



Abrir el juego: la juegoteca comunitaria como dispositivo para la formación docente

Analía Paola García

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján. Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-7136-3904>

Marina Inés Visintin

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0001-9518-636X>

Introducción¹

Desde el año 2011, el Instituto de Formación Docente en el que desarrollamos este trabajo ha definido como orientación de sus Espacios Institucionales (EDIs), trabajar sobre la Atención en la Primera Infancia, con la intención de ampliar y diversificar los múltiples escenarios, tramas y actores en donde los niños y niñas crecen, se educan y juegan.

El diagnóstico institucional evidenciaba que las estudiantes desconocían muchas propuestas educativas y comunitarias, por lo que el trabajo conjunto devino en nuevas preguntas e intereses: ¿Cómo trabajan estos espacios? ¿Qué función cumple el juego en la planificación de la tarea? ¿Qué lugar ocupan los niños y las niñas en las propuestas pedagógicas? ¿Cómo se forman las educadoras comunitarias?

Pensar en relación a estos temas nos llevó a crear en el año 2013 una Juegoteca. En aquel momento el proyecto tenía como objetivo ofrecer una propuesta semanal de juego, que se planificaba y desarrollaba a partir de los materiales que docentes y estudiantes conseguían y que tendrían como destinatarios en principio a chicos, chicas y familias que asisten diariamente al jardín del Instituto, y a los espacios comunitarios que articulan acciones de extensión con los EDIs del Profesorado de Educación Inicial (PEI) del Normal².

En adelante, y a partir de la articulación con diversas cátedras del Campo de la Formación Específica (CFE)³, el proyecto se constituye en un dispositivo de formación docente, entendido según Gaidulewicz (1999) como la articulación de poder y saber, en el que se relacionan acciones de manera organizada, con un carácter estratégico, en las que se definen intervenciones con una direccionalidad preestablecida.

Desde esta mirada consideramos a la Juegoteca del Normal como un dispositivo de formación docente con una perspectiva de extensión crítica⁴, cuya centralidad es aportar y construir conjuntamente con estudiantes en formación, docentes en ejercicio, educadoras comunitarias, familias, niños y niñas, diferentes experiencias lúdicas, que contribuyan a pluralizar las concepciones de juego, de intervención y de participación. Es así que, desde el inicio de la carrera, se contribuye a trabajar, de manera situada y a través de prácticas desarrolladas en el Campo de la Formación Específica, problemas y discusiones que son recurrentes durante la formación y el ejercicio de la docencia.

1 En este artículo presentamos algunos avances de la investigación *La Juegoteca comunitaria como proyecto de extensión de la ENS... 2012/2020* que como coordinadoras e investigadoras de ese dispositivo venimos realizando de manera conjunta las profesoras Analia García, Marina Visintin, Gabriela Acosta Navarro, Marina Pérez.

2 En Argentina, el normalismo se inició con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 y actualmente en Argentina la formación docente es de 4 años y se enmarca dentro de la educación superior.

3 El Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial está organizado en tres campos en los que se agrupan temas y ejes específicos. El Campo de la Formación Específica está constituido por 22 espacios curriculares, que ofrecen herramientas para orientar las decisiones didácticas y del proceso de enseñanza.

4 Tomamos este concepto como la articulación de proyectos político-académicos que procuran vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares. La extensión universitaria surge como referente nodal del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX.

Teniendo en cuenta dicha experiencia de formación llevada adelante entre los años 2013/2021, en este artículo nos proponemos:

- Analizar las acciones realizadas en el marco de la Juegoteca entendiendo la propuesta como dispositivo de formación docente.
- Dar cuenta de la significación de dicho dispositivo para los actores participantes del proyecto, relevando tanto las acciones realizadas como sus efectos en los diversos ámbitos de inserción de la misma.
- Comprender de qué manera el dispositivo de la juegoteca puede entenderse como propuesta de articulación entre docencia, extensión e investigación.

El abordaje que tomamos para este proceso se centró en el enfoque etnográfico. Se trata de un posicionamiento teórico-metodológico, que reconoce el carácter problemático del mundo social, la naturaleza dialógica del conocimiento y la necesidad de la reconstrucción de la dimensión cotidiana de la vida social, permitiendo “documentar lo no documentado” y reconstruir la lógica implícita de la acción social (BATALLÁN, 2007; ROCKWELL, 2009). Entendemos que el abordaje del mismo no es solamente una cuestión de técnicas e instrumentos de medición y recolección de datos, sino que implica una articulación entre teoría, metodología y técnicas propias de dicha disciplina.

Nuestra propuesta de investigación intentó conocer el sentido de las prácticas cotidianas desde la perspectiva de sus propios actores. En este caso, nos propusimos comprender de qué manera el dispositivo de la juegoteca puede entenderse como propuesta de extensión, incluyendo en este análisis la perspectiva de los sujetos partícipes activos del proyecto.

En este marco, se llevó a cabo un trabajo de campo de orientación etnográfica, entendido como una instancia de construcción de conocimiento a partir del intercambio dialógico, producto de la participación de las docentes investigadoras con los propios actores del proyecto. Esta modalidad de trabajo de campo aplicada al terreno de la educación, permitió por su escala, reconstruir la dimensión cotidiana de la vida escolar, transformándonos en “testigos y documentalistas privilegiados” de esos mundos locales (ROCKWELL, 2009).

Dentro del conjunto de actividades que conforman lo que llamamos trabajo de campo etnográfico, se utilizaron diversas estrategias:

- Documentación de entrevistas abiertas y semiestructuradas a 26 actores del proyecto: 3 regentes coordinadoras, 4 estudiantes, 3 integrantes de la cooperadora, 8 profesoras del campo de la formación específica y del campo de las prácticas, 3 graduadas, 5 referentes de movimientos populares.
- Documentación de escenas de juego entre niños/as, estudiantes y docentes a partir de registros de observación participante, videos y fotografías.
- Revisión de fuentes secundarias: videos, ponencias y publicaciones de diversos profesores y estudiantes; estadísticas y catálogo digital del sistema de préstamo de materiales para las prácticas docentes.

En esta actividad investigativa, consideramos que son los propios actores sociales quienes pueden expresar en palabras el sentido que les dan a sus acciones, a su cotidianidad. Por ende, tanto las entrevistas como la observación participante fueron entonces el camino posible para conocer la lógica implícita en la acción de los sujetos (la lógica informal de la vida real), permitiendo descifrar mediante el diálogo y la permanencia, el mundo conceptual con que se atribuye razón a la acción cotidiana observada (BATALLÁN, 2007).

Para el análisis del material de campo se trabajó la información construida intentando aplicar procedimientos tales como: la interpretación, la reconstrucción, la contrastación, la contextualización y la explicitación, entramadas en la descripción analítica (ROCKWELL, 2009).

Entendemos la interpretación como la comprensión del significado de los discursos y las acciones, así como también el sentido en que dichos discursos se emiten. Al decir de Geertz (1983), interpretar requiere además comprender en lo posible el conocimiento local (en nuestro caso el conocimiento sobre la práctica de la Juegoteca en la escuela, en las plazas, en las organizaciones sociales, etc.), intentar reflexionar también sobre nuestros propios marcos de referencia para dar lugar a la comprensión de la lógica en la que los actores construyen sus propias interpretaciones. Consideramos que de este modo podremos contribuir a desnaturalizar y ampliar la capacidad analítica sobre las prácticas educativas cotidianas, generando la comprensión del aporte de este dispositivo de formación sobre el proceso educacional (ROCKWELL, 2009).

En síntesis, en este artículo nos proponemos dar cuenta de los avances realizados en el análisis de una práctica de formación llevada adelante en el marco de la Juegoteca que, desde un enfoque lúdico, ha generado en los actores participantes del proyecto no sólo aportes y transformaciones sino también interrogantes e interpelaciones en torno a las niñeces, al juego y a las posibles formas de intervención/participación en dicha relación. Para esto, organizamos el mismo dando cuenta en el primer punto de los orígenes del proyecto; la perspectiva lúdica, organización y funcionamiento de la juegoteca en el segundo; y los debates acerca de la formación docente en el tercer punto. Hacia el final damos cuenta de algunas reflexiones en torno al tema de las infancias, el juego y la formación docente inicial.

1. Un poco antes del inicio

En el marco de la formación docente, los planes de estudios del Nivel Terciario de los profesorados en Educación Inicial de las 11 Escuelas Normales Superiores de la Ciudad de Buenos Aires (ENS), incluyen Espacios de Definición Institucional (EDIs). Los mismos son considerados como instancias formativas que de manera autónoma y colegiada cada institución define como perfil específico para las/os egresados de la misma. En esta ENS se decidió dar prioridad a la formación de los y las estudiantes en los nuevos y múltiples escenarios que los/las docentes en actividad enfrentan diariamente en su práctica: organizaciones comunitarias, movimientos sociales, centros de salud, juegotecas barriales, centros culturales.⁵

En este marco, los EDI III “Atención en la Primera Infancia” (materia y taller) están centrados en ampliar el concepto de educación infantil, para borrar la dicotomía entre “educación formal – no formal”, centrándose en el paradigma de la educación permanente, desde el cual se reconoce que el derecho a la educación se garantiza en diversas instituciones y relaciones sociales (SIRVENT et al., 2006) A lo largo de esta materia las/los estudiantes conocen diferentes proyectos educativos comunitarios nacionales y latinoamericanos a través de la lectura de sus materiales, de la visita a los territorios, de la planificación e implementación de propuestas lúdicas para niña/os, y de encuentros de formación destinados a educadoras/es populares de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense.

A mediados del año 2011, las profesoras y estudiantes de los EDI III, inician espacios de juego semanales en el jardín de infantes de la ENS y en organizaciones de los programas sociocomunitarios de la ciudad de Buenos Aires. Se llevan a cabo así los primeros encuentros, cuyos ejes eran: ofrecer variadas propuestas lúdicas en simultáneo y trabajar con niños/as de diferentes edades utilizando materiales que provenían de donaciones y/o del aporte de estudiantes, docentes y diferentes actores de la comunidad.

En dichos encuentros las profesoras a cargo identificaban que las estudiantes desconocían no sólo las experiencias comunitarias y sus modalidades de trabajo, sino también la posibilidad del funcionamiento de propuestas lúdicas en simultáneo. Este descubrimiento inaugura varios interrogantes en los/as estudiantes en torno al juego y a las niñeces.

Un año después, la perspectiva y valoración de las estudiantes sobre los EDIs y el juego, impulsó la creación del proyecto de Juegoteca para la formación docente en articulación con el Campo de la Formación Específica y la incorporación de doce cátedras asociadas. Las mismas empiezan a realizar encuentros y asesoramiento en juego en el nivel inicial y primario del ENS, así como también en los tres movimientos sociales y dos redes comunitarias con las que se lleva a cabo un proyecto de extensión crítica. Tal como lo señala Tomassino (2016, p.16) “la extensión crítica contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular”. Desde esta mirada se planteó el proceso de enseñanza y de conocimiento, en la formación de estudiantes sensibles y solidarios con los problemas y transformaciones de los sectores populares.

5 Para cubrir las necesidades de educación y cuidado, en Argentina desde la década de los 80, se desarrollan propuestas educativas y comunitarias, las cuales constituyen el variado, diverso y heterogéneo circuito de la educación y los cuidados.

2. La Juegoteca, el permiso de juego y la agencia infantil

Consideramos a la Juegoteca como un dispositivo de formación para formadoras/es⁶ y estudiantes, que a la vez facilita el encuentro de los/as niños/as con el juego, entendido tal como lo plantea Huizinga (1995/1938, p.35) como “una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser otro modo que en la vida corriente”. Este punto de partida pone en cuestión la idea de juego didactizado, vinculado linealmente al aprendizaje de un contenido, con un fin determinado o resultado esperado. Las diversas propuestas lúdicas que habilita este dispositivo, distribuidas simultáneamente en un espacio común (el más grande y libre que se encuentre) y con grupos de edades heterogéneas (entre 1 y 5 años) genera en los/as niños/as la posibilidad de elegir libremente el escenario, los objetos y los/as compañeros/as de juego. Esta disposición espacial y estética de los objetos y materiales lúdicos, da lugar al movimiento y a la libre elección del sector, permitiéndoles llevar adelante su juego sin que en esto intervenga la lógica institucional. En este sentido, es sustancial lo que siguiendo a Cañeque (1991) planteamos como “permiso de juego” entendido como la posibilidad de que los/as educadores/as habiliten en los/as niños/as el despliegue de sus capacidades lúdicas. Desde esta concepción, el rol de quien facilita esa propuesta es una variable fundamental a considerar, ya que el juego supone la entrada en otro espacio/tiempo, otra zona (una tercera zona para Winnicott, 1972), una realidad paralela que Ruiz de Velasco Galvez y Abad Molina (2011) vinculan con la condición simbólica del mundo. El permiso de juego entonces, se expresa concretamente en el apoyo que quien coordina hace a las propuestas espontáneas de los niños/as, acompañando y estimulando la continuidad del juego, sugiriendo algún material o estímulo para favorecer la creación, ayudando a encontrar con qué objeto jugar a aquellos niños que permanecen en rituales introductorios sin poder incluirse en el juego (CALMELS, 2007).

Desde esta posición, el proyecto intenta pluralizar las experiencias en la formación docente y ofrecer recorridos que acerquen a las/os futuras maestras/os a la diversidad de niñeces existentes en el marco de las desigualdades que las atraviesan. Desde la coordinación del espacio, percibíamos también que, si las estudiantes tenían variadas oportunidades de participar de este dispositivo, podríamos contribuir a deconstruir algunas definiciones estandarizadas y universales sobre las niñeces, muchas difundidas y creadas por los sistemas educativos nacionales. Como señala Ariés (1987/1960) la niñez es un concepto polisémico y en disputa; su historicidad da cuenta de la multiplicidad de miradas que la han definido: “los niños como salvajes”, “los niños como indefensos e ingenuos”, “los niños como tabula rasa a llenar”. Durante el siglo XIX dichas concepciones fueron derivando en políticas estatales, familiares e institucionales, destinadas a cuidar, educar, encerrar, y a socializarlos (CARLI, 2012).

Los sistemas educativos nacionales, apoyados en la psicología evolutiva (BAQUERO, 2001; TERIGI, 2009), han establecido perfiles de desarrollo en función de la edad. Esto conlleva a que muchas/os docentes y especialistas en educación seleccionen contenidos “propios para cada etapa”, estableciendo métodos de aprender y de evaluar universales, guiados por las características evolutivas “comunes y esperables” (TERIGI, 2009).

6 Nos referimos como “formadores” a quienes trabajan en la formación de maestros /as en la ENS.

Aunque en las últimas décadas hay varias investigaciones sobre el aporte y la relevancia que tienen para los niños/as, y para la docencia, la organización de la enseñanza en salas multiedad, se sigue observando que muchas prácticas educativas continúan siendo orientadas por representaciones universales correspondientes a niños/as urbanos, de clase media y occidentales.

Al respecto advertimos que estas representaciones no solo las portan estudiantes, sino también muchas de las formadoras quienes consideran que los adultos son aquellos que deben “orientar u organizar el juego”, y que los/as niños/as se van a vincular con los materiales y con sus pares en función de las características de la edad, reproduciendo así un procesamiento sociocultural en el que se atribuyen determinados comportamientos y expectativas para las edades comprendidas entre 2-5 años (KROPFF, 2011).

Con el objetivo de poner en tensión la universalidad del procesamiento social de las edades y de las niñeces dentro del sistema educativo, es que el dispositivo de la Juegoteca fue pensado de manera no graduada y con diferentes propuestas de juego en simultáneo, en tanto se considera que dicha organización favorece la libertad de elección, la autonomía, y despliegue de la capacidad de agencia. En este sentido consideramos que las relaciones entre niños/as de diferentes edades y/o con adultos se llevan a cabo en interacciones donde ambos dan lugar a sus opiniones y puntos de vista sobre asuntos que son de su interés y dan sentido a sus vidas. Al respecto, Pavez Soto y Sepulveda Kattan (2019) plantean la relación entre agencia y participación social de niños/as desde su reconocimiento como sujetos de derecho, adhiriendo a la corriente latinoamericana que sostiene que el protagonismo se observa especialmente en contextos de educación popular y movimientos sociales donde cobra valor la visibilización de los niños/as y su acción significativa, en un mundo compartido entre niños/as y adultos.

La propuesta de la coordinación de la Juegoteca está sostenida en la hipótesis de que cuando los docentes confían en la posibilidad de organizarse de los niños y las niñas (agencia y permiso de juego) y la intervención de los adultos no es constante, se puede observar y conocer variados modos de resolución de conflictos, de procesos de simbolización, de intereses y/o preocupaciones, de saberes y de puntos de vista de las niñeces en torno a la vida cotidiana y al funcionamiento social. Diversos estudios de infancia plantean que los niños/as conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan, así como las relaciones sociales en las que están inmersos con sus propios puntos de vista, afirmando la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña⁷.

En pos de que la propuesta lúdica contemple dicha perspectiva respecto de las niñeces y el juego, desde la coordinación se trabaja con cada docente para que, independientemente del espacio en donde se desarrolle el encuentro, junto a sus estudiantes preparen con antelación los tiempos, materiales y sectores de juego. En ese sentido se acuerda que el material esté sano y limpio y que sea suficiente y esté al alcance de los/as niños/as; que haya distancia física entre las propuestas que requieran silencio y tranquilidad, de las que suponen más movimiento y exploración, a fin de favorecer y respetar la modalidad de juego paralelos. Respecto a la ambientación del espacio, se trabaja para que no haya imágenes o materiales que reproduzcan perspectivas binarias de género y/o excesivamente comerciales y se evita la contaminación sonora, para que los/as participantes puedan comunicarse sin tener que elevar la voz. En cuanto a la organización temporal

7 Debido a la extensión máxima del artículo, los modos en que niños y niñas desarrollan la agencia infantil no se desarrollan en este artículo, pero sí en la investigación.

del juego (CALMELS, 2007) el mismo está estructurado en intervalos de aproximadamente una hora que se definen considerando los tiempos institucionales en negociación y acuerdo con los requeridos según cada propuesta lúdica. Se trata de que el tiempo de juego transitado se disfrute anticipando su “conclusión” con diez minutos de antelación, de modo que permita que los niños/as y adultos puedan “terminar” con el juego iniciado y de esta manera, “finalizar” la propuesta lúdica. Para cerrar, algunas formadoras, proponen una ronda de conversación donde tanto niños/as y/o educadoras comunitarias, recuperan y evalúan el encuentro de modo de tener en cuenta lo comentado para próximas implementaciones.

3. La formación específica en educación inicial: un campo interpelado

En encuentros con la coordinación de la Juegoteca, los/as docentes del Campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Inicial, manifestaban dos preocupaciones en torno a la formación y futura inserción laboral de las/os estudiantes. Respecto a la didáctica, se preguntaban cómo hacer que las/os estudiantes pudieran planificar secuencias, guiones conjeturales o unidades didácticas, factibles de ser llevadas a cabo en diversas condiciones institucionales. En ocasiones, advertían que el contenido, la extensión y las posibles intervenciones docentes, serían poco viables de desarrollar en una sala del nivel inicial. En cuanto a los sujetos de la educación inicial⁸, notaban que la falta de contacto con niños/as y con el nivel, les dificultaba representarlos y que la idea de niñez que orientaba las planificaciones y posibles intervenciones, estaba influenciada por una lectura sesgada de los aportes de la psicología evolutiva. Paradojalmente, a partir de la participación en la Juegoteca, muchas formadoras comenzaron a visibilizar que tenían dificultades similares a sus estudiantes en torno a la enseñanza y a los sujetos, y se preguntaban: “¿Cómo llevar a cabo propuestas para niños de diversas edades? ¿Qué viabilidad tienen en el formato escolar, algunas de las propuestas didácticas que enseñamos a las estudiantes? ¿Qué se entiende por disponibilidad corporal? ¿Cómo se establecen límites en la organización de la enseñanza centrada en el juego?”

Sumado a lo anterior, los/as formadores/as perciben además que dicha participación las/os interpela en su rol, ya que les propone no sólo un cambio de mirada respecto de los/as niños/as, sino también en los modos de pensar el juego y su inclusión en la planificación y evaluación de sus disciplinas, redundando también en las maneras de percibir y trabajar con sus propios estudiantes.

En este sentido, desde los equipos directivos también se planteaba la necesidad de que los espacios curriculares tuvieran su correlato en la experiencia concreta con niños/as, por lo que la Juegoteca no sólo aportó a la formación de estudiantes sino también al cambio del enfoque pedagógico/didáctico con el que desarrollaban sus clases “... a los profesores les resolvió muchas cosas, porque decían que les costaba mucho que los estudiantes lo visualizaran, lo comprendieran, pero al llevarlo a cabo era ponerle carne a esos contenidos” (Formadora del CFE).

8 En plan de estudios tiene 5 materias específicas referidas a las didácticas y 3 de los sujetos del nivel inicial.

Si bien el enfoque y perspectiva de la Juegoteca tenía la intención de aportar a las prácticas evidenciando un formato que permitía a estudiantes y formadoras moverse con mayor libertad, al mismo tiempo las interpelaba y ponía en cuestión su estructura: (...) la juegoteca al ser un espacio nuevo, experimental, concebido con otra función con otros objetivos y con otro enfoque, no era un espacio de evaluación como las prácticas (Coordinadora del campo de las Prácticas docentes).

Estas tensiones que la Juegoteca evidenciaba, pusieron de manifiesto también las dudas y recelos de algunos formadores/as respecto de su participación en el proyecto en tanto era una modalidad que les resultaba ajena, no solo por diferir del formato de las prácticas docentes⁹, sino porque su organización (agrupamientos multiedad y propuestas en simultáneo) discrepaba con el formato escolar conocido y las convocaba a pensar su disciplina desde una perspectiva poco habitual.

A mí me daba miedo (...) yo había estado acompañando las prácticas que para mí era toda una experiencia, pero quien llevaba la parte adelante era la profesora del taller de prácticas. (...) acá era distinto, había una serie de cuestiones que yo me preguntaba, y sobre todo no terminaba tampoco de imaginarlo (Formadora del CFE).

Existe una relación entre juego y aprendizaje, y este vínculo en la escuela está mediado por los/as adultos/as, evidenciándose a través de propuestas y/o formas de intervención en el desarrollo de situaciones lúdicas. Según Scheines (1998) no hay juego sin reglas y el juego se inicia cuando acatamos las posibilidades y los límites de la materia con que se juega, fundando un orden y sometiéndose voluntariamente y con placer a él. Esta perspectiva sobre el juego, nos permite comprender que el caos visto desde una mirada externa puede considerarse – en sentido estricto –, un orden lúdico dado por los/as jugadores/as. En la Juegoteca, si bien hay un encuadre que facilita el ingreso al juego y rituales que introducen a los niños/as al mismo, hay momentos de caos que en ocasiones resulta intolerable para las/os docentes. ¿Cuánto uno soporta esos productos de los chicos, más en un espacio así que por ahí lo dejan a la mitad y se van o se llevan algo que a uno le gusta más o menos?. En este sentido, el permiso de juego, que no siempre encuentra lugar en la sala, se sostiene como premisa en el dispositivo de la Juegoteca, ya que la disposición del espacio, la selección de los objetos y las propuestas, promueven interacciones e intervenciones diferentes, posibles de ser llevadas a cabo en una sala si los/as docentes se dan ese permiso. De allí que enfocar el fenómeno lúdico, en el marco de la Juegoteca, no puede soslayar ni al niño/a ni a las intervenciones docentes en sus capacidades propositivas, comunicativas y de participación activa.

3.1. El cambio en la mirada sobre los niños/as

Algunas formadoras, además de los miedos anteriormente mencionados, se animaron a realizar intervenciones de juegos en experiencias comunitarias. Al respecto una de ellas sostiene que su “idea era llevar esto a otros lugares porque no todos tienen esta posibilidad”. La convicción de democratizar el dispositivo, les permitió desarrollar encuentros en Centros Comunitarios Infantiles de la ciudad de Buenos Aires.

9 El campo de la formación en las prácticas docentes, está conformado por 6 talleres, el II, IV, y V y VI se dicta de manera conjunta entre una profesora de práctica especialista en nivel inicial y un docente de práctica asesor- especialista en un área de conocimiento.

Yo me hacía la valiente, pero tenía mucho miedo porque no solamente no era construir confianza con una institución que no conocía, que quedaba en un barrio muy alejado, que tenía que movilizarme. Digamos que rompía con toda la rutina (...) era todo nuevo. (Formadora del CFE).

La participación en espacios comunitarios, se constituía así en una oportunidad para visibilizar las condiciones de desigualdad en la que viven, crecen y se educan los niños/as y para conocer las formas en que las organizaciones sociales gestionan las tareas educativas y de cuidado (COLÁNGELO et al., 2021) La singularidad de la Juegoteca no sólo tenía que ver con un espacio nuevo para la estructura formativa del profesorado, sino que evidenciaba un posicionamiento crítico respecto de las niñas y el derecho a jugar:

La característica que le dio singularidad, es la relación entre los niveles con los saberes de las estudiantes, los objetos ligados a las prácticas de distintos espacios y los niños no como conejillos de india sino ejercitando el derecho a jugar y llevando una propuesta experimental y a la vez sería de juego (Coordinadora del Campo de las Prácticas Docentes).

En el transcurso del proyecto formadores/as que desconocían las organizaciones comunitarias, empezaron a plantear a la coordinación la necesidad de ser acompañadas en la puesta en marcha de sus escenarios de juego con “otros niños, no solo de los barrios más céntricos”. Si bien expresan sus miedos en torno a ir a la zona sur de la ciudad de Buenos Aires¹⁰ y a la posible precariedad del funcionamiento institucional, logran trascenderlos y desplazarse junto con las estudiantes para que “esos niños” tengan acceso a variadas experiencias lúdicas y artísticas. Al respecto una profesora recuerda su primera implementación en un espacio comunitario de la comunidad boliviana, en el que participan niños entre 45 días y 12 años:

Yo crecí como profesora. (...) para mí fue un descubrimiento, bueno para todas fue un gran descubrimiento lo que significa llevar un libro a una sala y encontrarme con un grupo de chicos que entraban y salían y había momentos de espera para ingresar. Ver concretamente esta imagen idealizada de pongo una mesa de libros, los niños toman los libros, los abren los hojean, los dejan. No, no. Cuando un chico no tiene esa posibilidad no sabe cómo usar el objeto: lo rebolearon, lo pisaron y bueno entonces uno aprende lo que significa trabajar con niños y libros (Formadora del CFE).

¹⁰ Parte de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires usualmente es considerada como peligrosa, lo cual intensifica “los sentimientos de inseguridad”, según Kessler (2009) tema instalado en la vida cotidiana, en los medios de comunicación y en las agendas políticas.

A su vez, las formadoras que, en su desarrollo profesional y laboral, han transitado los ámbitos comunitarios, intencionalmente combinan experiencias escolares y en organizaciones, para que las estudiantes conozcan, comparen y observen los diversos formatos en que se cuidan y educan los niños/as. Particularmente, tres de las formadoras, trabajan con movimientos sociales “piqueteros”¹¹ que, a través de las propuestas educativas en jardines y bachillerato populares, se organizan para llevar ampliar el derecho a la ciudad, entendido por Harvey (2014) como un derecho colectivo en el cual las personas intentan cambiar y reinventar las ciudades como resultado del ejercicio de poder sobre los procesos de urbanización.

Desde nuestro lugar como coordinadoras de la Juegoteca en las diversas modalidades del proyecto, así como desde las entrevistas realizadas a diferentes participantes del mismo, notamos que para estudiantes y formadoras/es, planificar la propuesta y sus posibles intervenciones cuyos destinatarios “no son hipotéticos”, las desafía la propia disciplina y las interpela respecto de las niñeces, especialmente a quienes no han trabajado en el nivel inicial. Así, una docente, en referencia a la selección de un repertorio de poesías y nanas, percibe que:

Siempre fue rico, pero el hecho de pensar que iban a aplicar eso, a estar con chicos, tenía un destinatario y algo concreto. (...) hay posibilidad de mirar y mirar a los chicos. Cómo mirar la literatura en cruce con el juego, pensar estos cruces teóricos en situación. Hay algo que pasa de manera distinta. (Formadora del CFE).

El entramado institucional y acompañamiento en las propuestas de juego que se llevan adelante tanto en el nivel inicial de la ENS como en las organizaciones comunitarias reflejan el lugar de la coordinación en la gestión de la Juegoteca. Esta tarea entre niveles y de conexión con las organizaciones, planificación y armado del cronograma de encuentros, distribución y organización de los materiales, es una condición de posibilidad para el sostenimiento y continuidad. En este sentido una profesora plantea que dicho entramado institucional es lo que posibilita que se construya una propuesta que permite “hacer las prácticas, hacer propuestas no tradicionales, ver niños de verdad, de pensar en materiales, edades integradas. Salió algo diferente por eso”.

Como coordinadoras del espacio e investigadoras del campo de las niñeces cabe preguntarnos entonces ¿qué es lo que cambia en las/os formadoras/es y las/os estudiantes en los encuentros con los niños/as?, ¿qué y cómo entienden los profesores las niñeces de verdad?, ¿qué interpela la relación con los/as niños/as? Sobre esto recordamos que varias formadoras, percibían y evaluaban, que “algunos contenidos o cosas que les pedían a sus estudiantes eran inviables de llevar a cabo”, y que parte de ese desfasaje ocurría por la falta de contacto con los niños/as. “Aprender lo que significa trabajar con niños”, supuso, ante todo, una mirada reflexiva y problematizadora sobre las propias representaciones y prácticas de enseñanza e introdujo nuevos interrogantes. ¿Cómo presentar propuestas y /o consignas de juego que no requieran que los niños estén sentados y en silencio? ¿Es conveniente pedirles a las estudiantes que coordinen el juego? ¿Qué los adultos coordinemos o dirijamos las propuestas es juego para los niños? ¿Los niños tienen que pasar por todos los sectores para “poder aprender” el contenido que se planificó en cada uno? ¿Hay que pedirles a los niños que roten de sector cuando los vemos interesados en uno en particular?

11 Se denomina piqueteros a trabajadores /as desocupados /as que se manifiestan y reclaman derechos de manera colectiva a través de corte de calles o rutas.

Como observamos, jugar con las muñecas desembocó en un sinnúmero de preguntas, reflexiones y construcción de conocimientos acerca del juego en la formación docente. De esta manera, las formadoras perciben que jugar no siempre es una actividad “natural de la infancia” y que algunos niños/as participan mediante la observación, otros no se involucran y algunos expresan miedo o desagrado ante algunos materiales y juegos. Al mismo tiempo, se asombran por la adherencia a algunas propuestas que a priori podrían no haber sido convocantes o de interés para los mismos.

3.2. Nuevos modos de diseñar y evaluar las clases

Notamos que la tarea de llevar a cabo los encuentros de juego se constituye en una metodología que posibilita a estudiantes y formadores/as, indagar, y analizar colaborativamente las propias prácticas, para convertirlas en objetos de reflexión, con la intención de develar y conocer qué sentidos y racionalidades orientan sus acciones y decisiones. Es el diálogo, el debate y el intercambio lo que propicia una reconstrucción crítica sobre la propia experiencia y otorga sentido a las planificaciones y evaluaciones que se solicita en cada instancia curricular. Como sostiene una formadora, haciendo referencia a la evaluación que realiza junto con las estudiantes, “es una evaluación más vivida, ahí está la praxis, es un aprendizaje espiralado. (...) se plantea que somos un equipo de trabajo y el estudiante ve el trabajo de uno. Se crea un clima muy agradable”. Otra formadora, considera que en estas modalidades de evaluación permiten idear nuevas estrategias, “porque en el momento que te pasan las cosas resolvés como podés con el acervo que tenés, y una de las cosas para pensar la evaluación es tener estrategias alternativas a eso que pasó”. También la formadora en el área de la didáctica considera que en estos formatos la evaluación no se percibe como una acción final en la que “se suma una nota”, por el contrario, “pensar a partir de los datos de la realidad para repensar y ajustar a las necesidades del momento. Se invierte la lógica de responder lo que el docente quiere y se piensa el evaluar como parte de una construcción conjunta” (Formadora del CFE).

Los relatos de las tres formadoras muestran que abordan la evaluación desde una “perspectiva formativa”, (ANIJOVICH, 2021) en tanto se enseña mientras se aprende y en simultáneo se ofrece información y saberes, que contribuyen a que los/as estudiantes avancen y reflexionen sobre el contenido y los modos en que los han aprendido.

Consideramos que planificar las clases y su evaluación alrededor de las prácticas en Juegoteca, constituye lo que Cattaneo et al. (1999) denominan como los grupos de formación, en el que formadores y estudiantes, establecen lazos de horizontalidad desarrollados en situación, a través del cual, construyen y deconstruyen conocimientos y capacidades para el desempeño de una profesión en diversos entornos.

En el marco del proyecto, la evaluación no es sobre las estudiantes individuales, por el contrario, las intervenciones que se consideran valiosas tienen que ver con la capacidad de escucha y percepción atenta a las necesidades que expresan los/as niños/as, la disponibilidad corporal para acompañar el juego, la pertinencia de la propuesta en función del contexto y de las muñecas a las que va dirigida, sumado a que el contenido disciplinar de los sectores promueva el juego y suponga un desafío para el aprendizaje.

Consideramos que las intervenciones en diversos contextos se transformaron en instancias para que las estudiantes junto a sus formadoras/es, se enfrenten con problemas devenidos de la práctica y desarrollen saberes para ámbitos que excedan el formato escolar. Siguiendo a Davini (2008) entendemos a la práctica como “la capacidad de intervención y acción en contextos reales, complejos, ante problemas integrales que incluyen

distintas intenciones, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos y dilemas éticos” (p.114). En este sentido, tanto las estudiantes al ver a las formadoras más experimentadas en situaciones concretas con los niños/as, como las formadoras al trabajar colaborativamente con estudiantes, aprenden nuevos modos de intervención y resolución. En palabras de profesoras y coordinadoras:

Contribuye a desmitificar el trabajo con pibes porque los estudiantes creen que los docentes no saben trabajar con pibes. Cuando los docentes ponen el cuerpo, las estudiantes aprenden de eso, de esa posibilidad que le mostramos sobre cómo intervenir o cómo acompañar el juego de los chicos y las chicas (Formadora del CFE).

Anijovich (2021) plantea que las evaluaciones formativas, a diferencia de las sumativas, permiten a los formadores/as reorientar la enseñanza, porque es en dicho proceso, en el que se encuentran con las producciones e intervenciones de los y las estudiantes, las cuales les devuelven nuevas preguntas y saberes en torno a su trabajo. Una formadora docente reflexiona sobre su asombro y valorización del trabajo de sus estudiantes en organizaciones que no contaban con las comodidades edilicias y organizativas que imaginaban:

Es increíble la creatividad que sacaron. (...) sobre la marcha rearmaron y reacomodaron (...) no existió una estudiante que mostrara disconformidad o incomodidad con la propuesta, todas comienzan diciendo “tenía mucho temor” y todas terminan diciendo agradezco esta experiencia (Formadora del CFE).

En estas palabras se reconoce la importancia de hacer y poner el cuerpo en conjunto, dicho reconocimiento implica un cambio de posicionamiento en torno a las relaciones de poder que a veces se desarrollan en el sistema educativo. Este tipo de posicionamiento y de percibir la evaluación promueve “interacciones dialogadas formativas” (ANIJOVICH y CAPPELLETTI, 2017, p.90) que habilitan a estudiantes y formadoras a “hacer una revisión de lo hecho, con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió”; diálogos necesarios para la trayectoria formativa de las estudiantes.

4. Reflexiones finales

Dar a conocer y reflexionar acerca del dispositivo de formación de la Juegoteca desde sus distintas aproximaciones analíticas, nos lleva a poder mirar en esta clave su aporte a la formación docente y desde allí fundamentar propuestas que permitan garantizar la creación de espacios/tiempos de juego que avalen seguir considerándolo central en relación con las niñas, y en permanente desafío e indagación para formadores/as y estudiantes.

El juego en la niñez no sólo favorece la comunicación y la transmisión de contenidos culturalmente significativos, sino que permite la recreación de mundos cotidianos y el aprendizaje de conocimientos socialmente validados, ofreciendo un espacio/tiempo para la elaboración de subjetividades y el desarrollo de la agencia y participación infantil. Siguiendo a Pavez Soto y Sepúlveda Kattan (2019) la agencia, el reconocimiento social de ésta y los mecanismos para ejercerla deberían darse conjuntamente, ya que de lo contrario queda invisibilizada. Por ende, ofrecer espacios para favorecer la participación social

de niños/as puede dar lugar también a metodologías y políticas que, a nivel institucional, hagan posible su instalación duradera. En este sentido, habilitar permisos de juego, premisa central en el dispositivo de la Juegoteca, contribuye al ejercicio de la agencia infantil, promoviendo interacciones horizontales, colaborativas y coparticipativas.

Enfatizamos que plantear este proyecto desde la extensión crítica promueve la participación en y con la comunidad, y se constituye en un lugar donde se aprende con el otro y, también, con los propios compañeros/as, lo que favorecerá la adquisición de saberes, responsabilidades, y fundamentalmente la valoración de la diferencia en el encuentro con los otros. Dicho proceso se hace extensivo a las formadoras, quienes se ven transformados e interpelados en su tarea. Al respecto, acordamos con Carlevaro en que las instituciones de educación superior “(...) deberían entregar a la sociedad ciudadanos integralmente formados, verdaderamente humanizados, con una capacitación que no descuide sino acreciente su sensibilidad y su integridad” (2010, p. 15). El diálogo y trabajo con “otros actores sociales” es una ventana por la cual los/as estudiantes y formadores/as vuelven a mirar sus representaciones y pueden resignificar algunas de ellas. La construcción de agendas colaborativas de formación, nucleadas en proyectos de extensión crítica, se desarrolla en una doble dirección, permitiendo que las organizaciones y los institutos de formación docente aprendan de manera conjunta, poniendo en el centro de la escena las niñeces y los escenarios en donde se educan, crecen y cuidan.

Entendemos que llevar a cabo dispositivos de formación docente que atraviesen el campo de la formación específica puede ser una modalidad que contribuya a la formación y profesionalización de las y los futuros maestros y a la transmisión de contenidos, que solo pueden darse, a través de la implicancia mutua. En este punto, observamos que tanto las formadoras nóveles en juego como las experimentadas, consideran que solo es posible transmitir “la pasión por el contenido” que enseñan a través de situaciones de participación colaborativas. Coincidimos con otra de las formadoras también, en que la enseñanza y la formación de los/as maestros no puede estar orientada por el “deber ser”, sino por el contrario, guiada por “el deseo profundo de encontrarse con otros, de querer darle algo a otro, de querer aprender con otros. Y no hay forma de transmitirlos si no es haciendo estos intercambios”.

La pluralización de los espacios y los múltiples entornos educativos y de cuidado que articulan con la Juegoteca, no sólo amplían la visión sobre el derecho de los niños/as al juego sino también su acceso a la educación. Consideramos que promover que formadores/as y estudiantes visibilicen y desplieguen dicho enfoque en el ejercicio de la docencia, puede contribuir a transformar en alguna medida las condiciones de desigualdad de las niñeces.

Por último, queremos destacar que la articulación docencia, investigación, extensión tal como lo hemos venido planteando en este artículo, es uno de los pilares de la educación superior que nos propusimos con esta modalidad de formación. Consideramos que la misma colabora a superar algunos obstáculos, que según Alliaud y Vezub (2014) se visibilizan en los países del Mercado Común del Sur: dificultad para incorporar temas y problemas en torno a las niñeces, juventudes, desigualdad/diversidad; disociación entre la teoría y la práctica, realización de las prácticas en ámbitos y contextos que no representan la diversidad y campos en donde se van a insertar los y las graduadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIAU, A; VEZUB, L. La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR: problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, vol. 5, n. 20, p. 31-46, 2014.

ANIJOVICH, R. **La escuela que viene**: reflexiones para la acción. Entrevista de la Fundación Santillana. Argentina, 2021. Disponible en <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/07/FS150620-entregable-laescuelaqueviene.pdf>. Acceso en 10 octubre 2021.

ANIJOVICH, R.; CAPELETTI, G. **La evaluación como oportunidad**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARIÉS, P. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Madrid: Taurus, 1987. (Original 1960).

BAQUERO, R. La educabilidad bajo sospecha. **Cuaderno de Pedagogía**. Rosario, v. IV, n. 9, p.71-85, 2001.

BATALLÁN, G. **Docentes de infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CALMELS, D. **Analizadores del jugar**. En: Ciclo de conferencias: La educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas”. Dirección Gral. De Cultura y Educación. Pcia. De Bs. As, 2007.

CAÑEQUE, H. **Juego y vida**. Buenos Aires: El Ateneo,1991.

CARLEVARO, P. Intersecciones de la universidad con la ética. **Reencuentro**. México, n. 57, p. 8 -17, 2010.

CARDINI, A; GUEVARA, J; STEINBERG, D. **Mapa de la educación inicial en argentina**: puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC, 2021.

CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política**: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

CATTANEO, M. et al. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Noveduc,1999.

COLANGELO, M. A. et al. Los pibes son de todos: infancias, cuidados y educación en los centros comunitarios de la Red Andando, **Revista del IICE - Universidad de Buenos Aires**, (49), p. 25 - 42, 2021. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10446>. Acceso en 10 octubre 2021.

Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10446>. Acceso en 10 octubre 2021.

DAVINI, M.C. **Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores**. Buenos Aires: Santillana, 2008.

GAUDULEWICZ, L. **El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault**. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Prosecretaría de Publicaciones, 1999. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9056>. Acceso en 10 octubre 2021.

- GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**, Barcelona: Gedisa, 1983, p.19 - 40.
- HARVEY, D. **Del derecho a la ciudad a la revolución urbana**. Argentina: Akal, 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Madrid: Editorial Alianza, 1995 (Original de 1938).
- KESSLER, G. **El sentimiento de inseguridad: sociología de temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- KROPFF, L. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Avá, Revista de Antropología**, Misiones, n. 16, p- 171-187. 2011.
- PAVEZ SOTO, I.; SEPÚLVEDA, N. Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica, **Revista Sociedad e Infancias**, n.3, p.193-210, <https://doi.org/10.5209/soci.63243>, 2019.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- RUIZ de VELASCO GALVEZ, A.; ABAD MOLINA, J. **El juego simbólico**. Barcelona: GRAO, 2011.
- SCHEINES, G. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- SIRVENT, M.T, et al. Revisión del concepto de Educación no formal. **Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal - OPFYTL**, p. 3-21, 2006.
- TERIGI, F. **Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de las políticas educativas**. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Educativa, 2009.
- TOMASSINO, H. **Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. Tendencias y controversias**. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, n. 67, p. 7-24, 2016.
- WINNICOTT, D. **Realidad y juego**. Madrid: Editorial Gránica, 1972.

RESUMEN Desde el año 2013, en una Escuela Normal Superior de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, se lleva a cabo un proyecto de Juegoteca, entendido como un dispositivo de formación docente cuya centralidad es aportar a estudiantes, docentes en ejercicio, educadoras comunitarias, familias, niños y niñas, diferentes experiencias lúdicas, que contribuyan a pluralizar las concepciones de juego, de las niñeces, de intervención docente y de participación. Dicho dispositivo llevado a cabo por un equipo de coordinación y 12 docentes del Nivel Terciario del profesorado en Educación Inicial, ha sido implementado en instituciones escolares, en ámbitos socio comunitarios, y en espacios públicos. El presente trabajo tiene por objeto dar cuenta de dicha práctica de formación, que desde un enfoque lúdico ha generado en los actores participantes del proyecto, no sólo aportes y transformaciones, sino también interrogantes e interpelaciones en torno a las niñeces, al juego y a las posibles formas de intervención/participación en dicha relación.

Palabras Claves: formación docente, extensión, juego, agencia, niñeces.

Abrindo o jogo:

a biblioteca de jogos comunitários como um dispositivo para o treinamento de professores

RESUMO Desde 2013, em uma escola de formação de professores na cidade de Buenos Aires, foi realizado um projeto de biblioteca lúdica, entendida como um dispositivo de formação de professores cujo foco central é proporcionar aos alunos, professores praticantes, educadores comunitários, famílias e crianças diferentes experiências lúdicas que contribuem para a pluralização das concepções de brincadeira, infância, intervenção e participação dos professores. Este dispositivo, realizado por uma equipe de coordenação e 12 professores do Nível Superior de Educação Inicial, foi implementado nas escolas, em ambientes sociocomunitários e em espaços públicos. O objetivo deste trabalho é dar conta desta prática de treinamento, que a partir de uma abordagem lúdica tem gerado não apenas contribuições e transformações nos atores participantes do projeto, mas também perguntas e interpelações sobre a infância, o jogo e possíveis formas de intervenção/participação nesta relação.

Palavras-chave: formação de professores, divulgação, brincadeira, agência, crianças.

Opening the game:

the community play library as a device for teacher training

ABSTRACT Since 2013, in a teacher training college in the city of Buenos Aires, a play library project has been carried out, understood as a teacher training device whose central focus is to provide students, practising teachers, community educators, families and children with different play experiences that contribute to pluralising the conceptions of play, childhood, teacher intervention and participation. This device, carried out by a coordination team and 12 teachers of the Tertiary Level of Early Education, has been implemented in schools, in socio-community settings, and in public spaces. The aim of this paper is to give an account of this training practice, which from a playful approach has generated not only contributions and transformations in the actors participating in the project, but also questions and interpellations about childhood, play and possible forms of intervention/participation in this relationship.

Keywords: teacher training, outreach, play, agency, children.

FECHA DE RECEPCIÓN: 14/09/2021

FECHA DE APROBACIÓN: 15/02/2022



Analía Paola García

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLU). Magister en Antropología Social (Flacso). Docente, Investigadora y Extensionista de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Docente en la Maestría en Educación Infantil (UBA). Docente e investigadora en Escuela Normal Superior N°7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Miembro del equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación Argentino.

E-mail: analiagar1976@gmail.com



Marina Inés Visintin

Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Psicóloga Social. Docente, investigadora y extensionista en Universidad Nacional de Moreno, Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente e investigadora en Escuela Normal Superior N°7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Formadora especializada en temas de infancia, juego y formación docente.

E-mail: marivisintin@gmail.com