme vivencias, y, en estas acciones, las maestras también están dispuestas a brindar soporte y seguridad, pero además, invitan y alientan aquello que allí está sucediendo.

En las interacciones con el otro, en donde es posible encontrar en él oportunidades de andamiaje, seguridad y complicidad, y ello, es posible en el juego colectivo donde dos o más jugadores comienzan a crear la atmósfera lúdica en la que deciden los roles, el escenario del juego, las reglas y el tiempo de éste. Una maestra lo expresa así:

“Predomina el juego colectivo [...] mundos donde hay discusiones, disgustos, distancias, cercanías y afectos [...] territorios donde ellos son los expertos”. (Relato pedagógico, M3)



Foto_20. Documentación pedagógica. *“La complicidad de los niños en descubrir quién se oculta tras los flotadores permite reconocer la manera en que se invisten y transforman los objetos con un fin específico propuesto durante el juego.”*

Tal y como se observa en la documentación, se crea una atmósfera de juego común en donde los niños y niñas crean las reglas del juego. En el juego compartido se colabora y se persigue un mismo propósito, pero también emerge la tensión y allí el empujar, abalanzarse y discutir son manifestaciones corporales que forman parte del juego y que, en muchos casos, se resuelven dentro de la misma experiencia lúdica. El cuerpo de la maestra tiene una presencia implicada, por ejemplo, durante las situaciones de conflicto o tensión, el rol de la maestra adquiere un carácter

profundamente corporal y afectivo. Una maestra relata cómo su cuerpo se implica en el juego para brindar seguridad y sostén:

“Ellos con su mirada me indican que necesitan de mi mano la seguridad corporal (...) me ubico a su nivel y extendiendo mi mano o doy palabras de ánimo”. (Relato pedagógico, M1)

La presencia de la maestra está dada desde la observación y el acompañamiento, pues no media ni direcciona las acciones de juego dadas en el espacio de juego, pues el estar con otros se da de manera espontánea, compartir los objetos, espacios y tiempos se convierte en un acuerdo tácito entre los niños y las niñas. Cuando los conflictos no logran resolverse, la presencia de la maestra se hace necesaria como acompañamiento y mediación, permitiendo que el juego continúe, pues “jugar juntos supone ponerse de acuerdo, colaborar con el otro y salvar conflictos” (Sarlé, 2008, p. 89).

El cuerpo de la maestra aparece como un soporte para los niños y niñas, sobre todo, cuando les invade el temor, la angustia o el miedo profundo. Tal como se observa en la siguiente documentación pedagógica. Una situación de juego en el pasillo, en el que la maestra se vincula corporalmente en la experiencia de juego: para dar equilibrio y alcanzar mayor velocidad, y así, posibilitar la experimentación de otras sensaciones corporales:



Foto_21. Documentación pedagógica. *“La presencia de la maestra comunica disponibilidad corporal y afectiva, pues está allí, para brindar soporte y seguridad. Desde su postura y acción manifiesta su presencia corporal con la que otorga equilibrio, fuerza y velocidad, y que, será fundamental para cumplir con el propósito. Su presencia, además, refleja complicidad; pues ya no se trata de una acción individual sino de alcanzar un propósito compartido.”*

En la documentación es posible reconocer qué pasa cuando una maestra se vincula en el juego, allí se evidencia la presencia corporal disponible, donde el cuerpo de la maestra comunica equilibrio, fuerza, confianza y complicidad. Su mediación no se limita a la intervención verbal, sino que se expresa en la cercanía, el gesto y la postura corporal, posibilitando que los niños y niñas se animen a explorar, arriesgarse y ampliar sus movimientos.

Desde estas experiencias, las maestras reconocen que el cuerpo ocupa un lugar privilegiado en la experiencia de juego. A través de él, los niños y niñas no solo se relacionan con los espacios y objetos, sino que construyen vínculos, significados y formas de estar con otros. Jugar con otros implica poner el cuerpo en relación, negociar, colaborar y resolver conflictos, haciendo del cuerpo un territorio lúdico desde el cual se amplían los sentidos y significados que emergen en cada experiencia de juego.

Cabe resaltar, que el cuerpo tiene un lugar privilegiado durante la experiencia de juego, y, a su vez, la forma en que en la SEI se reconocen las interacciones que se gestan a través de éste permite identificar no solamente la manera en que los niños y niñas logran relacionarse con los espacios y los objetos a través de su cuerpo, sino, las interacciones sociales que se crean durante los momentos lúdicos con sus pares y maestras, logrando así, comprender que el jugar con otros es posible y hacer del cuerpo un territorio lúdico posibilita no solamente vincularse con el mundo, sino, ampliar los sentidos y significados que se gestan en cada experiencia de juego.

5.3.3 Tiempos y espacios conquistados para la experiencia de juego

“El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades” (Zabalza, 1987)

En los relatos pedagógicos de las maestras de la SEI, los tiempos y espacios del juego no aparecen como asuntos previamente definidos, sino como construcciones que se van configurando en la cotidianidad, a partir de la observación atenta, las decisiones pedagógicas y las preguntas que emergen en el hacer diario. Por lo que, reconocer cómo la experiencia de juego comienza a estar presente en la institución implica, entonces, comprender cómo las maestras leen las rutinas, organizan los tiempos, disponen espacios y, en muchos casos, deciden no intervenir, permitiendo que el juego se despliegue más allá de lo previsto.

Desde esta perspectiva, los espacios de la SEI no se comprenden únicamente como escenarios físicos, sino como territorios vividos, resignificados por los niños y niñas en interacción con otros y sostenidos por una intencionalidad pedagógica que reconoce el valor del juego como experiencia. Tal como señalan Durán y Gil (2024), el ambiente no es neutro: materializa concepciones, decisiones y modos de habitar la escuela. En este sentido, los relatos docentes permiten identificar cómo espacios comunes y de tránsito —baños, pasillos, patios, parques, comedor— se transforman en oportunidades para el juego cuando las maestras reconocen en ellos gestos, repeticiones e intereses que merecen ser acompañados.

A partir de las narraciones se hace visible que no es necesario recorrer físicamente la Escuela para reconocer dónde se juega: las voces de las maestras describen los objetos disponibles, los

recorridos habituales y las acciones recurrentes de los niños y niñas, permitiendo imaginar cómo estos convierten los espacios conquistados y en puntos de encuentro entre los más pequeños y más grandes. La documentación pedagógica refuerza esta lectura, evidenciando que los espacios comunes, al ser habitados de manera constante, se transforman en escenarios de intercambio donde el juego emerge como experiencia compartida.



Foto_17. Documentación pedagógica. “Los espacios comunes se convierten en escenarios que los niños y niñas habitan de manera constante, y en esta misma vía, al situar una serie de objetos que invitan a interactuar con ellos, se convierten en espacios de oportunidad, de intercambio, en los que el juego emerge.”

En este marco, la experiencia de juego se construye a partir de las relaciones que se establecen entre los niños y niñas, las maestras y los espacios, así como de las decisiones que permiten que el juego se prolongue, se repita y se transforme. En los relatos, las maestras reconocen que el juego se construye cuando se otorgan los tiempos necesarios, cuando se permite la repetición y cuando se confía en la capacidad de los niños y niñas. De este modo, el juego adquiere un carácter ritual, inscrito en la cotidianidad institucional, en el que la organización del tiempo y del espacio comienza a configurar modos particulares de ser y estar en la escuela. Como señala Sarlé (2008),

en las salas existe una suerte de “ambiente juguetón” que tiñe las actividades y define una cierta cultura. En las escuelas infantiles *todo* (espacios interiores y exteriores; materiales y muebles) parece estar dispuesto de manera tal de favorecer un ambiente “juguetón” y todos (niños y adultos) utilizan el juego como medio para vincularse y responder a las demandas del contexto. (p. 82)

Sin embargo, en los relatos este ambiente no aparece como una condición dada, sino como una construcción sostenida por las maestras, quienes, a través de su presencia disponible, su

observación y sus decisiones, permiten que el juego impregne la vida cotidiana de la institución. Esta lectura se profundiza en el relato de una maestra al describir cómo los Caminadores habitan los distintos espacios de la escuela:

“Los caminadores realizan todos sus juegos en el aula, en el parque, en el parque de motos y en el ambiente de cuerpo y movimiento, pero también hacen uso de juegos espontáneos en el comedor. Juegan con sus pares y con los adultos con los que han construido un vínculo”. (Relato pedagógico, M1)

En este fragmento, la maestra no sólo da cuenta de los espacios, sino que comparte una comprensión profunda del juego, reconociendo que este emerge allí donde los niños y niñas encuentran condiciones de confianza y relación, por ejemplo, cuando hace alusión al comedor como espacio conquistado para el juego.

La documentación pedagógica del rodadero amplía esta idea. Allí, un elemento diseñado para el desplazamiento es resignificado por los niños y niñas, quienes lo habitan desde la exploración corporal, el desafío y la búsqueda de nuevas alturas. Esta apropiación no se produce de manera aislada, sino en un marco de confianza sostenido por la maestra, quien observa, acompaña y permite que la experiencia se despliegue.



Foto_03. Documentación pedagógica. *“El encuentro y la complicidad hacen posible la conquista del rodadero. Un elemento, que permite el desplazamiento y la experimentación de la sensación de caída, pero que, es resignificado desde la acción de los niños y niñas. Se trepa para buscar alcanzar la altura deseada, tal como lo refleja la mirada “Hasta allá quiero llegar”.*”

Así, como ya lo indicaba *la maestra* el juego es un ritual que hace parte de la cotidianidad de la SEI, en los relatos de las maestras se logran reconocer aquellos escenarios que están dispuestos para el juego, convirtiéndose en los más visitados por los niños y niñas. Así, - el ambiente de juego cuerpo y movimiento, el parque de motos, el parque de la casita y la piscina de pelotas-, comienzan a ser esos escenarios que han sido conquistados a través del uso reiterado, la apropiación corporal y la construcción de acuerdos implícitos. En este sentido, una maestra relata cómo estos espacios son habitados y significados por los niños y niñas:

“Los Caminadores II juegan de manera espontánea en diferentes espacios de la escuela, como el parque de motos y el parque de la casita. Allí juegan a perseguirse, a hacer carreras y tumbarse en el pasto boca arriba, a lanzarse pelotas y salir corriendo con una carcajada. Juegan con la tierra y escarban, llenando recipientes o lanzándose al aire”. (Relato pedagógico, M1)

Este relato permite comprender que los niños y niñas no solo ocupan los espacios, sino que los transforman a partir de sus intereses, posibilidades corporales y experiencias previas. Al hacerlo, configuran lo que Sarlé (2008) denomina marcos lúdicos, en los que se definen acciones, roles, reglas y límites, no de manera explícita, sino desde la interacción y la negociación constante.

Desde esta lectura, los espacios dejan de ser escenarios diseñados exclusivamente por el adulto y se convierten en territorios vivos y conquistados por los niños y niñas. Los tiempos y espacios del juego, entonces, no se presentan como categorías fijas, sino como construcciones dinámicas que emergen de la interacción entre los niños y niñas, las maestras y las condiciones institucionales que hacen posible el juego. Esta construcción se evidencia también en el relato de una maestra al referirse a los ambientes fijos de juego:

“Los ambientes fijos de juego, cuerpo y movimiento y el parque automotor invitan a disfrutar del cuerpo en movimiento, así como del cuerpo frente a objetos que desafían y los llevan a encontrar en sí mismos

la capacidad para tomar el mundo en sus manos y disfrutarlo, andando, corriendo, saltando y atravesando circuitos que crean y recrean sin parar”. (Relato pedagógico, M3)

Aquí, la maestra da cuenta de una intencionalidad pedagógica que pone en valor el desafío corporal y el movimiento como componentes centrales de la experiencia de juego. Al mismo tiempo, se hace visible una decisión fundamental: confiar en las capacidades de los niños y niñas, ofrecer espacios seguros y permitir que exploren sus propias posibilidades corporales. En la siguiente documentación pedagógica se evidencia cómo, a partir de estas decisiones, un ambiente fijo se transforma en un escenario que habilita la exploración del cuerpo, la reorganización del mobiliario y la emergencia de diversas acciones corporales.



Foto 12. Documentación pedagógica. *Reconocer las posibilidades de transformación de un espacio con un fin específico, permite reconocer el rol del maestro, los objetivos propuestos o trazados para el desarrollo de la experiencia, y la posibilidad de reconocer los momentos de desarrollo de los niños y niñas y las habilidades corporales de los mismos. Confiar y ofrecer espacios posibilita escenarios sensoriomotrices seguros y placenteros.*

De modo que, los ambientes fijos -entendidos como aquellos espacios permanentemente dispuestos para el juego y el movimiento-, son reconocidos por los niños y niñas como escenarios de juego, precisamente porque en ellos encuentran una identidad clara y un mensaje que les invita al encuentro, el disfrute y el placer. En este contexto, reconocer manifestaciones lúdicas como la risa, la complicidad, la sorpresa o incluso el llanto, implica reconocer como diría Calmels, (2023) que son “acciones de búsqueda que ponen a prueba la capacidad de jugar (p. 77).

A partir de la vivencia del juego en los distintos espacios de la SEI, es posible afirmar que los tiempos y espacios conquistados para la experiencia de juego no se limitan a una estructura física o material, sino que forman parte de una atmósfera lúdica construida colectivamente. En esta vía, las interacciones entre niños, niñas, maestras y ambientes configuran lo que Sarlé (2008) describe como puertas de entrada y salida al territorio del juego.

Finalmente, resulta fundamental destacar el papel de las maestras en esta construcción. Son sus decisiones sobre la organización de los espacios, la flexibilidad de las rutinas y el acompañamiento basado en la observación y la disponibilidad afectiva las que posibilitan que los niños y niñas encuentren oportunidades para jugar en cada rincón. Al permitir que los espacios inicialmente pensados con otros propósitos sean resignificados, las maestras contribuyen a la configuración de una cultura de juego propia de la SEI.

Así, los tiempos y espacios conquistados para la experiencia de juego evidencian que la infancia no solo ocupa los escenarios diseñados por los adultos, sino que los transforma, los expande y los resignifica. A través del goce y el placer que emergen en el jugar, la escuela se recubre de una atmósfera lúdica que da cuenta de una experiencia de juego viva, situada y profundamente vinculada a las prácticas pedagógicas de las maestras.

VI. Conclusiones

Al comprender los sentidos y significados que configuran la experiencia de juego en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional a partir de las narrativas de las maestras - relatos y documentación pedagógica-, fue posible tener una lectura y comprensión profunda y situada del juego como experiencia vital y como un eje articulador de la propuesta pedagógica. Partir de las voces y memorias de las maestras resulta fundamental para interpretar aquello que acontece en la experiencia, en tanto son ellas quienes habitan los espacios, les otorgan un sentido pedagógico en la cotidianidad y ofrecen/dan de jugar. Sus decisiones pedagógicas, las preguntas, tensiones e incertidumbres se ven reflejadas en sus relatos, los cuales dan cuenta de su quehacer y de la experiencia de juego de los niños y niñas en la SEI.

Así, la centralidad del juego en la SEI se comprende en estrecha relación con el saber pedagógico de las maestras, un saber situado que no solo se expresa, sino que se configura y adquiere sentido en sus relatos sobre la experiencia. Al otorgar un lugar central a las narrativas pedagógicas, se reconoce que es a través del relato donde el juego se hace legible, visible e interpretable, pues en él las maestras articulan sus comprensiones, decisiones y apuestas pedagógicas. En este sentido, los relatos no funcionan únicamente como testimonios de la práctica, sino como espacios de producción de saber, desde los cuales es posible comprender cómo el juego se sostiene mediante la disposición intencionada de tiempos y espacios, así como a través de formas de acompañamiento físico y afectivo que dan cuerpo y sentido a la experiencia de juego en la cotidianidad.

La experiencia de juego en la SEI se configura por ser dinámica, cambiante y compleja, en tanto se construye a partir de la comprensión de los ritmos, intereses y particularidades de la infancia.

En los relatos y documentaciones pedagógicas, las maestras reconocen que el juego cobra vida de diferentes maneras, todas ellas vinculadas a las conquistas de los niños y niñas. Desde sus voces, se hace evidente cómo las formas de habitar los espacios y de apropiarse de los objetos varían entre Caminadores, Aventureros e Independientes, lo que invita a las maestras a observar, leer e interpretar las interacciones entre los pares, los objetos y el espacio, reconociendo así, que los niños y niñas tienen distintas maneras de relacionarse con *el otro y lo otro*, lo que favorece que configuren su mirada sobre el mundo.

En la SEI, cobran presencia distintas *maneras de jugar*; maneras que se van complejizando y abriendo paso a nuevos procesos de pensamiento, acción, movimiento y emoción. Cada una de estas *maneras* es reconocida por las maestras como legítima y propia de las manifestaciones de la infancia, y como tal, se diseñan de manera intencionada ambientes para su vivencia. El diseño de ambientes abiertos, estéticos y flexibles emerge, así, como una decisión pedagógica construida desde la observación, la reflexión y, en ocasiones, la duda frente a cómo ofrecer condiciones que potencien la experiencia de juego. De igual modo, amplía las posibilidades de exploración, encuentro y simbolización, consolidando una cultura del juego en la escuela.

En este marco, la observación, la escucha y la sensibilidad profunda de la maestra se constituyen en elementos centrales para la selección y disposición de los objetos, los cuales invitan y provocan una serie de acciones que son propias del grupo al que se acompaña. Desde sus narrativas, los objetos hacen parte esencial de la experiencia de juego pues son la puerta de entrada hacia universos simbólicos y, por tanto, actúan como movilizados de la vivencia. Los relatos pedagógicos y las documentaciones pedagógicas evidencian que los objetos son investidos de significado por los niños y niñas, quienes los transforman para explorar, jugar, representar y

simbolizar, mientras las maestras acompañan, sostienen y resignifican estas acciones desde su rol pedagógico.

En la experiencia de juego los niños y niñas experimentan el goce y el placer del movimiento en libertad y de la acción espontánea pues no se persigue un propósito más allá del ser y estar de manera auténtica y genuina. En las apuestas de las maestras, el juego es valorado por su potencial y por ello, ocupa un lugar privilegiado en la cotidianidad, de modo que, en la SEI las maestras no buscan un propósito externo al juego mismo, se trata como lo plantea su propia voz de -“*un “jugar por jugar” donde se reconoce al niño como un ser holístico que está en su totalidad en lo que hace, siente, dice y en este caso, juega” (Relato pedagógico, M3)-*

La investigación permite comprender que la experiencia de juego en la SEI es una experiencia vital, fundamentada y anclada al saber pedagógico, las concepciones y las decisiones cotidianas de las maestras. Al narrar y documentar sus prácticas, las maestras no solo visibilizan el lugar del juego en la cultura institucional, sino que también reflexionan sobre su propio rol, reconociendo transformaciones en sus miradas, en sus formas de intervenir y en la manera de comprender el juego como un derecho de la infancia y como un lenguaje inherente a su forma de estar y comprender el mundo. En este marco, en la experiencia cobran vida los elementos constitutivos del juego: el goce, el placer y la libertad, para lo cual, es preciso preparar y disponer las condiciones necesarias para su vivencia: tiempos y espacios.

En este sentido, el juego en la SEI se configura a partir de las intencionalidades pedagógicas de las maestras, presentes en sus proyecciones y reflexiones, y se mantiene vivo a través de acciones concretas que ellas mismas narran: su presencia corporal, su disponibilidad emocional, su capacidad de observar, esperar, intervenir o retirarse. Los relatos pedagógicos permiten

comprender que el saber sobre el juego no se presenta como un marco abstracto, sino como un saber que se construye y resignifica en la experiencia misma, en diálogo constante con los niños y niñas.

Desde sus propias voces, es posible situar a las maestras como posibilitadoras y garantes del juego, como soporte y como participantes cuando son invitadas a hacer parte de este, asumiendo una actitud lúdica que enriquece la experiencia compartida, nunca con el propósito de guiar o direccionar el juego, sino que más bien, la maestra se asume como una jugadora más; una jugadora que está allí porque disfruta hacerlo y porque también tiene un propio relato lúdico.

Ahora bien, la articulación entre los relatos pedagógicos y las documentaciones pedagógicas permitieron identificar coherencias y tensiones entre la intención pedagógica expresada por las maestras en sus relatos y la experiencia vivida por los niños y niñas en los distintos espacios de la institución. De este modo, al documentar se configura un elemento para reconocer las voces de la primera infancia, especialmente de los niños y niñas menores de cinco años, cuyas formas de relación, interacción y expresión no siempre se manifiestan de manera verbal, y la oportunidad para la reflexión compartida que fortalece la coherencia de la apuesta pedagógica institucional y amplía las posibilidades de comprensión sobre la infancia. Al documentar la experiencia de juego, entonces, no se limita a registrar acciones o productos, sino que implica una lectura interpretativa de los gestos, los lenguajes, las interacciones y las relaciones que se construyen en los contextos de juego.

Lo que acontece alrededor de la experiencia, pone en evidencia cómo la SEI se configura como un territorio de juego, porque no solo se juega en espacios o momentos específicos, sino que esta manifestación lúdica impregna la vida escolar y pone en escena diferentes formas de ser, estar y

encontrarse con otros. Desde las acciones y significados que los niños y niñas construyen, la experiencia de juego está presente incluso en tiempos y espacios que no han sido previstos para ella, pero que son conquistados desde el deseo de jugar, el goce del encuentro con otros y el placer desde sus acciones, significados e interacciones. Los tiempos de tránsito, así como los espacios comunes y de uso cotidiano se convierten en escenarios lúdicos al ser habitados desde el deseo de jugar, el goce del encuentro con otros y el placer del movimiento. Esta lectura, construida a partir de los relatos y documentaciones, permite comprender el juego como una experiencia que atraviesa la cotidianidad escolar y configura maneras particulares de ser, estar y encontrarse en la escuela.

Comprender aquello que configura la experiencia de juego en la Sección de Educación Inicial desde las narrativas de las maestras se constituye como una oportunidad valiosa para visibilizar sus voces, sentires y saberes, y, en este sentido, reafirmar la identidad que les es propia como Educadoras Infantiles. Partir de aquello que las maestras tienen por decir respecto al juego implicó un ejercicio de mirada retrospectiva sobre sus propias prácticas, a través del cual fue posible resignificar, valorar y otorgar sentido a las acciones, decisiones y propuestas que gestan en lo cotidiano. Desde sus relatos, la experiencia de juego se revela como un escenario de cuidado, encuentro y posibilidad, en el que los lenguajes de la infancia cobran protagonismo y el juego se posiciona como una experiencia vital.

Lo expuesto pone en evidencia cómo la investigación se convierte en un referente valioso para la SEI, en tanto aporta a la reflexión institucional sobre la experiencia de juego y los elementos que la constituyen, al tiempo que traza un antecedente significativo en torno a esta manifestación lúdica. El abordaje teórico de la investigación, en diálogo con los hallazgos construidos a partir de los relatos y documentaciones pedagógicas, permite ampliar y profundizar lo planteado en la

propuesta pedagógica institucional, potenciando las apuestas y situaciones de juego que se ofrecen a los niños y niñas.

Si bien en las documentaciones pedagógicas y los relatos —como formas propias de narrar de las maestras— se hacen visibles los significados, interacciones y voces de los niños y niñas, la investigación también pone de manifiesto la necesidad de seguir pensando en instrumentos y horizontes metodológicos que permitan un acercamiento más directo y sensible a las narrativas de los niños y niñas menores de cinco años. En este sentido, el presente trabajo se constituye en una invitación para que en futuros ejercicios de indagación y estudio, se continúe explorando la experiencia de juego desde las voces de quienes juegan, habitan y dotan de vida la escuela, reconociendo en el juego un lenguaje privilegiado para comprender la infancia y las prácticas pedagógicas que la acompañan.

VII. Bibliografía

- A.M. Rosa Sensat, (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la Escuela*. Ediciones Octaedro, SL. Barcelona.
- Abad, J. (2008). “El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil”. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 3: 167-188
- Abad, J & Ruiz de Velasco. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Agudelo, D., Cuervo, A., Torres, C., Trujillo, L. (2020). *Jugando en el parque Betania: representaciones sociales del juego en el espacio público por niños y niñas de la comunidad de Chicalá, Bosa, Bogotá D.C.* [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Recuperado en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12423>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social, & Universidad Pedagógica Nacional. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/d1e41b65-913c-4312-aab6-4037995f1fc7>
- Arnaiz, P, Rabadán, M & Vives, I (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Ediciones Aljibe.
- Bantulá, J. (2006). Los estudios socioculturales sobre el juego tradicional: una revisión taxonómica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXI(2), 19-42.
- Bohórquez Sánchez, J. N., Mateus Vargas, A. J., & Torres Amézquita, M. Á. (2012). *El juego como recurso didáctico de la pedagogía experiencial para favorecer el aprendizaje*

de la ética del cuidado. [Tesis de maestría] Universidad de la Salle. Recuperado en <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/a79bb9f8-a4ab-4e05-a79f-512fc74295a4>

- Bohórquez, E. & Esquivel, S. (2024). *Juego y desarrollo socioemocional en la primera infancia: significaciones imaginarias*. [Tesis de maestría] Universidad Distrital. Recuperado en: <https://repository.udistrital.edu.co/items/007f4bd8-5bcd-48f4-a653-76572054143d>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Bonilla, J., Buitrago, L., Urrea, H., (2015). *Las concepciones de juego en las docentes de grado cero y primero de la Institución Educativa Ciudadela Sucre*. [Tesis de maestría] Universidad de la Salle. Recuperado en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/66e26f0a-35fd-43c4-92a1-801f9c871a1f>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura económica.
- Calderon, J. (2017). *Habitar la infancia desde el juego*. [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9864>
- Calmels, D (2023). *Jugar. Un estudio de las prácticas lúdicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, I & Sandoval, C. (2022). *Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial*. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado en: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S263128162022000200002&lang=en
- Castro, A. (2022). *El Juego en tiempos de pandemia: significaciones imaginarias desde las voces de los niños y las niñas*. [Tesis de maestría] Universidad Distrital. Recuperado en: <https://repository.udistrital.edu.co/items/8686eeb2-9d10-4c29-86ca-38d0e8744cb3>

- Ceballos, E., & Delgado, A. (2018). *Representaciones de juego su incidencia en las construcciones de infancia*. [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Recuperado en: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2368>
- Chica, V. (2024). *Momentos y espacios de juego en la Educación preescolar una mirada desde las mediaciones pedagógicas y la inclusión*. [Tesis de maestría] Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Recuperado en: <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/5114>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Cruz, E; Durán, S; Martín, C & Pulido, J. (2022). *Retratos del juego en Colombia. Miradas desde la documentación pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. (Trad. L. Luzuriaga). Biblioteca Nueva, Madrid.
- Duran, S. (2012). *Los rostros y huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría de Integración Social (SDIS), en Bogotá- Colombia* [Tesis doctoral] Universidad de Granada, España. Recuperado en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24497/21461417.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Durán, S & Martín, C (2015). Diseño de ambientes para el juego. Práctica y reflexión en Educación Inicial. Fundación Universitaria UniMonserrate.
- Durán, S & Gil, M (2024). Habitar el territorio de la escuela infantil.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. España: Revista Latinoamericana de Educación Infantil (RELAdEI).
- Esteban, L Y Martín, L (2016). Cuando el juego es un eje principal del proyecto de la escuela. En: Martínez, L; Palou, S & Antón, M (2016). El juego corporal como base de todos los juegos. España: Ediciones Octaedro.
- Etchegorry, M., Vargas, C. I. y Casella, J. M. I (2020). *El juego en los dispositivos institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, desde una perspectiva de derechos*. Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado en: <https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/362>
- Forero, M. (2018). *Juego simbólico: reflexiones desde mi práctica pedagógica. ¿De qué manera la reflexión sobre la propia práctica aporta en la comprensión del juego simbólico en los niños y niñas del grado jardín del Colegio Cundinamarca IED?* [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9879>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Recuperado en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010.
- Froebel, F. (1913). La educación del hombre, Madrid, Daniel Jorro.

- Gutiérrez, P; Carreño, J; Rodríguez, A. (2014). La experiencia como categoría de análisis de la recreación: posibilidad pedagógica. *Lúdica Pedagógica*, 1(19). <https://doi.org/10.17227/01214128.19ludica123.134>
- Hernández, J. (2021). ¡Tacho! El juego y su trascender en la escuela. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital. Recuperado en: <https://repository.udistrital.edu.co/items/194c9cbb-837c-4886-a8f5-f41539d31caa>
- Herrera, J. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. 2a. ed., Bogotá: Cinde.
- Hoyuelos, A (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Ediciones Octaedro, SL. Barcelona.
- Hoyuelos, A (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Imbernón Muñoz, F. (Coord.), Angulo San Millán, K., Arana, A., Cela Ollé, J., Cifuentes Pérez, L. M., de Febrer, M., García Morte, C., López Facal, R., Lorenzo, M. L., Massip, M., Otsoba Abrisketa, N., París, E., Picó Navarro, R., Ruiz Quintero, B., & Uceda Castro, C. (2005). *[Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa]*. Editorial Graó.
- Ladin, R. & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. México: Universidad Veracruzana. *Educación XXVIII*. pp. 227-242 / ISSN 1019-9403.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Bogotá: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo.
- Malaguzzi, L (2020). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro, 6 Ed.
- Malajovich, A. (2006). Experiencias y reflexiones sobre educación Inicial: una mirada latinoamericana. Siglo XXI, Editores.
- Martínez, L; Palou, S & Anton, M (2016). El juego corporal como base de todos los juegos.
- Maturana, H & Verden Zoller G. (1993). Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano. Santiago: Editorial Instituto de terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento n.o 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: Sentido de la Educación Inicial.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Navarro, V (2002). El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. Barcelona.
- Ortiz, E. (2017). *Análisis praxiológico motriz de los juegos que usan los docentes en clase como herramienta didáctica en diferentes instituciones educativas distritales*. [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16645>
- Parra, N. (2023). Desarrollo del juego y las competencias sociales y emocionales en el grado de transición. [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes. Recuperado en: <https://hdl.handle.net/1992/73863>

- Pineda, Y; Vanegas, I; & Suárez, N. (2014). Compresiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales. [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/759>
- Plazas, D. (2022). *El Juego, un medio para el desarrollo de actitudes de Paz en la escuela desde la Primera Infancia*. [Tesis de maestría] Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18011>
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M. y Corporación niñez y conocimiento. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia (10). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Pino, Y & Runge, A. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión antropológica. En: Revista Lúdicamente, Vol. 10, N°19, Año 2021. Noviembre 2020- abril 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).
- Ramírez, N. (2023). *Desarrollo del juego y las competencias sociales y emocionales en el grado de transición*. [Tesis de maestría] Universidad de los Andes. Recuperado en <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/11ac4f09-749f-4831-8143-400ae17fcfb3>
- Ramos, B. (2017). *Lo que está en juego, en el juego. Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo*. [Tesis de maestría] Universidad de Antioquia - Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Recuperado en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7821>

- Reyes, A., Olivares, S., Utreras, S., Cartes, G. (2022). *Sentido del juego en la primera infancia: Rol docente en Educación Parvularia*. Universidad adventista de Chile. Recuperado en: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S258809692022000200053&lang=en
- Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En: Hoyuelos, A & Riera, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. España: Ediciones Octaedro.
- Rojas, X & Silva, Y. (2018). *Nuestra escuela: territorio de juego "Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de pregrado] Universidad Pedagógica Nacional, Recuperado en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11247>
- Rodríguez, C., & Amador, J. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5514> Argentina. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/384566614004.pdf>
- Sánchez, M. (2021). *Oportunidades de juego en las aulas de Educación Inicial* [Tesis de Maestría] Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/1028f500-1c32-4539-a087-43800412cacc>
- Sarlé, P (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Sarlé, P & Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila. Argentina.

- Sarlé, P. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós, 1 ed.
- Sarlé, P. Juego reglado. Un álbum de juegos. / Patricia M. Sarlé; Inés Rodríguez Sáenz; Elvira Rodríguez; coordinado por Verona Batiuk; edición literaria a cargo de Verona Batiuk y Damián Atadía. - 1a ed. -Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010. 56 p. : il.;30x23 cm. - (Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza.)
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza, de la Serie: El juego en el Nivel Inicial Propuestas de enseñanza, Cuaderno 1. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.
- Sarlé, P, Rodríguez,I y Rodríguez, E. Juego reglado. Un álbum de juegos de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Cuaderno 4. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNICEF.
- Sarlé, P (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. En: Revista infancias imágenes / pp 83-91 / Vol. 10 No. 2 / julio - diciembre.
- Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie “El juego en el Nivel Inicial”. Propuestas de enseñanza 6. Juego de construcción - Caminos, puentes y túneles. Buenos Aires: OEI - UNICEF.
- Sección de Educación Inicial. (2024). Propuesta pedagógica.

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil,
- Winnicott, D.W (1993). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

- **Anexo 1. Matriz registro Antecedentes:**

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zZ0TsmKeF8CcuCWpcJtLvDiQvJ1CpBBK/edit?usp=share_link&ouid=106471155323786596706&rtpof=true&sd=true

- **Anexo 2. Invitación relato:**

https://drive.google.com/file/d/1E17Y4XZ8sYRmpEMN_enRnLiWa-L3iJLA/view?usp=share_link

- **Anexo 3. Relatos maestras:**

https://drive.google.com/drive/folders/1H9NXp1_mL9Md3ALRdrGDttCWMk9ZTE0?usp=share_link

- **Anexo 4. Documentación Pedagógica:**

https://drive.google.com/drive/folders/1H9NXp1_mL9Md3ALRdrGDttCWMk9ZTE0?usp=share_link

- **Anexo 5. Matriz de análisis:**

https://drive.google.com/drive/folders/1H9NXp1_mL9Md3ALRdrGDttCWMk9ZTE0?usp=share_link

- **Anexo 6. Matriz de análisis: Documentación Pedagógica:**

https://drive.google.com/drive/folders/1H9NXp1_mL9Md3ALRdrGDttCWMk9ZTE0?usp=share_link