

Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación

Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica

 Lila Pinto y Patricia Sarlé

Resumen

El artículo aborda el trabajo de investigación y la tarea docente llevadas a cabo por Edith Litwin a partir del constructo “nueva agenda para la didáctica”. Frente a la agenda didáctica clásica, centrada en el estudio del contenido y del método que reduce el espacio teórico-conceptual de la didáctica a problemas vinculados con la aplicación instrumental de métodos y estrategias, esta “nueva agenda” da lugar a las preguntas por el sentido y la significación de la enseñanza y sus procesos desde la perspectiva de los sujetos involucrados en los mismos. La construcción de una nueva agenda para la didáctica representa así un programa de investigación para el campo sustentado en dos dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas centrales: la colaboración y el involucramiento de los sujetos en la construcción de conocimiento en el campo y el horizonte de la significación como norte para la comprensión del acto de enseñar.

Con el objeto de reconocer las implicancias de esta perspectiva, presentamos el caso de una investigación de diseño llevada a cabo en relación con la construcción de propuestas de juego dramático en las salas de 4 años en una escuela mexicana.

Abstract

The article deals with the research work and the teaching task carried out by Edith Litwin from the construct “new agenda for didactics”. The classical didactic agenda, centered on the study of content and method, has reduced the theoretical problems of teaching practices to the instrumental application of methods and strategies. Litwin proposes a new approach for the study and understanding of teaching experiences related to what she identifies as “a new agenda”. This approach poses questions about the meaning and significance of teaching and its processes from the perspective of the subjects involved in them. Thus, the construction of a new agenda for the study and research within the didactics field, represents a new program for the field based on two central theoretical, methodological and epistemological dimensions: the collaboration

Palabras clave

*nueva agenda de la didáctica
prácticas de la enseñanza
contextos de significación*

Keywords

*new agenda for didactics
teaching practices
contexts of meaning*

and the involvement of the subjects in the construction of knowledge in the field of teaching theories, and the meaning making process as a substantive orientation for understanding the act of teaching.

To recognize the implications of Litwin's perspective, we present the case of a design research carried out in relation to the development of teaching and learning experiences of dramatic play in the K-4 in a Mexican school.

1. Introducción: “algo más” o el espacio conceptual de una nueva agenda para la didáctica

Porque enseñar no es solo poner en marcha un conjunto de competencias separadas las unas de las otras: escoger un ejercicio y hacer que reine el orden, explicar un texto y corregir las versiones del mismo... Es hacer todo eso, claro, y “algo más”, “algo” que los alumnos reconocen, además, bastante bien; “algo” que no se puede reducir al carisma individual y, mucho menos, a una capacidad relacional. “Algo” que remite más bien a una especie de “fuerza interior”, una “fuerza” que expresa una coherencia y es testimonio de un proyecto. Una “fuerza” de la que emana el sentimiento de que el hombre o la mujer que enseñan están aquí en su lugar. Y que ejercen una profesión que tiene sentido para ellos.

Philippe Meirieu (2004). *En la escuela hoy*, p. 12

“Algo más” dice Meirieu en la cita que abre este artículo. “Algo más” incluso que el propio estilo y la impronta personal en el acto de enseñar. “Algo más”. Algo del orden del sentido, del proyecto, del sustrato que da significado al acto mismo de enseñar. Pero, ¿cómo formular el intento por comprender ese “algo más” en el campo de la investigación didáctica? ¿Qué implicancias tiene el reconocimiento de este “algo más” para el estudio de las prácticas de la enseñanza? Y... ¿es acaso ese “algo más” susceptible de ser estudiado, articulado y comprendido conceptualmente más allá de las condiciones y los contextos históricos que le dan sentido a toda práctica humana?

A lo largo de más de tres décadas, el trabajo de investigación y la tarea docente llevadas a cabo por Edith Litwin dieron lugar a la construcción de lo que denominó “una nueva agenda para la didáctica” (Litwin, 1997a). Esta construcción representa el esfuerzo teórico de re-significación de las teorías de la enseñanza desde una perspectiva que permita superar la impronta técnico-instrumental desde la que se desarrolló y consolidó el campo en la modernidad. Esta nueva agenda es, en este sentido, el espacio conceptual desde el cual comenzamos a formular una serie de interrogantes acerca de la enseñanza y del hecho educativo que acontece cuando se producen verdaderos encuentros para la construcción compartida de conocimiento en las aulas: ¿Cuáles son y cómo se despliegan y configuran los procesos reflexivos de docentes y alumnos que favorecen la construcción de conocimiento en la clase? ¿Qué lugar ocupan las emociones en las clases que promueven el pensamiento y la construcción de nuevas formas de interpretar los hechos y fenómenos humanos? ¿Cómo se intersectan las trayectorias personales e intelectuales de los docentes y sus modos de aproximarse a las prácticas de la enseñanza? Estos interrogantes, tomados como ejemplo, nos acercan al espacio conceptual que abre la nueva agenda para articular y comprender teóricamente ese “algo más” al que refiere Meirieu cuando define la enseñanza.

Cuando decimos que la nueva agenda abre el espacio conceptual para articular interrogantes que nos permitan acercarnos a comprender ese “algo más” en el acto de enseñar, no nos referimos al hecho de que algo faltaba en la agenda de estudio de la didáctica. El problema teórico de la agenda clásica no es lo que “faltaba”, sino más bien lo que era posible (o no) ser pensado, interrogado, comprendido acerca de la enseñanza. La agenda

clásica de la didáctica, centrada en el estudio del contenido y del método (Litwin, 1997a) redujo el espacio teórico-conceptual de la didáctica a problemas vinculados con la aplicación instrumental de métodos y estrategias. Desde de la perspectiva de una nueva agenda, se trata más bien de re-concebir el espacio del campo y dar lugar a las preguntas por el sentido y la significación de la enseñanza y sus procesos desde la perspectiva de los sujetos involucrados en los mismos. En otras palabras, el proceso de re-construcción del campo y la investigación concebida en colaboración que da lugar al desarrollo de una nueva agenda, recuperan en su misma concepción el problema y la pregunta por el sentido.

En palabras de Edith Litwin:

Para superar la impronta recibida, una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no solo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos. (Litwin, 1997a: 37)

La construcción de una nueva agenda para la didáctica representa así un programa de investigación para el campo sustentado en dos dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas centrales: la colaboración y el involucramiento de los sujetos en la construcción de conocimiento en el campo y el horizonte de la significación como norte para la comprensión del acto de enseñar. En otras palabras, dar sentido y significar los procesos de la buena enseñanza y hacerlo en colaboración con los docentes representan las coordenadas de una estrategia de re-conceptualización de las teorías de la enseñanza. Coordenadas que ineludiblemente inscriben este trabajo de significación en las condiciones y los contextos históricos, sociales y culturales que enmarcan las prácticas.

Hoy, a casi dos décadas de publicado el libro *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (Litwin, 1997a), trabajo en el que Litwin despliega las dimensiones de análisis y las categorías conceptuales que dan forma a la nueva agenda, volvemos a pensar en las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio y a la investigación en el campo de la didáctica y recuperamos el espacio conceptual y las coordenadas que nos permiten preguntarnos por ese “algo más” que da sentido a la enseñanza en la contemporaneidad.

2. Recuperar la enseñanza: condiciones y contextos de una identidad profesional

... Todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarcan. El lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implican solo el reconocimiento del punto de partida sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas. El desafío de nuestro trabajo consiste en recuperar permanentemente ese lugar para otorgarle su verdadero sentido.

Edith Litwin (1997a), *Las configuraciones didácticas*, p. 17

La tarea de pensar las prácticas de la enseñanza en la contemporaneidad nos interpela desde un nuevo contexto cultural, social y político. Si desde hace ya más de dos décadas venimos reconociendo la complejidad y la fuerza de las profundas transformaciones sociales y culturales de la revolución tecnológica (Litwin, 1997b; 2004; 2005), hoy las revisamos no solo a la luz de su vertiginosidad e imprevisibilidad, sino de las tendencias

y perspectivas que ha ido construyendo en el escenario educativo (Maggio, 2012a; Fullan, 2012).

La enseñanza, como práctica social y en todas sus manifestaciones a lo largo de los niveles del sistema y de los campos del conocimiento, pareciera estar inscrita hoy en un escenario configurado por al menos tres dimensiones: la tecnología –tanto en términos materiales como simbólicos–; el aprendizaje –representado en la idea de construir modelos pedagógicos centrados “en el alumno” –; y el cambio –como imperativo ineludible para el sistema, las instituciones y los sujetos–. Cada una de estas dimensiones adquiere un valor discursivo singular en los debates educativos contemporáneos. Interrogar estos discursos y comprender sus implicancias en las prácticas de la enseñanza resulta sustantivo a la hora de revisar los problemas y las preguntas del campo en la actualidad.

La tecnología representa hoy un nodo articulador de transformaciones, debates y políticas educativas de especial relevancia en nuestra región. Prácticamente la totalidad de los países latinoamericanos han ido adoptando en las últimas décadas iniciativas de implementación de lo que se conoce como modelos 1 a 1 (RELPE, 2012). Esto es, los estados han entregado computadoras o tabletas a algunos o a todos los sectores del sistema educativo como política social de inclusión digital. En algunos casos estas iniciativas no han sido concebidas como políticas educativas *per se*, sino más bien como estrategias que permitieran superar la brecha de acceso e inclusión de vastos sectores de la población a la cultura digital. Concebidas o no como políticas educativas, las iniciativas uno a uno han, como era de esperarse, involucrado a las instituciones escolares e impactado de manera singular en los escenarios y condiciones de la enseñanza. Las aulas que hoy habitan los alumnos y los docentes de las escuelas primarias y secundarias argentinas, por tomar un ejemplo, son testimonio de este impacto y de los interrogantes y desafíos que los escenarios de alta dotación tecnológica generan para la concepción de nuevos modos de enseñar y de nuevas experiencias de aprendizaje (Maggio, 2012b). Los debates en relación con estas transformaciones en los sistemas educativos han estado centrados, entre otras cuestiones, en los desafíos de la formación docente y en el aprovechamiento de las nuevas herramientas disponibles para la promoción de más y mejores aprendizajes. Respecto de lo segundo, la investigación acerca de la mejora de los aprendizajes en relación con la incorporación de modelos uno a uno continua señalando la importancia de la contextualización de las prácticas y el desarrollo de intervenciones educativas que den sentido a la inclusión de la tecnología en el aula. En relación con lo primero, los desafíos de la formación docente en este nuevo escenario, las experiencias son muy diversas y ponen de manifiesto tres cuestiones problemáticas: (a) la escalabilidad de las propuestas de formación docente vinculadas con la heterogeneidad de las necesidades; (b) la problemática de nuevos saberes tecnológicos y culturales vinculados con el conocimiento, su producción y circulación en la contemporaneidad; y (c) las condiciones institucionales para el desarrollo y la implementación de nuevas experiencias de formación docente y proyectos de tecnología educativa.

En síntesis, el escenario educativo contemporáneo está atravesado por una realidad inédita, interesante y altamente compleja. La inclusión digital y la tecnología han transformado las coordenadas tradicionales del aula, generando nuevas expectativas, representaciones y modos de trabajo para docentes y alumnos. Nos preguntamos, entonces, por los modos de significación y comprensión de las prácticas de la enseñanza en este contexto transformado y por sus implicancias para pensar los problemas de la didáctica.

Una segunda dimensión relevante que identificábamos en este contexto transformado de significación en el que se inscriben las prácticas de la enseñanza es la relativa al aprendizaje como eje articulador de “un modelo pedagógico centrado en el alumno”.

La preocupación por el aprender y el reconocimiento de la centralidad del alumno no son nuevas en la discusión didáctica y podemos rastrear estos planteos en los desarrollos de la pedagogía desde el siglo XIX en adelante (Litwin, 1997a). Lo que hoy se presenta como singular en el discurso educativo contemporáneo es por un lado, un retorno al solapamiento de las categorías de la enseñanza con los procesos del aprendizaje, y por el otro una identificación casi radical de aprendizaje con “sujeto alumno”, desconociendo el aprendizaje del “sujeto docente”. Y todo esto fuertemente asociado a la inclusión de la tecnología en los escenarios educativos y al imperativo de un cambio educativo paradigmático.

En la reconstrucción conceptual del campo de la didáctica, una de las preocupaciones centrales fue precisamente la distinción entre los procesos del enseñar y los del aprender (Litwin, 1997a), entendiendo que la relación entre los mismos no implica una continuidad causal, sino una construcción social que reconoce mediaciones diversas y complejas en su desarrollo:

... resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tantos años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. (Litwin, 1997a: 39)

La nueva agenda para la didáctica recupera con fuerza la preocupación por el aprendizaje y lo hace desde las derivaciones de la psicología cognitiva, invitándonos a pensar en los problemas de la comprensión, en los procesos reflexivos en la clase, en la naturaleza distribuida y situada de la inteligencia y en el lugar que ocupan las emociones en estos procesos (Litwin, 1997a; 2008). Recuperar la centralidad y la urgencia de promover aprendizajes significativos en las aulas, sin embargo, no desconoce los procesos del enseñar como espacios de mediación y construcción de significado para aprendizajes con sentido. La enseñanza no debería ser pensada como un “obstáculo” para el aprender, especialmente cuando desde una nueva agenda estamos trabajando en la comprensión de aquellas experiencias didácticas memorables, las que apasionan, las que inspiran.

Por otra parte, la identificación de la categoría aprendizaje con “sujeto alumno”, y la falta de atención al aprendizaje de los docentes, formula una contradicción en el mismo paradigma que se intenta transformar. Descuidar el reconocimiento de los procesos del aprender por parte de los docentes los coloca en el lugar del saber acabado y estático, con margen nulo para reconocerse sujetos y agentes de cambio y de nuevos saberes (Litwin, 1997a: 39).

Lo que nos interesa destacar y discutir, desde la perspectiva de los problemas del campo de la didáctica en la contemporaneidad, es un aparente des-dibujamiento de las prácticas de la enseñanza en el discurso acerca del cambio educativo. Des-dibujamiento que se reconoce en el llamado al cambio de paradigma que se requiere para pensar la educación del siglo XXI. Nos adentramos así, en la tercera de las dimensiones que reconocíamos en este nuevo contexto de significación de las prácticas: los problemas del cambio y la innovación.

Decimos, entonces, que en los debates contemporáneos, en las propuestas y modelos que se discuten, presentan, investigan, “enseñar” no es un constructo significativo. “Enseñar” pareciera opacar la importancia de “aprender” y coloca al docente en el centro del encuentro educativo, ubicando al alumno en un segundo plano. Así, propuestas como “la clase invertida”,¹ con todo lo interesante que metafóricamente pueden implicar para pensar la comunicación didáctica en la clase reflexiva,² pierden de vista el valor de las explicaciones y las preguntas de los docentes en el aula, desconociendo

1. Nos referimos a lo que se conoce como *The flipped classroom*, perspectiva metodológica que sostiene la importancia de utilizar la tecnología para presentar contenidos fuera del aula y aprovechar el tiempo de la clase para otro tipo de actividades de aprendizaje. De acuerdo a la más reciente definición, *The Flipped Classroom* es “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia”. Wikipedia: Aula Invertida. En línea: https://es.wikipedia.org/wiki/Aula_invertida.
2. Nos referimos a una de las dimensiones de análisis construida por Edith para la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997a).

el potencial transformador de las narraciones, los relatos, las representaciones que los docentes construyen para promover la comprensión en el aula. La buena enseñanza siempre ha sido “invertida” en relación con los procesos memorísticos, des-contextualizados y poco significativos de una pedagogía técnico-instrumental.

Este debate, que hoy se vuelve más complejo que antes por los entrecruzamientos discursivos con el cambio educativo y la inclusión tecnológica, ya estaba presente en las discusiones conceptuales propuestas en la nueva agenda:

... Se genera una falsa dicotomía: por una parte se cuestiona el lugar de los docentes en los casos en que presentan los contenidos, no logran estimular la reflexión, no promueven actividades participativas y con sentido, y solicitan a los estudiantes que repitan estrictamente lo que se enseñó y como se lo enseñó. Por otra parte, se le opone a este lugar el de un docente que denuncia la presentación de contenidos como una propuesta directivista, y se sostiene que el docente debe reemplazar su rol tradicional por el de facilitador de contenidos. En estas falsas dicotomías se pierde el sentido del docente como modelo, su lugar inspirador de las propuestas desafiantes, provocativas, su capacidad de dar cuenta de una explicación apasionada o experticia para reconocer las dificultades de los estudiantes y ayudarlos a resolverlas. En síntesis, oponer una enseñanza cristalizada o rígida otra en la que desaparece la figura del docente como modelo de una buena explicación y ayuda no constituye más que una expresión empobrecedora de las prácticas docentes. (Litwin, 2008: 39-40)

Uno de los problemas que enfrenta la didáctica hoy, creemos, reside en recuperar la categoría del “enseñar” como práctica social y culturalmente significativa desde una perspectiva epistemológica y moral. Y hacerlo reconociendo que el contexto de significación de las prácticas parece haber dejado a los docentes sin modelos o referentes que les permitan representar y representarse una identidad profesional en este nuevo escenario.

Recuperando, entonces, las coordenadas de la inclusión tecnológica, el cambio y el aprendizaje como dimensiones de un nuevo contexto de significación, creemos necesario revisar las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio desde los sentidos -reales, posibles y deseables -, que construyen los docentes en torno a ellas. La didáctica, creemos, debe incorporar hoy la pregunta por la construcción de la identidad profesional de los enseñantes y su rol en los complejos procesos de cambio que transitan los sistemas educativos. En este sentido, recuperamos a Meirieu cuando dice: “Recentrar la escuela sobre el aprender no significa eliminar todas las otras funciones que puede asumir [...] es definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarle a construirse, en este ámbito, una verdadera identidad”. (Meirieu, 1992: 18).

Al pensar la identidad del “docente como profesional del aprendizaje” lo hacemos en un doble sentido: como aquel que diseña y desarrolla propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos y profundos, y aquel que sabe que su profesión requiere un posicionamiento que lo coloque en permanente disposición de aprender. Recuperamos, así, el espacio conceptual que nos permita pensar y comprender al docente como sujeto de aprendizaje con características profesionales propias y singulares.

Finalmente, creemos relevante reconocer una interesante realidad que hoy transitan algunos de los sistemas educativos en escenarios uno a uno y que abre nuevos interrogantes de significación para la práctica docente y su estudio. Producto de la llegada de los dispositivos a las escuelas y asumiendo el desafío que esto implica para el desarrollo de proyectos genuinos de enriquecimiento de la enseñanza y del aprendizaje (Maggio, 2012), comienzan a perfilarse nuevos roles profesionales que se integran a los equipos de trabajo escolar. Nos referimos a todos aquellos profesionales cuya función es facilitar,

acompañar, diseñar o modelar proyectos de inclusión de tecnología en las aulas. En algunas instituciones se los denomina “facilitadores tecnológicos”, en otras “tecnólogos educativos” o “coordinadores IT”, y por supuesto habrá otras denominaciones que perfilan la aparición de nuevos actores en la escena del trabajo pedagógico.

No es este el espacio para analizar en profundidad el perfil profesional o la formación e inclusión institucional de estos nuevos roles. Lo que nos resulta interesante desde la perspectiva del estudio de las prácticas de la enseñanza son dos aspectos de la tarea que estos profesionales llevan a cabo. Por un lado, trabajan en la dimensión de la formación docente, esto es, en el desarrollo de los docentes como sujetos de aprendizaje. Por el otro, y esto es particularmente interesante para la didáctica, muchas veces trabajan y acompañan a los docentes en la implementación de proyectos y experiencias dentro del aula.

En estos casos se genera una doble inscripción en el despliegue de la clase que nos permitiría avizorar nuevas preguntas para el campo vinculadas con el cambio y la inclusión de tecnología: la enseñanza con otro que también enseña (docente-facilitador tecnológico), y enseñar mientras se aprende. ¿Qué sucede en la clase cuando estas interacciones tienen lugar? Cuando se enseña con otro y se aprende mientras se enseña, ¿qué tipo de comunicación didáctica, que experiencias reflexivas y qué oportunidades para la construcción de nuevos modos de enseñar son posibles antes, durante y después de la clase? Si pensar las propias prácticas con otro permite la re-conceptualización teórica de la experiencia didáctica, ¿sería posible que esto estuviera aconteciendo en estas nuevas interacciones que comienzan a desplegarse en las escuelas? ¿Cuáles serían las condiciones que pueden favorecer estas oportunidades reflexivas? Y finalmente, ¿qué sentidos y significaciones adquieren estas nuevas relaciones profesionales para los docentes al momento de pensar sus clases? Si el aprendizaje se concibe en colaboración, si el pensamiento se despliega en redes y la inteligencia se distribuye en los entornos que construimos, ¿cómo no pensar también en estas dimensiones a la hora de comprender las prácticas de la enseñanza como espacios de aprendizaje docente en estos nuevos contextos de significación?

Recuperar la enseñanza con otro que también enseña y los procesos de enseñar mientras se aprende pueden representar nuevos espacios conceptuales para formular preguntas en un campo que hoy se ve interpelado por discursos complejos de cambio y transformación.

3. La investigación de diseño: re-pensar el cambio y la innovación desde la perspectiva de la nueva agenda

Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar.

Edith Litwin (2008). *El oficio de enseñar*, p. 67.

Un contexto de significación que inscribe e interpela a la enseñanza desde el imperativo del cambio nos ubica ante la necesidad de interrogar y comprender los modos en los que se transforma, se crea, se innova en la clase. Desde la perspectiva de la nueva agenda, esta preocupación por el cambio y la innovación está asociada a las construcciones de sentido que los propios docentes dan a los procesos de transformación didáctica pensando en el mejoramiento de las prácticas.

La investigación didáctica, desde esta perspectiva, representa un espacio privilegiado de re-significación de la experiencia. Se trata de pensar la investigación como un proceso de colaboración en donde el investigador entra en diálogo con el docente, dando voz a su saber-hacer y validando las interpretaciones conceptuales que construye a través de este diálogo. No se investiga “al” docente y sus prácticas, se investiga “con” él o ella (Litwin, 1997a). En este sentido, la re-construcción teórica y la interpretación favorecen el proceso reflexivo del docente acerca de sus propias prácticas, generando oportunidades de re-conceptualización y mejoramiento de las mismas.

Tomando como punto de partida este modo de pensar la investigación en el campo, reconocemos los complejos procesos reflexivos involucrados en la conceptualización y el mejoramiento de la propia práctica. En este sentido, recuperamos la compleja relación entre experiencias y teorías:

Los estudios en torno a las prácticas nos muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. [...] Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis. (Litwin, 2008: 32)

Para generar rupturas significativas que favorezcan procesos reflexivos de mejoramiento, es necesario entrar en un diálogo problematizador que favorezca nuevas miradas sobre qué se enseña y cómo se enseña. Hoy, revisando las perspectivas metodológicas y epistemológicas de la nueva agenda (Litwin, 1997a), nos preguntamos por el valor de los *dispositivos de diseño en colaboración* en el campo de la didáctica, que favorezcan este tipo de rupturas reflexivas y permitan el desarrollo de nuevos conocimientos en el campo.

En años recientes, se ha ido consolidando una nueva forma de pensar los procesos de cambio y construcción de sentido en el desarrollo de intervenciones educativas innovadoras. Nos referimos a la *investigación de diseño* y al *pensamiento de diseño* como marcos de acción y construcción de conocimiento pedagógico. Convergen en esta perspectiva teórico-metodológica desarrollos provenientes tanto de los estudios acerca de la cognición y el aprendizaje (Brown, 1992; Collins, 1999; Bereiter, 2002), como de la construcción de proyectos de tecnología educativa (Edelson, 2002), y de los trabajos de diseñadores, ingenieros y arquitectos que, desde otros campos de la acción social, construyen y conceptualizan procesos de cambio e innovación con profundas implicancias sociales, culturales y políticas (*Stanford IDEO Lab*).

La investigación de diseño en educación representa no solo una metodología de intervención y desarrollo, sino también, y fundamentalmente, una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo.

Los orígenes de esta perspectiva en el ámbito educativo pueden ser rastreados en los trabajos de Ann Brown y Allan Collins (1992, 1999) quienes, preocupados por comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, se trasladaron del laboratorio al aula para conducir e investigar intervenciones didácticas que promovieran procesos cognitivos complejos. Desde entonces y hasta la fecha se han producido numerosos esfuerzos por conceptualizar el significado y los alcances de este tipo de trabajos en el campo de la investigación educativa (Rinaudo y Donolo, 2010). Las últimas décadas han sido especialmente prolíficas en este sentido. Educadores, investigadores y expertos en diseño y tecnología han encontrado

en este marco de investigación y desarrollo un encuadre fértil para estudiar no solo las implicancias de las mediaciones tecnológicas y nuevos artefactos culturales en la enseñanza y el aprendizaje, sino también el proceso mismo de diseño como dispositivo para la construcción de conocimiento colaborativo en equipos multidisciplinares y el desarrollo de innovaciones sustentables.

La noción de investigación de diseño, entonces, implica una postura epistemológica que recupera la dialéctica relación entre la acción y la reflexión, sustentadas y orientadas hacia el reconocimiento de oportunidades de transformación y cambio en diferentes esferas de la práctica educativa. A su vez, este marco de trabajo y construcción de conocimiento pedagógico, recupera la centralidad de los docentes como agentes de cambio, abriendo camino hacia una cultura de la experimentación informada y el mejoramiento de las prácticas.

Los trabajos desarrollados desde la investigación de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010) asumen como propósito central la construcción de conocimiento para la mejora de la calidad de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que estas promueven. Reconociendo una variedad de enfoques y estrategias metodológicas al interior de esta perspectiva, podemos identificar cuatro elementos centrales y singulares que la caracterizan (Bereiter, 2002; Collin, 1999; Edelson, 2002)

- » Los estudios de diseño construyen intervenciones didácticas en situaciones de enseñanza y aprendizaje social y culturalmente contextualizadas, es decir, en contextos naturales.
- » Los estudios de diseño se llevan a cabo en el marco de comunidades de práctica que se involucran de manera directa con la innovación.
- » Los estudios de diseño implican una doble perspectiva propositiva y reflexiva. En términos propositivos, se comprometen con la realización de “visiones de lo posible”, con el diseño y la construcción de experiencias superadoras de enseñanza y aprendizaje. En tanto reflexiva, el ciclo de diseño se propone re-construir la experiencia para conceptualizarla analíticamente.
- » Los estudios de diseño se proponen desarrollar contribuciones teóricas que permitan enriquecer, profundizar o convalidar teorías existentes o generar nuevos marcos conceptuales.

Consideramos que el enfoque de los estudios de diseño tiene el potencial de aportar un valioso marco de trabajo en el campo de la investigación didáctica, favoreciendo el desarrollo de una aproximación articuladora de la teoría y la práctica para el estudio de la innovación, la enseñanza y la formación docente (Sarlé y Pinto, 2014) y recuperando con especial centralidad el rol protagónico de los docentes en la significación de sus prácticas y en la construcción de estrategias de cambio pedagógico, temas abordados en profundidad en una nueva agenda para la didáctica. En el siguiente apartado, exploraremos estas ideas a la luz de un caso de investigación de diseño llevado a cabo en el nivel inicial en relación con el juego y la enseñanza.

4. Comprender y transformar la práctica desde la investigación de diseño: un caso de construcción de conocimiento didáctico en el nivel inicial.

La exploración de experiencias transcurridas formando parte de una comunidad que las estudia transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza.

Edith Litwin (2008). *El oficio de enseñar*, p. 202.

La perspectiva de los estudios de diseño ofrecen una aproximación que recupera los complejos procesos de resolución de problemas de la práctica, re-construidos

teóricamente. En este sentido, recuperamos una didáctica normativa no prescriptiva (Litwin, 1997a), esto es, preocupada por los fines que le dan sentido a la enseñanza y no centrada en la aplicación de estrategias técnico-instrumentales descontextualizadas. No se trata, entonces, de diseñar intervenciones basadas en aplicaciones lineales de tendencias o perspectivas novedosas acerca del aprender y del enseñar. Eso no sería “diseñar”. Se trata, más bien, de tomar al diseño como oportunidad para la problematización y re-conceptualización de los problemas de la práctica en el contexto de significación en el que hoy se despliegan, asumiendo el compromiso de mejorarlas.

Siguiendo estas ideas, presentamos en este apartado el caso de una investigación de diseño llevada a cabo en relación con la construcción de propuestas de juego dramático en las salas de 4 años en una escuela mexicana.³ Nos interesa presentar este caso⁴ para reconocer las implicancias de esta perspectiva de investigación en relación con el rol de los maestros en la construcción y significación de sus prácticas desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica.

3. Sarlé, P. y Pinto, L. (2014). *El juego y la construcción de conocimiento didáctico en el nivel inicial. Trabajo presentado en el Congreso Internacional: Epistemologías y metodologías de la investigación en educación*. Junio 2014, Universidad Autónoma de México.

4. Los resultados que presentamos corresponden al subproyecto “Juego y enseñanza” en el marco de la investigación sobre “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación inicial” (UBACYT). Programación científica 2012/2014. Código 20020110100123BA). Este sub-proyecto analiza situaciones de juego en salas de 3 a 5 años. Su objetivo general consiste en identificar estrategias didácticas específicas para la enseñanza de diferentes tipos de juego y la apropiación por parte de los niños y maestros de la estructura profunda del juego a fin de facilitar la elaboración de propuestas que potencien situaciones lúdicas como generadoras de oportunidades de desarrollo en niños pequeños.

4.1 Problematización de la práctica y diseño de nuevas estrategias didácticas

La pedagogía del Jardín de Infantes está atravesada por la experiencia de jugar. Desde sus inicios, los libros de pedagogía y didáctica destinados a la educación inicial lo abordan como la principal ocupación de los niños, el modo en que construyen el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de calidad (Marenholtz Bülow, 1896; Froebel, 1913; Decroly, 1932; Vera Peñaloza, 1936). Sin embargo, pareciera que el juego aún no ha alcanzado un lugar destacado en la didáctica como contenido a enseñar. Se lo utiliza como vehículo o medio para configurar las prácticas pero persiste la creencia de que el juego es un territorio del niño más que del maestro (Ramos Rodríguez, 2010).

Estas problemáticas, entre otras, también fueron identificadas en las prácticas de enseñanza observadas en las salas de 4 años de la escuela en la que se desarrolló el estudio. En las experiencias de las maestras de estos niveles, jugar resultaba una actividad adicional a la enseñanza, e incluso ajena al corazón de las experiencias formativas del nivel. Jugar era reconocido como parte del desarrollo “natural” de los niños, pero no como un contenido y escenario privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel inicial.

Para revisar estas prácticas comenzamos problematizando estas creencias presentando un nuevo marco conceptual para pensar el propósito y el sentido del juego en la educación infantil. Para ello, se convocó a las maestras a leer, estudiar y discutir acerca del juego, sus diferentes tipos y sus implicancias en la planeación de nuevos proyectos y estrategias didácticas. Este trabajo de análisis, estudio y reflexión, que llevó aproximadamente 4 meses, permitió comenzar a construir las ideas iniciales para el diseño de los proyectos de juego dramático que se implementaron en los salones de clase.

Les propusimos a las maestras conocer el resultado de investigaciones previas, en las que se construyeron cuatro tipos de juego dramático (Sarlé, 2006; Sarlé, 2008): el juego dramático en pequeños grupos; el juego con escenarios y juguetes generalmente en pequeños grupos o individuales; el juego dramático como actividad del grupo total y las dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercano al teatro que al juego). Cada una de estas propuestas difiere según la cantidad de niños que participa, la disposición del escenario de juego, los modos de intervención del docente y las decisiones sobre el tema a jugar. En todos ellos, la base es la experiencia del niño y las posibilidades que tiene de crear o construir una situación imaginaria donde situar la sucesión de acciones propias de los roles que asume (Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E., 2010).

Desde estas ideas iniciales y problematización de la práctica, se diseñó el Proyecto de Juego Dramático que se implementó en las salas de 4. El diseño del proyecto partió de un tema seleccionado como eje del juego y desde él se ofrecieron alternativas diferentes para jugar buscando que las diferentes estrategias y actividades que se sucedían fueran enriqueciendo los guiones dramáticos, es decir, las representaciones mentales de eventos que son la base para estos juegos (Borzzone de Manrique, A. y Rosemberg, C., 2000).

Lo que nos interesa destacar de esta etapa es el proceso colaborativo de construcción de un nuevo marco teórico de referencia para problematizar las prácticas de la enseñanza. El trabajo reflexivo con las maestras involucró un diálogo sostenido que permitió discutir y analizar la investigación sobre el juego para avanzar en la construcción de un nuevo lenguaje para diseñar estrategias didácticas desde estas categorías de análisis. Este trabajo se llevó a cabo en colaboración con los investigadores: se compartieron lecturas, se discutió teoría y se construyó colaborativamente el proyecto a implementar.

En este sentido, el estudio permitió abordar los problemas de la práctica construyendo una comunidad profesional comprometida con la propuesta de investigación:

Uno de los desafíos para implementar un proceso de investigación consiste, tal como se señaló anteriormente, en la organización de un grupo de docentes que se conforme como tal, distribuyéndose tareas y acordando el propósito y el objeto de investigación... Compartir lecturas, análisis e inquietudes ayuda a dotar a la institución educativa de un colectivo que otorga vitalidad a la escuela, haciendo que los problemas o interrogantes que en ella se plantean cobren seriedad y rigurosidad en su análisis y resolución. (Litwin, 2008: 206).

Esta etapa, que resulta central para el diseño, involucra un proceso dialéctico de revisión de la propia práctica y sus concepciones a la luz de nuevas dimensiones y categorías de análisis. Destacamos en este proceso la importancia del acompañamiento sostenido a través del diálogo y el análisis que ofrecen los investigadores en la reconstrucción y comprensión de una práctica que se problematiza y re-significa a través de la construcción de un nuevo proyecto.

4.2 La puesta en marcha y documentación de la experiencia

En todas las salas, el Proyecto de Juego dramático tuvo como punto de partida la elaboración de una planificación didáctica en la que se incluyeron los diferentes tipos de juego en una secuencia que ofreció a los niños *información* sobre los temas a jugar utilizando diferentes medios (conversaciones, observación de obras de arte, salidas de campo, búsqueda de información a través de diversas fuentes: libros de cuentos, enciclopedias, videos, etc.) y espacios de juego cada vez más ricos y extensos en el tiempo. Cada juego se repitió entre dos y tres veces por semana. Los docentes registraron los juegos a través de medios escritos y visuales (fotos y videos). A lo largo de los diferentes juegos, se permitió a los chicos elegir, modificar e intercambiar roles. El maestro se incluía en los juegos, compartía con ellos ese tiempo y realizaba las modificaciones necesarias para que, manteniendo el espacio lúdico, se avanzara en la construcción del guion dramático. Los chicos se mantuvieron identificados con el propósito general de la actividad y participaron en el proceso de conceptualizar lo jugado a lo largo de todo el Proyecto.

El diseño didáctico desplegado en el estudio supuso la ejecución de juegos, observación y documentación por parte de los maestros de su experiencia y la de los niños. Esta documentación generó 963 intervenciones de los maestros en el Foro de la Plataforma virtual (*Moodle*),⁵ el registro fotográfico y de video de los 12 juegos realizados en cada sección y 12 registros de observación de los encuentros presenciales.

5. La utilización de la plataforma virtual cumplió un doble propósito a lo largo del estudio. Por un lado, permitió sostener la comunicación del equipo distribuido entre México y Argentina. Por el otro, ofreció un espacio de trabajo en el que reunir y organizar la documentación y el análisis colaborativo de la experiencia, registrando los diversos momentos de re-construcción y sistematización de la misma. Tal como señalamos en el punto 2, la institución acompañó este proceso y la inclusión de tecnología fue acompañada por profesionales que facilitaron el soporte técnico a la hora de aprender a utilizar la plataforma, capturar y subir los videos. Los diferentes dispositivos de captura que se utilizaron (teléfonos, *tablets*) comenzaron a formar parte del cotidiano escolar y un medio privilegiado para "reflexionar" sobre su práctica observando sus propios desempeños.

En esta etapa del estudio de diseño nos interesa destacar el proceso de documentación y reflexión recursiva que llevaron a cabo las maestras a lo largo de la implementación del proyecto. Comenzaron documentando la experiencia a través de fotos y video breves, pero sin un foco claro de lo que estaban “capturando” con estas imágenes. Las primeras re-construcciones de la práctica y la experiencia del juego en sus intervenciones en el foro reflejaban una aproximación superficial y poco analítica de los sucesos que se desplegaban en el salón. La participación de los investigadores en estos diálogos a través de preguntas y referencias a lo documentado fue dando lugar a una mirada más “afinada” y enfocada en el análisis de los momentos y características del juego. Así, fueron emergiendo temas y dimensiones de análisis sustantivas de lo que ocurría con la implementación del proyecto, dando lugar a la reconstrucción crítica de la experiencia.

Por ejemplo, en investigaciones previas, hemos observado la dificultad que los maestros tienen a la hora de acompañar el juego de los niños (Sarlé, 2006). La preocupación por interferir en el juego espontáneo, el desconocimiento de cómo participar durante el juego y la dificultad por aceptar el carácter recursivo del juego aparecen como problemáticas recurrentes en la implementación de estos proyectos (Bennet, 1997; Sarlé, 2006; Brougere, 2013). Una de las intervenciones en el foro nos acerca a estas problemáticas:

¡Hola a todas! Ayer entré en la sala de Elisa y me tocó observar la última parte del juego dramático... Estaba el barco armado, cada niño estaba ocupado en su rol... En un momento dado, vi que el niño más chiquito del salón estaba dando vueltas sin saber qué hacer, mientras todos los demás tenían un rol y un disfraz o algún tipo de material. Lo primero que hice (pésimamente mal hecho) fue meterme dándole el timón del barco a este chiquito para que dejara de dar vueltas, para que dejara de mirar y se pusiera a jugar! (Cuando en realidad él estaba observando el juego y probablemente en algún momento, en su propio tiempo, iba a decidir entrar). El resultado fue que los niños le empezaron a reclamar que él no era el capitán del barco y que el timón no le pertenecía. Lo peor es que el pobre niño al que de repente le cayó un timón que nunca pidió, no sabía a quién dárselo. En fin, una intervención desastrosa. Pero lo cuento precisamente para enfatizar lo que aprendí ayer: los niños pueden y tenemos que aprender a «observar» antes de actuar (Coordinadora pedagógica).

“Darse cuenta” de un error y compartirlo es parte del trabajo reconstructivo y colaborativo que proponen los estudios de diseño. Articular estos análisis y poder hacerlos públicos favorece la construcción de una comunidad de práctica que comparte y discute la experiencia de implementar y comprender nuevos proyectos didácticos.

En palabras de Edith Litwin:

Entendemos que la investigación es un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión...Se trata de un genuino camino de descubrimiento que requiere curiosidad, interés sostenido y tiempo para pensar, sistematizar información, intercambiar opiniones y debatir –con nuestros colegas– hallazgos y preocupaciones. El debate es una condición para que estas prácticas puedan efectivizarse. (Litwin, 2008: 207)

A lo largo de esta etapa del estudio, resultó fundamental contar con una estrategia deliberada de documentación, intercambio y análisis. Así, se acordaron días específicos para compartir en la plataforma los registros de las experiencias de la semana y para comentar estos registros. Sostener esta estrategia de documentación y análisis resultó importante para no perder el hilo de la conversación y poder avanzar en un análisis cada vez más profundo y significativo. A través de esta conversación fue posible formular preguntas y elaborar comentarios que les permitieron a las maestras problematizar su mirada sobre el juego que estaban implementando y documentar momentos y escenas críticas para reconstruir el sentido de la experiencia. Esto implicó un importante

desarrollo de cada maestra en su capacidad de resignificar la práctica a la luz de las ideas, conceptos y dimensiones de análisis discutidas en la primera etapa del estudio.

4.3 La construcción de conocimiento didáctico a partir de la experiencia y sus implicancias en el aprendizaje de los docentes

Comenzamos este trabajo señalando la necesidad de dar un paso más en la consideración del juego en la escuela a fin de reconocer su importancia como eje configurador del currículo y aspecto clave para evaluar la calidad de los programas. Para esto, debíamos situarnos en el lugar del juego como contenido más que como vehículo o medio para presentar contenidos. Reconocer la importancia de jugar “de verdad” y “enseñar a jugar”.

En esta línea, nuestra intención fue describir como la posibilidad de diseñar Proyectos —en este caso— centrados en el Juego dramático, podía ofrecernos elementos para considerar la mediación del maestro en particular y la posibilidad del niño de jugar en la escuela.

Las categorías construidas ponen de relieve cómo no basta enunciar un tema de juego sino que se necesita analizar el formato específico y sus consecuencias, atender al conocimiento y la experiencia de los niños como punto de partida para que aparecieran ideas brillantes; delimitar un territorio lúdico en base a la definición de escenarios o sectores para cada tipo de juego y, facilitar en los niños la recapitulación de lo jugado como punto de partida para sucesivos juegos.

También pusimos de relieve el papel del docente en este proceso de enseñar a jugar. En este momento, quisiéramos detenernos un poco más en este aspecto.

Si bien el juego dramático supone la creación de una situación imaginada, una representación mental de eventos, la trama que lo sostiene no surge de “la nada”. Los adultos son quienes proporcionan el medio, las imágenes y contenidos que sostienen las ideas de los niños. Estos adultos, entonces, son los que necesitan comprometerse con las consecuencias que plantea el jugar: el tiempo y las modificaciones que plantea al espacio áulico; los ruidos y las imprecisiones propias de un tipo de actividad que se construye mientras sucede y de la que no se puede anticipar el final.

Diversos estudios señalan la dificultad que tienen los maestros de ingresar al territorio lúdico (Sarlé, 2006) y la distancia que se presenta entre las ideas sobre el jugar y el jugar en sí (Bennet, 1997). En nuestro caso, la primera reacción de los maestros cuando les propusimos el Proyecto sobre Juego dramático fue prudente y distante. Se asimilaba la propuesta con experiencias ya realizadas y se temía que los niños perdieran tiempo al jugar. Especialmente, en las salas de 5 años, actividades más cercanas a la escolaridad básica, se esgrimían como más necesarias que el jugar.

El apoyo del equipo directivo resultó crucial. Así como el juego habilita el error y la posibilidad de volver a comenzar, se propuso aprender a desarrollar el proyecto de juego mientras se enseñaba a jugar. Desde la perspectiva de la investigación de diseño, la implementación recursiva de las intervenciones didácticas, favorecen el mejoramiento de las mismas y la oportunidad para comprenderlas y conceptualizarlas. Las primeras semanas de intervención fueron un poco frustrantes. Los niños se asombraban de la libertad y el espacio que se les ofrecía, los temas resultaban sumamente atractivos y un clima de entusiasmo modificaba las rutinas. Por su parte, los maestros buscaban dirigir el juego y daban indicaciones que “mataban” la posibilidad de jugar. A medida en que se fueron repitiendo los juegos, se pasó del caos a un orden regulado. Los maestros comenzaron a darse cuenta como al jugar, aparecían saberes de otras áreas y cómo ciertos contenidos (específicamente vinculados con el lenguaje y de las ciencias)

se presentaban a los niños como problemas intelectuales reales. Al mismo tiempo, adoptaron una actitud más lúdica, se animaron a jugar, a asumir un rol en los juegos grupales, adoptar un títere o un muñeco en los escenarios y a ofrecer ideas mientras se jugaba como un participante de la acción.

El desarrollo, implementación y análisis de este estudio de diseño nos permite recuperar lo que anteriormente mencionábamos como “el docente como sujeto de aprendizaje”. En la experiencia de investigación relatada, el trabajo deliberado y sostenido de análisis, documentación y re-construcción de la práctica favoreció el reconocimiento de los procesos de aprendizaje de los docentes en el despliegue de sus estrategias didácticas, a la vez que re-concebir su identidad profesional como agentes genuinos de cambio educativo y construcción de conocimiento didáctico.

5. A modo de cierre: “mucho más” o el pensamiento apasionado

Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora de del pensamiento apasionado – que incluye el deseo y la imaginación – para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotara de significado la vida de los niños y los jóvenes. Litwin (2008: 29)

A lo largo de este artículo nos propusimos entrar en diálogo con las construcciones teóricas de Edith Litwin que transformaron el debate didáctico abriendo el espacio conceptual para interrogar y comprender las prácticas de la enseñanza. Re-leer y volver a estudiar su obra nos permitieron revisar las condiciones históricas, sociales y culturales en las que hoy inscribimos nuestras preocupaciones acerca de la enseñanza. Las dimensiones de análisis de la nueva agenda de la didáctica se hacen presentes a la hora de interpelar los discursos y las prácticas educativas contemporáneas. La perspectiva metodológica de la investigación didáctica desde la nueva agenda nos ofrece una nueva oportunidad para pensar los problemas del cambio y la innovación, avanzando en el potencial de los estudios de diseño como propuesta de resolución colegiada de los problemas de la práctica a la vez que ocasión para recuperar a los docentes como sujetos de cambio y protagonistas en la construcción de conocimiento didáctico.

Pero hay algo, “algo más”, que debe estar presente en este diálogo con la obra de Edith y que resulta muy difícil capturar en palabras. Algo del orden de la emoción que se siente cuando se piensa y se piensa sintiendo emoción. Algo que es *mucho* más: es testimonio de un pensamiento apasionado, pensamiento comprometido con la enseñanza, pensamiento convencido de la capacidad humana para comprender y transformar la realidad. Pensamiento apasionado que, de manera meta-analítica (Litwin, 1997a), también se piensa a sí mismo y de ese modo, enseña.

Bibliografía

- » Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. Londres, Open University Press.
- » Bereiter, Carl (2002). *Design research for sustained innovation*. En *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society* n° 9(3), pp. 321-327.
- » Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. (2000). *Que aprenden los niños cuando aprenden a hablar*. Buenos Aires, Aique.
- » Brown, Ann L. (1992). *Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings*. En *The Journal of the Learning Sciences* n° 2(2), 141-178, Lawrence Erlbaum Associates.
- » Brougere, G. (2013). *El niño y la cultura lúdica*. En *Ludicamente*, Año 2 N°4, pp. 1-11.
- » Collins, Allan (1999). *The changing infrastructure of education research*. En *Issues in Education Research. Problems and possibilities*. Editado por Ellen C Lagemann & Lee S. Shulman, San Francisco. Jossey-Bass.
- » Decroly, O., y Monchamp, E. (1986). *El juego Educativo*. Morata, Madrid.
- » Edelson, Daniel (2002). *Design Research: What We Learn When We Engage in Design*. En *The journal of the Learning Sciences*. Vol. 11 n° 1, Jan. Lawrence Erlbaum Associates.
- » Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid, Daniel Jorro.
- » Fullan, M. (2012). *Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge*. Pearson.
- » Litwin, Edith (1997a). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Buenos Aires.
- » _____. (1997b). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo, Buenos Aires.
- » _____. (2004). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu, Buenos Aires.
- » _____. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.
- » Litwin, Edith; Maggio, Mariana y Lipsman, Marilina (2005). *Tecnologías en las aulas, las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- » Maggio, Mariana (2012a). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.
- » Maggio, Mariana (Coord.) (2012b). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Educ.ar, Buenos Aires. En línea: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/273> .
- » Marenholtz Bülow, C. (1896). *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre la enseñanza*. Buenos Aires, Estrada.
- » Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro, Barcelona.
- » _____. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro, Barcelona.

- » RELPE, OEI (2012). *Experiencias 1 a 1 en América Latina*. En línea: <http://goo.gl/gXLiL7> .
- » Rinaudo, María Cristina y Donolo, Danilo (2010). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). En: RED – Revista de Educación a Distancia. Número 22.
- » Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Sarlé, P; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E. (2010). *Juego dramático: Hadas, brujas y duendes*. En línea:
- » http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf .
- » Sarlé, Patricia y Pinto, Lila (2014). *El juego y la construcción de conocimiento didáctico en el nivel inicial*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional *Epistemologías y metodologías de la investigación en educación*. Junio 2014, Universidad Autónoma de México.
- » Vera Peñaloza, R. (1936). *El Kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana*. Buenos Aires, Instituto Félix Bernasconi.

Lila Pinto

Es Doctora en Educación con especialidad en Nuevas Tecnologías por la Universidad de Columbia, Nueva York. Magíster en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Directora General del Colegio Hebreo Maguen David de Mexico DF. E-mail: lilapinto@mac.com

Patricia Sarlé

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica. Profesora de Educación Preescolar. Actualmente es docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Ha publicado diferentes libros y artículos sobre educación infantil, específicamente en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar. E-mail: psarle@gmail.com