

# El juego en los dispositivos institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, desde una perspectiva de derechos<sup>1</sup>

## *Play Time in Institutional Devices for Children from 0 to 3 Years Old, from a Rights Perspective*

Mariana Etchegorry\*

Carola Inés Vargas\*\*

Jorgelina María Inés Casella\*\*\*

**Resumen:** En el presente artículo exponemos el proceso y los resultados de la investigación acerca de dispositivos institucionales en torno al juego en niños de 0 a 3 años llevada a cabo durante los años 2018 y 2019. La pregunta de investigación fue: ¿cómo aseguran los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años el derecho al juego en las instituciones que estos transitan?

Los discursos y las prácticas nos ayudaron a pensar los dispositivos, a partir de cierta concepción de infancias y la posibilidad del juego. El objetivo general de la investigación fue describir los dispositivos vinculados al juego que las adultas despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria.

Se planteó una investigación cualitativa de tipo descriptiva. La entrevista y la observación se constituyeron en instrumentos esenciales. Desarrollamos un contexto conceptual enriquecido por las búsquedas realizadas a partir de los desafíos del campo, la propuesta metodológica y los resultados a partir de una revisión de los objetivos específicos planteados en el proyecto.

**Palabras clave:** juego, dispositivos institucionales, derechos del niño, primera infancia, educación inicial.

---

**Abstract:** In this article we present the process and the results of the research on institutional devices around “play time” in children from 0 to 3 years old carried out during the years 2018 and 2019. The research question was: how does an adult responsible of children from 0 to 3 years old, reassures the right to play in the institutions they go through?

---

<sup>1</sup> Colaboraron con el presente artículo los integrantes del equipo de investigación: Weckesser, Cintia; Ávila, Verónica; Villagra, Mariana; Martínez, Luciana; Espíndola, Mariela; Recalde, Eugenia.

\* Magíster en investigación educativa. Especialista en Psicopedagogía. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)  
[marianaetchegorry@upc.edu.ar](mailto:marianaetchegorry@upc.edu.ar)

\*\* Magíster en Neuropsicología. Licenciada y Profesora en Psicología. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)  
[carolavargas@upc.edu.ar](mailto:carolavargas@upc.edu.ar)

\*\*\* Licenciada en Psicopedagogía. Psicopedagoga. Docente e investigadora en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)  
[jorgelina@upc.edu.ar](mailto:jorgelina@upc.edu.ar)

Recibido: 31/08/20

Aceptado: 12/10/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

The speeches and practices helped us to think about the devices, starting from a certain conception of childhood and the possibility of play. The general objective of the research was to describe the devices linked to playing that adults deploy to promote the right to education and culture of boys and girls from 0 to 3 years old within the framework of different institutional proposals aimed at this age group. A qualitative, descriptive research was proposed. The interview and observation became essential instruments. We develop a conceptual context enriched by the searches carried out from the challenges of the field, the methodological proposal and the results from a review of the specific objectives set out in the project.

**Keywords:** game, institutional devices, children's rights, early childhood, early education.

---

## Introducción

En el presente artículo exponemos los resultados de la investigación “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años”<sup>2</sup> llevada a cabo durante los años 2018 y 2019. Formamos parte de un equipo interdisciplinario de la Universidad Provincial de Córdoba, que desde el año 2015 estudia el juego, y lo reconoce como derecho en relación con niños y niñas de 0 a 3 años. La perspectiva interdisciplinaria del proyecto implicó construcciones de sentido que se instituyeron como puntos de partida para el diálogo desplegado durante la investigación. Partimos de la definición de una posición epistemológica que entiende la complejidad como sustantiva de la realidad, y una posición política como marco desde el cual concebimos a los niñas y niños como sujetos de derecho plenos.

Nos posicionamos teóricamente desde una concepción de infancias construida a partir de representaciones sociales íntimamente relacionadas con los momentos históricos y de carácter situado (Carli, 2001). En tanto categoría, condiciona maneras de transmisión intergeneracional y ubica a los adultos frente a los niños y niñas concretos que transitan ese momento de la vida. Los adultos y adultas son responsables, en términos de respuesta a los “recién llegados” (Bustelo, 2009), lo que implica superar la mirada teleológica de tiempo, y pensar a los sujetos niños y niñas, con derechos plenos, con “autonomía relativa” en tanto capaces de desplegar sus acciones para apropiarse del mundo (Chockler, 2010).

Consideramos así que los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años desarrollan prácticas que devienen de los dispositivos (Agamben, 2007; Deleuze, 1990; Foucault, 2002) que construyen para acompañar procesos de crianza, cuidado y enseñanza. A partir de estas consideraciones surge la pregunta de investigación ¿cómo aseguran los adultos y adultas responsables de niños y niñas de 0 a 3 años el derecho al juego en las instituciones que estos transitan? Construimos entonces el siguiente supuesto: las prácticas institucionales de los responsables de niños y niñas de 0 a 3 años hacen posible el jugar de los niños, en tanto derecho.

---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación Res. Mincyt 109/17: “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años”. 2018-2019. Directora: Etchegorry, Mariana; Integrantes: Avila, Verónica; Casella, Jorgelina; Quiroga, Gabriela; Rova, Verónica; Vargas, Carola; Weckesser, Cintia.

En consecuencia, los discursos y las prácticas nos ayudaron a pensar en esos dispositivos y en las maneras en que estos orientan, a partir de cierta concepción de infancias, la posibilidad del juego y, por tanto, del jugar. El objetivo general de la investigación fue describir los dispositivos vinculados al juego que las adultas despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria. Entre los objetivos específicos, nos propusimos en primer lugar, reconocer las prácticas de las adultas en relación con el juego, además, indagar sus discursos en torno a la promoción del derecho a la educación y a la cultura y, finalmente, problematizar el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones en las diversas propuestas institucionales.

En relación con la propuesta metodológica, se planteó una investigación cualitativa de tipo descriptiva. En ese sentido construimos nuestro objeto de investigación: los dispositivos institucionales en relación con el juego, a partir de los discursos y las prácticas en las escenas cotidianas de los espacios que transitan niños y niñas de 0 a 3 años. Por esta razón, se constituyeron en instrumentos esenciales la entrevista y la observación. Las unidades de análisis se configuraron a partir de criterios de selección que dieron cuenta de las variadas ofertas institucionales para esta franja etaria.

Este texto tiene como propósito socializar el proceso y los resultados de la investigación, para lo cual desarrollamos, en primer lugar, un contexto conceptual enriquecido por las búsquedas realizadas a partir de los desafíos del campo. En segundo lugar, se presenta la propuesta metodológica, recuperando la compleja toma de decisiones que implicó el proceso. En tercer lugar, exponemos nuestros resultados, a partir de una revisión de los objetivos específicos planteados en el proyecto. Finalmente, compartimos una serie de reflexiones, que tienen la intención de constituirse en cierre y apertura de nuevas preguntas.

## **Contexto conceptual**

Entendemos por dispositivos institucionales a la trama de relaciones y condiciones habilitadoras de ciertas prácticas y discursos que configuran un artificio creado y construido para que algo acontezca (Foucault, 2002, Deleuze, 1990, Agamben, 2007) y, por tanto, tensionan en un nivel micro y macro. Expresa Deleuze (1990), permitiendo profundizar al respecto, que los dispositivos son los

responsables de “hacer ver y hacer hablar” (Deleuze, 2007, p. 306). En nuestro caso particular, problematizamos el “hacer jugar” en una trama relacional y de sentidos socioculturales, atravesados por legislaciones, currículum, definiciones organizacionales y administrativas.

Agamben (2007) refiere la capacidad del dispositivo para capturar, modelar, orientar, determinar gestos, opiniones, conductas o discursos. Así, los dispositivos se inscriben en los cuerpos, constituyendo la subjetividad y definiendo modos de hacer y de ser (Foucault, 2002). Por otro lado, Nicastro caracteriza un dispositivo pedagógico como “una configuración que entrama: determinados propósitos y supuestos, decisiones respecto del tiempo de trabajo, la secuencia de actividades, el tipo de intervención del formador, las definiciones que se adoptan respecto de temas que atraviesan los relatos, etc” (2017, p. 143) Es decir, nos permite dimensionar algunos aspectos que en nuestro trabajo se constituyeron en categorías de análisis.

En tanto dispositivos, generan condiciones particulares en el marco de las cuales se desarrollan prácticas. En nuestra investigación nos interesan las prácticas de los adultos y las adultas responsables de espacios institucionales para niños y niñas de 0 a 3 años, al considerar que las propuestas que se ofrecen a los niños y niñas involucran dos derechos fundamentales como el juego y la educación, mediadores en la transmisión de la cultura. Como en esta primera etapa de la vida el niño aprende a través del juego, es de esperar que éste se constituya en una propuesta central dentro de estos espacios institucionales.

Si consideramos el juego en el marco del paradigma de derechos, es necesario tener en cuenta la Convención Internacional sobre Derechos del Niño (CIDN), aprobada el 29 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Esta convención define al niño como sujeto de derechos, y pone en el centro la necesidad de asegurar la integridad de niños y niñas, reconociendo sus derechos como ciudadanos y ciudadanas. Se establece así para el Estado un enfoque de derechos, que implica asumir ciertas responsabilidades. Las convenciones internacionales permiten delinear políticas públicas nacionales que se ajusten a esa perspectiva. La transformación no ha sido sencilla e incluso en nuestro país implicó un largo proceso de debate que terminó en la sanción de la Ley Nacional de Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley 26.061 (2005), cuyo correlato en la provincia de Córdoba es la Ley Provincial de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en Córdoba, Ley 9.944, sancio-

nada en 2011. En este marco legal, se destaca al juego como uno de los derechos fundamentales de la infancia, enunciado en el artículo 31 de la CIDN.

A través del juego, el niño se conecta con el mundo que lo rodea, experimenta ideas, roles, y de esta manera aprende más y mejor, construyendo su propio lugar en el mundo social. En este sentido, recuperamos de la observación N.º 17 del Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas:

Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entrena el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013, párrafo 14c)

A pesar del explícito reconocimiento del juego como derecho en todas las legislaciones, se trata de uno de los más invisibilizados en relación con las decisiones del Estado para su promoción y protección. Ya sea desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades de juego, o imponiendo excesivas restricciones a la vida de la infancia, lo cierto es que son muchos los niños y niñas que no logran realizar plenamente su derecho al juego (Brooker y Woodhead, 2013).

Es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente, que los niños y niñas se sientan libres de presiones perjudiciales, violencia, discriminación y peligros físicos, que cuenten con el acceso a ambientes naturales, a recursos materiales y al contacto con otros niños. También necesitan que los adultos responsables reconozcan la importancia del juego y la legitimidad de su exigencia, además de brindar su apoyo a niños y niñas en las actividades lúdicas. Así, los gobiernos deben, por lo tanto, obrar por la promoción y la protección de estas condiciones.

## Contexto metodológico

Se trató de una investigación cualitativa de tipo descriptiva, cuyo objeto de investigación constituye una realidad compleja, relacional y dinámica y, por tanto, requiere de la recuperación de las significaciones sociales que se configuran en la trama social, y posibilitan prácticas específicas. Para analizar nuestro objeto, los dispositivos institucionales, fue necesario considerar como unidad de análisis al grupo de adultas a cargo en las instituciones que transitan.

La observación participante y la entrevista fueron los instrumentos privilegiados. Los ejes centrales de la observación fueron los ritmos de interacción adulto-niño, las maneras de vincularse, sobre todo, a partir del despliegue de discursos (verbales y no verbales), el espacio, el tiempo y los objetos que definen las propuestas lúdicas.

Otro de nuestros instrumentos fue la entrevista semiestructurada. A partir de la construcción de ejes de indagación, se buscó la recuperación del discurso de los adultos y adultas responsables. También se realizaron entrevistas con referentes de las instituciones, lo que permitió articular el sentido institucional y comunitario de las propuestas en directa relación con la configuración de dispositivos de atención a las infancias. Las preguntas no fueron pensadas con el objeto de recabar información, sino como un intercambio a partir de un proceso de interacción social de dos sujetos en situación de asimetría. Se recupera entonces la posición de Bourdieu (1999) en relación con la entrevista social. El autor expresa la importancia de reducir al mínimo “la violencia simbólica” que implica la relación desigual entre los sujetos, para de esta manera desarrollar una “escucha activa y metódica” sin transformarla en un cuestionario dirigido.

La investigación se dirigió a organizaciones de la provincia de Córdoba que brindan servicios educativos a niños y niñas de 0 a 3 años. Los criterios para la selección de las unidades de observación se basaron en recuperar “diversidad de ofertas” en el ámbito educativo por lo cual se seleccionaron propuestas de gestión pública (provincial y municipal) y privada, en el marco de la educación y del desarrollo social.

Se accedió a jardines provinciales que cuentan con oferta de sala de 3 años, jardines maternos municipales, jardines privados dependientes de entes privados y

salas cuna. Además, se reconocen en el campo algunas instituciones, como, por ejemplo, los centros de la fundación CONIN, instituciones para niños con medidas excepcionales, e incluso comedores que organizan ofertas para los pequeños entre 0 y 3 años. Estas últimas modalidades institucionales nos permiten pensar en la ampliación de la consideración de los dispositivos en futuras investigaciones.

## Resultados

El ingreso al campo permitió la construcción de un amplio y diverso conjunto de datos, cuyo análisis relacional dio lugar a la descripción de los dispositivos. En un primer momento resultaron significativos algunos ejes como: a) *“Jugar por jugar” en tensión con “jugar para”*, hace referencia a la tensión entre el “dejar jugar”, como actividad sin un fin en sí mismo y el juego transformado en una herramienta pedagógica. Se considera que el juego es siempre sin objetivos desde la perspectiva del niño o niña, pero cuando se refiere a los adultos en el marco de una propuesta educativa requiere configurarse en relación con objetivos. b) *“Descarga motriz” en tensión con “juego corporal”*, en muchas ocasiones los juegos corporales se conciben como descarga motriz, sin advertir su papel en la organización del esquema corporal y el desarrollo. Así, el juego corporal se presenta asociado al desarrollo de competencias y siempre promueve aprendizajes significativos especialmente en esta franja etaria. c) *“Derechos créditos en tensión con derechos libertades”*, para profundizar el análisis de esta categoría se recupera la diferenciación de Meirieu (2010). Las adultas responsables proponen el juego en función de sus representaciones en tanto derechos, ya que, si bien inscribe como un derecho crédito, requiere ser pensando en tanto acentúa la autonomía como derechos libertades. En un segundo momento, se avanzó en el reconocimiento de categorías que transversalizan la trama sustantiva del dispositivo: condiciones institucionales, disponibilidad de los/as adultos/as, materiales, espacio y tiempo.

A continuación, presentamos los resultados en función de los objetivos de la investigación. En cuanto a los objetivos específicos, nos propusimos en primer lugar, reconocer las acciones de los adultos en el marco de los dispositivos institucionales pensados para la franja etaria de 0 a 3 años, en torno al juego como promotor del derecho a la educación y a la cultura. Consideramos que el objetivo se logró, en tanto el ingreso al campo permitió dar cuenta, mediante observaciones, de aspectos en relación con el desarrollo de acciones. Cada investigadora realizó la observación de dos jornadas completas en las instituciones. Cabe



mencionar que referimos acciones no sólo en el sentido motor, sino a partir de la complejización del despliegue que involucra acciones de pensamiento, por lo cual resultó sustantivo el análisis relacional con los discursos de los actores institucionales. Todo lo anterior permitió inferir trayectorias y representaciones, no sólo en torno al juego, sino en relación con la concepción de niño y niña, en tensión con las categorías infancias y derechos.

A partir del análisis de planificaciones institucionales y del referente de sala, se reconocieron un conjunto de acciones, modos de relacionarse entre los adultos y con los niños, decisiones en torno a los objetos, escenificaciones, espacializaciones y temporalizaciones. En esta variedad de prácticas registradas se advirtió que, si bien los condicionamientos institucionales marcan un horizonte, existen márgenes de libertad para la práctica de las adultas. Esto da cuenta de diferentes concepciones de educación e infancia y de las particulares subjetividades puestas en juego.

Por otro lado, refieren a las maneras de construir sentidos en torno al juego que quedan evidenciadas en la relación que se establece entre las acciones y los discursos, a partir de la toma de decisiones y sus fundamentaciones. Podríamos inferir entonces que se produce una dialéctica entre la disponibilidad en términos de condiciones institucionales y la disponibilidad del adulto responsable, que potencia u obtura el jugar.

Como se planteó en Casella y Vargas (2020), el conjunto de decisiones evidenciadas en los documentos, los discursos y los registros analizados, nos permitieron pensar la disponibilidad institucional para promover el juego. Las instituciones educativas y aquellas que se proponen como organizaciones de las infancias, definen proyectos para sostener sus prácticas. En ellos fue posible analizar el lugar del juego. Además, la disponibilidad institucional también se evidencia en el discurso del directivo, como responsable de la gestión. Desde su propia trayectoria, encarna las prescripciones y normas institucionales, haciéndose “cargo del cargo” (Blejmar, 2018). Así en su discurso pudimos inferir el lugar del juego en las prácticas institucionales. Una directora en su entrevista expresó: “...tenemos planificado cada momento del niño, cada edad... los bebés, sala de 1, sala de 2, sala de 3 y siempre como motor fundamental es el juego, pero es un juego planificado, es un juego pedagógico, no es simplemente jugar, sino que todo está orientado”.

La disponibilidad institucional también pudo ser observada y se vio reflejada, por ejemplo, en los espacios y en la habilitación o no de espacios para jugar. El espacio físico constituye la cristalización de sentidos otorgados a los sujetos que los habitan. Analizar las características del espacio, a partir de la triangulación con los discursos y las prácticas, constituyó un punto central para el análisis. Tal como expresa Bourdieu (1999), los seres humanos no estando dotados de ubicuidad, ocupan un lugar; que refiere a una posición en relación con otros sujetos y objetos, por tanto, se transforma en metáfora del espacio social:

Debido al hecho de que el espacio social está inscripto a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son en parte el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos (...) son en verdad los componentes más importantes a causa de su misma invisibilidad. (Bourdieu, 1999, p. 122)

Así, por ejemplo, en una de las instituciones las referentes señalaron la centralidad del juego en el niño, y por ello en las propuestas didácticas. Sin embargo, en la práctica, se observó que las galerías y espacios abiertos estaban limitados con macetas para evitar que los niños corran y jueguen en ellos (Casella y Vargas, 2020).

En la misma línea en que pensamos la institución, entendemos que esta se encarna en sujetos concretos con sus historias y trayectorias. De allí que ese “estar puesto o dispuesto” se refleja en los discursos, prácticas, gestos, consignas, propuestas, posiciones y supuestos frente a la infancia y al juego, que tienen las adultas responsables de las propuestas educativas. En este sentido, analizamos el posicionamiento del docente o adulto responsable frente al juego, teniendo en cuenta aspectos como lo kinésico, lo proxémico, lo narrativo, la dirección de los movimientos, la melodía de la voz, el uso de las pausas, la mirada, etc.

El posicionamiento refiere a

un acontecer profundamente político y relacional: nos posicionamos ante/con/por/a propósito de otros. Como acontecer profundamente político, relacional, plantarse en un lugar y tiempo permite el despliegue de nuestra subjetividad (...) como movimiento que convoca e involucra

al otro, existen diferentes maneras de posicionarse en el mundo, todas susceptibles de enriquecimiento y transformación. (Rodríguez, 2012, p. 325).

*En la observación de una jornada se observa que la docente da lugar al juego después de la merienda y delimita espacios de la sala donde se va a desarrollar seleccionando lugares específicos para el juego con distintos materiales. Allí, un grupo de niños que estaban jugando en el “rincón del hogar”, preparan una mesa de té. La docente se acerca y siguiendo la conversación de los niños, le dice a una niña: buenas tardes señora, ¿me prepararía un rico té? (Registro de observación).*

En esta descripción se observa un acompañamiento por parte de la docente en el despliegue del juego que realizan los niños y niñas. Se reconoce en su rol de posibilitadora, en tanto genera y crea condiciones para que el juego se complejice. Además, se indagó sobre la disponibilidad del docente, en torno a los supuestos vinculados al juego. Frente a la pregunta de por qué cree que juegan los niños y niñas, una docente expresó:

*“Y... porque los atrapan los colores de las cosas y buscan imitar lo que nosotros hacemos; lo veo en la casita, a las nenas les gusta mucho el rol de las mamás, también otro juego de carpintería con herramientas donde juegan como el papá que arregla cosas, tratan de imitar pero hay algunos que todavía hay que enseñarles a construir, que desarrollen la imaginación. El modelado les gusta mucho.”*

Esta expresión de la docente refiere a la posibilidad que otorga el juego de recrear funciones, roles, de “hacer como sí”. En este caso, reconoce que los niños y niñas toman como referentes para este jugar los modelos parentales.

Nuestro segundo objetivo específico consistió en analizar el discurso de los adultos responsables en torno a la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años. En los discursos de las adultas advertimos que conviven teorías en relación con el desarrollo y a la educación, a veces, de manera contradictoria. Moll y Greenberg (1990, citados por Terigi, 2017) llaman a esta convivencia de discursos “fondo de conocimientos”. Podemos pensar que el juego de los niños y el lugar del jugar en la tarea se leen e interpretan a partir de estos fondos de conocimientos que los docentes sostienen, formulan y reformulan a lo

largo de su formación y trayectoria laboral así como también de todas las experiencias respecto al juego que desarrollaron a lo largo de su vida (Casella y Vargas, 2020).

En relación con lo anterior, en el artículo de Ávila, Martínez y Weckesser (2018) se problematizan algunas tensiones registradas en el trabajo de campo que permitieron reflexionar en torno a las nociones de descarga y de juego empleadas por las adultas, mientras que en Ávila, Weckesser y Recalde (2020) se profundizó el análisis de los sentidos y prácticas en torno al juego corporal en las instituciones educativas a las que se accedió.

Aquella primera problematización posibilitó pulir los interrogantes y la discusión dio lugar a la reconstrucción de una definición de juego corporal en donde se recupera, entre los principales autores, la mirada de Calmels (2016), quien lo entiende como una de las actividades primordiales donde el cuerpo se construye en la relación con el otro, expresado en las diferentes manifestaciones corporales.

Al indagar los sentidos y prácticas que las adultas a cargo de estos espacios construyen en torno al hacer de niños y niñas, las autoras advirtieron que, en algunos casos, parecieran no reconocerse algunos despliegues de tipo sensoriomotor como un juego ni su valor en términos de aprendizaje, de socialización, de organización corporal, temporal y espacial. Por ejemplo, esto se observa en casos en los que el patio constituye, en palabras de las adultas, el ámbito “*para descargar*” energía cuando están “*pasados de vuelta*”; mientras que “*jugar*” se reconoce como aquello que niños y niñas hacen dentro de la sala cuando “*vuelven a la calma*” y “*están más tranquilos*”. De este modo, se observó que con insistencia se ubica como un ideal la quietud o el escaso despliegue corporal, incluso como condición para que el juego acontezca.

En la profundización que tuvo lugar en Ávila, Recalde y Weckesser (2020), se pudo avanzar en la problematización de las condiciones en las que se despliegan determinadas prácticas y sentidos en torno al juego corporal. Se procuró la revisión de las perspectivas teóricas sobre el sujeto, el cuerpo, el juego, el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, así como otros discursos sociales, marcos legales, características institucionales, recursos disponibles y trayectorias particulares de las adultas a cargo de estos ámbitos.

De este modo, la indagación se orientó a problematizar de qué modo las adultas responsables habilitan y construyen sentidos en torno al juego corporal a partir de aquello que ofrecen, permiten, evitan, dónde, cuándo, cómo, por qué y para qué, intentando acercarse a la concepción que construyen acerca del juego corporal y del niño y niña que juegan. Los interrogantes de cierre convocan a una reflexión en torno a las condiciones en las que la construcción de corporalidad se propicia en estos ámbitos educativos destinados a las primeras edades.

El tercero de los objetivos específicos fue identificar el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones en las diversas propuestas institucionales. Las observaciones y entrevistas posibilitaron análisis relacionales a partir de indicios en las acciones y los discursos que a su vez entramaron las concepciones en torno al juego, explícitas e implícitas.

El juego fue reconocido en los discursos de las adultas como un derecho de los niños y se identificó como posibilitador de aprendizaje, como instrumento de evaluación, como actividad natural, como descarga e incluso como experiencia. En este sentido, tiene el valor de ser respetado como actividad sustantiva de la infancia, pero naturalizado y no problematizado en términos de cómo promoverlo.

*“Es su forma de aprendizaje, es su medio de comunicación, es su forma de expresión, es su trabajo”.*

*“Primero porque son niños y después la necesidad de comunicarse bajo un juguete, un gesto, una palabra... y el rol de socialización, digamos así, que sale innato del ser humano para poder relacionarse.”*

Reconocer al juego como derecho libertad, implicaría construir espacios de pensamiento en pos de su promoción como manera de participación. Se advierte una intencionalidad de las adultas en las propuestas de juego (conceptualizada como “jugar para”) y se reconoce, aunque en menor medida, un jugar desprovisto de una intencionalidad externa, que identificamos como “jugar por jugar”. Es limitada la valoración hacia el juego como fuente de creatividad, de producción de sentidos sociales en el encuentro con otros. En este sentido resulta significativa la respuesta de una docente que expresa *“Yo creo que en las instituciones educativas de niños tan pequeños, se habilita el juego con intencionalidad pedagógica, como medio para que los niños de edades tan tempranas tengan aprendizajes significativos.”*

Los análisis explicitados a partir de los objetivos específicos nos posibilitaron complejizar la lectura de los indicios en torno a los dispositivos institucionales, entendiendo a un conjunto de categorías que se entraman para que finalmente el jugar acontezca.

## **A modo de cierre**

A lo largo de este escrito damos cuenta de un análisis de dispositivos institucionales en torno al juego desde una perspectiva de derechos, tal como los conceptualizamos en nuestra investigación. Realizamos un recorrido teórico que evidencia un enriquecimiento del contexto conceptual, a partir de profundizar aspectos para la comprensión del concepto de dispositivo y de juego. En esta oportunidad, nos detuvimos en los objetivos específicos planteados, para compartir y profundizar las reflexiones sobre los resultados obtenidos.

En relación con el primer objetivo, se observó un diálogo entre la dinámica institucional, con sus normas y regularidades y la autonomía de cada adulto responsable al interior de cada sala. Esto genera una relación dialéctica entre disponibilidad institucional y disponibilidad del adulto responsable, la cual puede officiar como posibilitadora y promotora del jugar.

En cuanto al segundo objetivo, resulta significativa la diferenciación entre juego y descarga por parte de las adultas responsables. Esto implicaría, en ciertos casos, una falta de reconocimiento del juego sensoriomotor como constitutivo de la subjetividad de niños y niñas; es decir, una negación de su valor en términos de aprendizaje, de socialización, de organización corporal, temporal y espacial.

El tercero de los objetivos reconoció el valor asignado al juego en el marco de los discursos y las acciones. El juego fue reconocido en diversos sentidos, y respetado como actividad sustantiva de la infancia. Se evidenció una naturalización de sus sentidos, lo que dificultó la problematización para pensar en cómo promoverlo.

En consecuencia, en la construcción del análisis de variables, se pusieron en relación los espacios, los tiempos y los sujetos que configuraron maneras de disponerse al juego. Podríamos recuperar la expresión de Larrosa (2018) cuando explicita que

la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunicación del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer (disponere) espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo (Larrosa, 2018. p. 133).

Un desafío para los adultos responsables de las instituciones educativas para las infancias tempranas sería construir dispositivos para que el jugar de los niños y las niñas encuentre su “espacio y tiempo”. Esto requiere de una disposición a jugar por parte de los adultos, que hará disponible el juego para los niños y las niñas.

Finalmente, a partir de los análisis y resultados, esta investigación posibilitó nuevas preguntas en relación con la oferta de los adultos y adultas referentes, pero en el marco de la familia o centro de vida. ¿Qué se ofrece a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años para promover su acceso a la cultura? ¿Qué tipo y calidad de ofertas culturales en torno al juego, la literatura, el arte en general se brindan a niños y niñas en sus contextos familiares cercanos? A partir de las mismas proponemos una nueva línea de investigación que refiere a las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años, haciendo foco en el juego, literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura, en el contexto de la ciudad de Córdoba.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (R. J. Fuentes Rionda, trad.). Éditions Payot & Rivages.
- Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. [https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013, 17 de abril). *Comité de los Derechos del Niño. Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkGId%2FPpRiCAqhKb-7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2F5FovFw58qKyONsTuVUIOzAukKtb44OEtl-5G5etAmvs6AwUEIaKL%2FeLXNzf5T64E7NizR6137848REb2YcW3r1ykP3%2F>

- Ávila, V., Martínez, L. y Weckesser, C. (2018, 10-11 de agosto) *¿Descarga motriz o juego corporal?* [ponencia]. 4° Congreso Internacional entre Educación y Salud. Utopías y Desafíos de la Inclusión. Universidad Provincial de Córdoba y Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria y Perkins Internacional.
- Ávila, V., Weckesser, C. y Recalde, E. (2020). *Sentidos y prácticas en torno al juego corporal en instituciones educativas para la primera infancia*.
- Blejmar, B. (2018) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc.
- Bourdieu, P. (1999) Comprender. En *La miseria del mundo* (pp.527-543). Fondo de Cultura Económica.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.) (2013). *El derecho al juego*. Grupo de Estudio sobre el Niño y el Joven y Universidad Abierta.
- Bustelo, E. (2009). Del niño sacer al niño autónomo emancipador. *La fuente*, 41, 16-18.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5(10). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/download/9687/pdf>
- Casella, J. y Vargas, C. (2020) Disponibilidad institucional y disponibilidad docente en las propuestas institucionales en torno al juego para niños y niñas de 0 a 3 años. En A. Testa, E. Rufinetti, ... L. Arese, *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas: tomo 1* (pp.33-41). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (2001). *Infancia, Cultura y Subjetividad. La infancia como construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos*. Santillana.
- Comité de los Derechos del Niños de las Naciones Unidas. (2013). *Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Observación General N.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (Art. 31): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
- Chokler, M. H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13. <http://hdl.handle.net/11162/24011>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En R. Machado, G. Lebrun, E. Balibar, J. Miller, F. Wahl, H. Dreyfus, M. Frank, M. Morey, D. Hollier, W. Seitter, R. Bellour, G. Deleuze, F. Ewald, P. Macharey, B. Barret-Kriegel, M. Donnelly, A. Pizzorno, J. Rajchman, P. Hadot, ... P. Veyne, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (J. Pardo, trad.) (pp. 306-312). Pre-Textos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2011, 4 de mayo). *Promoción y protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Córdoba. Ley 9944*. Boletín Oficial, N.º 103. [https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/030611\\_seccion1.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/11/030611_seccion1.pdf)
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención*. Planeta.



- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Rodríguez, M. I. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 321-328. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a19.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 21 de octubre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Ley 26.061. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Terigi, F. (2017). *EPS, Clase 3, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Argentina.

**Cita sugerida:** Casella, J., Etchegorry, M. y Vargas, C. (2020). El juego en los dispositivos institucionales para la primera infancia desde una perspectiva de derechos. *Investiga+*, 3(3), 223-239. [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a3n3.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf)