

El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico¹

Play as a cultural, imaginary and teaching space

Patricia Sarlé*

Fecha de recepción: 2/6/2011

Fecha de aceptación: 6/9/2011

Resumen

El valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad rectora en la construcción del conocimiento en el niño pequeño, forma parte de las discusiones actuales en torno a la calidad de la educación infantil. Sin embargo, el modo en que se considera el jugar en la escuela no siempre es el mismo. En este sentido, el artículo aborda tres modos de pensar el juego en relación con los espacios formales de enseñanza. En primer lugar se considera al juego como espacio cultural. En segundo lugar, se presentará los desafíos que plantea definir al juego como espacio imaginario. Finalmente se aborda al juego como espacio didáctico. Con esto se pretende abonar la construcción de categorías conceptuales que desde la investigación pueden promover efectivamente cambios en las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: juego infantil, enseñanza y juego, aprendizaje y juego

Abstract

The value of the play as focus to think about and design teaching practices and as guidance activity to

knowledge construction in young kids is part of the current discussions about the quality of early childhood education. However, the way and how the play is considered at the school is not always the same. In this sense, this article addresses to three ways of thinking about play at formal teaching spaces. First of all, it is considered the play a cultural space. Secondly, it will be presented challenges carried by the definition of play as an imaginary space. Finally, it is remarked to the definition of play as a learning space. So that, we pretend to promote the construction of conceptual categories about play arising from educational research, which can effectively facilitate changes in teaching practices.

Key words: early childhood play, learning and play, teaching and play.

Introducción

El lugar del juego en la educación inicial, específicamente en contextos formales de enseñanza, ha sido tema común de numerosas investigaciones especialmente en los últimos 20 años. La referencia disponible es sumamente extensa y ha amplificado la consideración del juego como aspecto estratégico para evaluar la calidad de la escuela infantil (Ortega, 1992; Gura, P y Bruce, T. (ed.), 1992; Peralta, 2002; Garaigardobil Landazabal, 1995; Brougère, 1996-1997; Kishimoto, 1996; Zabalza, 1996; Bennet, 1997; Böstrom, 1998; Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T., 1999; Malajovich, 2000; Sarlé, 2001-2006-2008; Aubert, E. y Caba, B., 2010; Pavía V., 2006- 2010).

Estos resultados de investigación muestran que jugar le permite al niño pequeño: manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta; potenciar la exploración

1 Artículo de reflexión a partir de diferentes investigaciones y lecturas realizadas por la autora

* Doctora en Educación (FFyL-UBA). Inició su carrera docente como profesora de educación inicial. Es licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica. Actualmente es Directora de la Maestría y Carrera de Especialización Principal en Educación Infantil en la UBA y se desempeña como docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) y de institutos de formación de docentes de nivel inicial. Es miembro del grupo de expertos Iberoamericanos en Educación Infantil de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura (OEI). Dirección: psarle2004@yahoo.com. psarle@gmail.com

y la construcción del conocimiento; negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas; construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir; la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje; aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía; resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.

Desde la perspectiva de la enseñanza, la polisemia propia de la palabra “juego” está presente en las múltiples formas en que se lo define en la educación formal. En este sentido, la literatura didáctica considera al juego como contenido, actividad, recurso, derecho... un aspecto del desarrollo infantil o un modo de enseñar (Malajovich, 2000; Lopez de Soaga, 2004; Frost, J.; Wortham, S & Reifel, S., 2005). Más allá de estas definiciones, la entrada del juego en la escuela es diversa y no siempre todas sus formas son puestas en consideración. El tiempo destinado a jugar no supera el 20% del tiempo instructivo (Sarlé, 2006; Batiuk, 2010) y la “atmósfera o textura lúdica” que tiñe las prácticas cotidianas² oculta la distancia que existe entre las ideas sobre el juego y el modo en que se torna efectivo su uso en la escuela.

Para el caso de la República Argentina, podemos reconocer tres momentos en torno a las discusiones sobre la relación entre juego y enseñanza (Sarlé, 2006). En primer momento, encontramos las posturas que polarizan entre el “jugar por jugar” y el “jugar para”, propias de la década del 60, como derivación de las propuestas de la Escuela Nueva. En segundo lugar, a partir de la reforma de la década del 90, aparece una suerte de desplazamiento del juego. En la documentación oficial se lo considera motor de las prácticas, pero el énfasis está puesto en la enseñanza de contenidos disciplinares. Se aceptan tiempos de “juego libre” (jugar por jugar) y otros de juego como medio para enseñar contenidos referidos a la matemática, las ciencias sociales, la alfa-

2 Llamamos “textura o atmósfera lúdica” a la subestructura didáctica que define la organización del espacio físico, los materiales, colores y objetos que se disponen en la escuela infantil y que le dan un formato particular a las aulas, diferenciándolas de los espacios escolares destinados a la educación básica. Esta “textura lúdica” involucra los modos de vinculación, las negociaciones, la manera en que se problematizan los contenidos y se presentan a los niños (Sarlé, 2006).

betización, etc. El tercer momento se inicia con la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006). A partir de entonces, se ha dado paso a posturas que ligan al juego con el aprendizaje y con contenidos propios de la escuela infantil más allá de los enfoques disciplinares. Este giro otorga importancia al “enseñar a jugar” (Sarlé, 2010) y al “enseñar en el juego” (Pavía, 2010) situando el problema ya no en *qué* puede enseñarse a través del juego, sino en *cómo* la escuela puede enriquecer el juego infantil y desde allí favorecer la construcción de la subjetividad en el niño. Este énfasis desplaza el lugar del juego como medio o vehículo para la enseñanza con el fin de sostener su valor como contenido cultural.

Las reformas educativas de este último período fueron acompañadas por la puesta en marcha de una serie de acciones concretas. Desde la formación docente, el plan de estudios para la educación inicial (RM N° 6626/ MEGC/2009; Resolución ME 140/11)³ cuenta con dos espacios curriculares dedicados al juego; el Ministerio de Educación edita textos, cátedras virtuales y entrega ludotecas escolares para el nivel inicial en forma masiva a todos los maestros del país⁴; se suceden congresos, jornadas y encuentros donde el juego es una de las temáticas más convocantes.

Frente a este nuevo estado de situación, me interesa compartir tres líneas de pensamiento que pueden ayudarnos a comprender por qué el juego –más allá del estado promisorio en que se encuentra –continúa siendo una preocupación para la investigación didáctica. Tomaré, en primer lugar, al juego como “espacio cultural”, específicamente analizándolo como “contenido de valor cultural”, tal como lo expresan los marcos normativos de Argentina. En segundo lugar, trataré de presentar cuales son los desafíos que plantea definir al juego como “espacio imaginario” y la diferencia entre la *forma*

3 El plan de estudios para el profesorado de educación inicial fue aprobado en el año 2009 y se encuentra disponible para su consulta en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/pepre.php?menu_id=20597

4 Las ludotecas escolares para el nivel inicial es una de las acciones que se realizan desde la Dirección Nacional de Educación Inicial en el marco del plan trienal 2008-2011. Esta política pública nacional promueve, con alcance a todo el país, un cuidado diseño y una logística particular, la incorporación del juego con intencionalidad pedagógica e identificando los aprendizajes prioritarios para el nivel inicial. La masiva entrega supera las 16.000 ludotecas escolares tanto en zonas urbanas como rurales (http://www.me.gov.ar/curriform/edinitial_ludo.html)

(Sarlé, 2001) y el *modo* de juego (Pavía, 2006; 2010). Finalmente, me interesa poner en discusión el juego como “espacio didáctico”. Como puede verse, el punto de partida de estas categorías, es un desarrollo específico sobre la temática lúdica que compromete investigadores y pedagogos diversos. El recorrido elegido supone un tratamiento conceptual, a partir de confrontar las ideas que construimos en nuestro trabajo investigativo con docentes y niños de diferentes jardines de infantes, con el objeto de acortar la distancia entre las categorías conceptuales que se proponen desde la investigación y el modo en que efectivamente éstas promueven cambios en las prácticas de enseñanza.

El tratamiento reflexivo de estas tres categorías forma parte de los resultados del Proyecto de Investigación “*El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil*” (UBACYT F451)⁵. En este estudio, se identificó una progresión del modo en que la mediación docente articula la enseñanza de contenidos con los diferentes tipos de juego y permitió comprender cómo la escuela, a partir de los objetos que pone a disposición del niño, los tiempos y espacios en que se realizan las actividades y los contenidos que se definen en su programación, facilita o no la aparición de diferentes formas y modos de jugar. En este sentido, la importancia dada al “enseñar a través de juegos” (“jugar para”) pareciera dejar de lado aspectos propios que hacen al sentido de ser jugador (Sarlé, 2009) y a las experiencias previas que los niños necesitan contar para poder jugar y elegir juegos.

5 El Proyecto de Investigación “*El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil*” es dirigido por la Dra. Celia Rosemberg y Co-dirigido por la Dra. Patricia Sarlé. Forma parte de la programación científica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, para el período 2008-2010 y 2010-2012. El objetivo de la investigación está enraizado en la situación problemática configurada por las dificultades que con frecuencia se observan en el aprendizaje escolar de los niños cuando ingresan a primer grado, especialmente de aquellos niños que provienen de hogares pobres. Es por ello que resulta importante analizar las situaciones lúdicas en el hogar y en los jardines de infantes en tanto que la matriz de interacción y de enseñanza que se genera en ellas puede implicar distintas oportunidades para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. El objeto de investigación es la relación entre lenguaje, juego y enseñanza en situaciones formales e informales en el contexto de los jardines de infantes y del hogar. El problema de investigación cuestiona las relaciones entre el lenguaje y la enseñanza, el juego y la enseñanza y el lenguaje y el juego en los diversos contextos.

El juego como espacio cultural

Pensar en el juego como espacio cultural nos lleva a los autores clásicos... al “*Homo Ludens*” de Huizinga y su intención por vincular al juego con la cultura tal como señalaba en el prólogo de su obra “no se trata del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego” (Huizinga, 1998:28); a Schiller y su sentencia “el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega” (Schiller, 1990: 252).

Esta vinculación del juego con la cultura también la encontramos en la definición de los objetivos de la educación inicial que hace la Ley Nacional de Educación de la República Argentina. En su artículo 20, se propone:

“Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ministerio Nacional de Educación, 2006: art20d).

Tal como señalamos, desde el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional viene implementando diversas políticas tendientes a situar al juego en el eje de las prácticas de enseñanza: la entrega de ludotecas, la creación de la Cátedra Virtual de Juego (Ministerio Nacional de Educación, 2008), entre otras acciones, buscan consolidar la presencia del juego en las prácticas áulicas.

Ahora bien, ¿qué significa asignarle un valor cultural del juego? Sin pretender agotar este planteamiento, podríamos señalar algunos aspectos:

Jugar es un modo de construir sentidos sobre lo real, en este sentido, la experiencia de jugar pone de manifiesto el *carácter* del jugador (en cuanto conjunto de cualidades psíquicas, emocionales o afectivas). Este modo personal puede observarse en la toma de decisiones que cada jugador realiza al definir que “está jugando” y no haciendo otra cosa. En el *transcurrir* del juego más que en alcanzar un objetivo final (que marca el cierre del juego) se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa –de forma única y personal– su manera de comprenderlo y apropiarse de él.

Estas consideraciones desencadenan una serie de consecuencias para la escuela infantil. Si la escuela es el ámbito privilegiado para aprender a relacionarse y dar sentido al mundo, la escuela también apunta al desarrollo de saberes sensibles que están en la base de la expresión humana. Probablemente, definir a la escuela infantil como promotora de estos espacios sitúa la mirada en una escuela menos instrumental y quizás más humanista. Volvemos a la pregunta sobre cuál es el sujeto que quiero formar y qué consecuencias tiene esto sobre las elecciones que hago. Una escuela que educa, que abre las puertas a la cultura (Bruner, 1997) y que tal como Meirieu propone, se esfuerza por promover lo humano y construir subjetividad:

Lo humano, para el hombre, no es, pues, más que aquello que se intercambia pacientemente de la humanidad difícilmente conseguida a lo largo de toda su historia. Es sólo lo que circula de uno a otro, y aquello por lo que el hombre se reconoce como más inteligente, más lúcido, más capaz de comprenderse, de comprender el mundo y a sus semejantes. Lo humano es aquello que hace de la humanidad algo más que una colección de individuos. Ahora bien, educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de los que nos hace más humanos. (Meirieu, 2001, p. 30)

En este marco, como mediador cultural, el juego permite al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico de lo representado. Es decir, le permite no solo acercarse a la realidad inmediata, presente, sino también “dar sentido” a su experiencia pasada y proyectar su futuro. En suma, encontrar modos diversos de orientar, planificar y ampliar su vida cotidiana. La experiencia que abre el jugar y específicamente, el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente a otras experiencias a las que el niño se enfrenta.

Del mismo modo que la experiencia artística (musical, literaria, plástica, etc.) no puede ser reemplazada por otro tipo de experiencias, el juego como

forma de aprehender el mundo tampoco puede ser reemplazado. Podríamos decir que el juego es un tipo de experiencia que modifica al que lo experimenta.

Cuando pensamos entonces al juego como contenido cultural, estamos imaginando la creación de un espacio nuevo en donde enseñar juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, es una variable a tener en cuenta. Juegos que atraigan a los niños a repetirlos y amplíen su capacidad lúdica, su repertorio de juegos. Juegos en los que el dominio de la situación no esté en el maestro sino en los jugadores. Juegos de los que se pueda disponer y elegir cuando se está con amigos, se necesita ocupar un tiempo inerte, distraerse o simplemente dejar volar la imaginación. Estos juegos son los que vale la pena traer a la escuela. Favorecerlos supone mirar no solo al contenido sino también al “valor” del juego en sí y asumir la responsabilidad de enseñar a jugarlos y enseñar en el juego.

El desafío de la creación cultural en la educación es un viejo axioma del jardín de infantes presente en los objetivos propuestos por la Ley de Educación Nacional (Ministerio Nacional de Educación, 2006). Facilitar los procesos creativos y críticos es la meta que defienden los maestros cuando se les pregunta sobre la orientación de sus prácticas. No queremos niños “reproductores” y “acríticos” sino libres, alegres, confiados en sus posibilidades y creativos. Precisamente estos aspectos, que aparecen como transversales al conocimiento disciplinar y que están en la base de la adquisición de los contenidos escolares, son los que se desarrollan a través del juego. En niños pequeños, en donde la escritura no es un modo de “poner fuera de sí su pensamiento”, el juego, el dibujo, la expresión corporal, etc., son los medios o la puerta para construir significados y dar sentido a la vida (Sarlé, P; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E., 2010).

El juego como espacio imaginario

La escuela es un espacio protegido en donde se puede honrar el derecho a jugar de un modo lúdico, es decir, en donde las experiencias de juego planteadas por determinados docentes son pensadas, presentadas y atendidas. Esto hace que la escuela deba dispo-

ner de un saber específico, el saber acerca de la transmisión, en este caso, del saber jugar. (Pavía, 2010, p. 128)

Como fenómeno polifacético, el juego presenta múltiples caras. En la escuela, podríamos delimitar dos de ellas, ambas necesarias a la hora de pensar la enseñanza. Al respecto, Ivana Rivero señala “más allá del formato del juego, los chicos se envuelven en una situación que entra en una frecuencia paralela a la realidad. En este sentido, existe una diferencia entre lo lúdico y el juego... en tanto la forma de los juegos y el modo en que lo asumen los jugadores...”. Rivero, I. (comunicación personal) (marzo, 2011)

La “forma del juego” alude a la manera en que se definen la imagen, figura o rasgos singulares que identifican a un juego y lo diferencian de otro. En este sentido, el juego como “formato” es una estructura idealizada que permite predecir y anticipar el “cómo” se juega un juego (Bruner, 1986). En el campo de la enseñanza, el formato o estructura es uno de los rasgos del juego, que el maestro pone en consideración a la hora de presentarlo o enseñarlo. Este formato le permite modificar el juego a fin de facilitar su apropiación por el niño. Junto con las reglas, el modo en que se organizarán los jugadores, la definición de los tiempos y la secuencia prevista, resulta uno de los aspectos más importantes a la hora de planificar el juego como una actividad escolar (Sarlé, 2001). Desde esta perspectiva, podemos distinguir juegos con cartas, tableros y recorridos; rayuelas, trompos y baleros; juegos de construcción con diversidad de objetos, juguetes y disfraces como diferentes formatos lúdicos que están cada vez más presentes en las salas de jardín. A partir de ellos, el juego se ha transformado en un vehículo que acerca a los niños a diversos contenidos escolares. En otras palabras, los contenidos se enseñan atendiendo a diversos “formatos lúdicos” (Sarlé, 2008).

Ahora bien, la centralidad con que se considera la forma del juego especialmente en estos últimos años, no es equivalente a la atención que se presta al “modo de jugar”. Una vez propuesto, pensado y presentado el juego, se observa una relativa ausencia o distancia del maestro “durante” el juego. Pocos maestros juegan o acompañan al jugador en el proceso que se inicia al comenzar a jugar (Sarlé, 2006). Probablemente, como señala Pavía (2010), no tenemos *un saber específico*, un saber *acerca de la*

transmisión del saber jugar que permita al maestro *durante* el juego, recuperar sus propias matrices lúdicas, apelar a sus experiencias infantiles y descubrir cómo reconocer en los niños los motivos por los que juegan de una manera u otra. Algunos expertos proponen que el educador vuelva a “conectarse” con sus experiencias infantiles; recuerde la pasión puesta en los juegos y su experiencia como jugador (Aubert, E. y Caba, B., 2010). Otros señalan la necesidad de dotar a toda la enseñanza de una vuelta a la experiencia lúdica o al menos, a la aparición de algunos de sus rasgos como la curiosidad, el humor, la capacidad de elección y el uso de la imaginación con el propósito de generar espacios reflexivos sobre el modo de jugar a fin de comprender qué es lo que los niños deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente (Pavía, 2010).

En nuestras investigaciones hemos advertido que más allá de estas indicaciones, atender al “modo de jugar” requiere comprender el espacio imaginario que habilita la situación lúdica, ese modo particular con que el niño pequeño transforma, modifica, da otro sentido a nuestras propuestas de juego para jugarlas “a su manera”, una manera que depende de su edad, sus experiencias previas y las nuevas experiencias que ofrecen contenido, tema, tramas diversas a sus juegos (Sarlé, 2010). El juego como espacio imaginario abre lo que Foucault denomina “contra-espacios” o “heterotopías”, lugares reales fuera de todo lugar; lugares que “existen concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños” (Foucault, 2010, p. 19). Este pensador continúa diciendo:

Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: una de ellas es el fondo del jardín... otra de ellas es el granero o, mejor aún, la tienda de apache erguida en medio del mismo; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas... A decir verdad, esos contraespacios no sólo son una invención de los niños y esto es porque, a mi

juicio, los niños nunca inventan nada: son los hombres, por el contrario, quienes susurran a aquéllos sus secretos maravillosos, y enseguida esos mismos hombres, esos adultos se sorprenden cuando los niños se los gritan al oído. (Foucault, 2010, p. 20).

La cita pone de relevancia dos aspectos de estos contra-espacios. Por un lado, la capacidad de los niños de crearlos. Coincidentemente con lo que señala Vigotsky (2001), de cara a la imaginación, el juego como situación imaginaria, permite a los niños no solo recordar experiencias vividas sino reelaborarlas creadoramente, “combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades” (Vigotsky, 2001, p. 15).

Pero para nuestros fines de análisis, Foucault resalta el lugar del otro, la necesaria presencia de los otros “hombres” que doten de contenido, que “susurran” secretos, que acerquen contenidos a los niños para que éstos puedan operar con sus propias experiencias y poner en el juego, los *frutos de su fantasía*. Para esto, existe la escuela.

El juego como espacio didáctico

Elegir este camino, crear espacios nuevos reales e imaginarios donde jugar sea posible, puede resultar complejo a la hora de diseñar la enseñanza. Más allá de los resultados de investigación continuamos asistiendo a una suerte de movimiento pendular en torno a estos conceptos. En nuestras observaciones constatamos que los maestros se mueven entre dos polos. En un extremo, la inclusión del juego queda librada al azar o a la actividad espontánea del niño. Se lo defiende como derecho, se habla de él, los maestros se sorprenden por la riqueza o pobreza con que los niños juegan pero se sigue considerando al juego como “algo del niño” que hay que observar y “dejar que suceda”. En el otro extremo, la escuela continúa haciendo un uso “utilitario” del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otros contenidos que van “más allá” del jugar en sí. Este vaivén no hace más que volver a mostrar que a pesar del tiempo transcurrido, la polémica “entre jugar por jugar” y “jugar para”, aún sigue teniendo fuerza en el marco didáctico y en las prácticas cotidianas de muchos maestros.

Un camino posible para acercar estos polos pareciera ser comenzar a mirar al juego no sólo como una actividad necesaria que debe considerarse al diseñar las prácticas, un “ambiente” particular de las salas de educación infantil, sino como una responsabilidad del educador. Aprender a mirar al juego ya no como medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido en donde es necesario “enseñar a jugar”, “enseñar en el juego” y no solamente “enseñar con juegos” o “enseñar juegos diversos”. Quizás, como señalan algunos, el juego puede ser un “conocimiento inútil” pero es un “conocimiento inútil que nos hace mejores personas” y que merece ser considerado en los diseños curriculares para niños menores de 6 años.

En otras palabras, se precisa del diseño y aplicación de actividades sistemáticas y específicas, que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños a partir de la enseñanza de diversidad de juegos, más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento, como lo son las ciencias sociales, las matemáticas, etc.

Desde una perspectiva didáctica, tratar así al juego pareciera llevarnos a crear una configuración relacional simbólica del hecho de jugar, en parte diferente a las ya existentes; constituir un espacio de negociación entre conceptos que hasta ahora han sido considerados en forma aislada (juego, contenidos y objetivos escolares, intencionalidad del educador, restricciones y posibilidades de los niños pequeños frente al conocimiento, etc.). Es decir, pensar formatos de articulación posible entre procesos y realidades heterogéneas que faciliten el diálogo y la potencialidad del jugar en la escuela.

Hasta ahora, la justificación del lugar del juego en la escuela la hemos hecho pensando en el niño o en los contenidos escolares.

- De cara al niño, hemos defendido al juego por su papel en el proceso de desarrollo infantil, específicamente como actividad rectora del desarrollo cognitivo y emocional. También hemos preservado su lugar como derecho del niño.
- De cara a los contenidos, el juego ha resultado un medio para tornar amigables las actividades,

motivar a los niños, problematizar contenidos complejos o entretener.

Ahora bien, para poder jugar “de verdad” el niño necesita saber muchas cosas. Necesita contar con herramientas que le permitan dar sentido al mundo y con esto, encontrar caminos para apropiarse del “discurso humano, es decir, de lo que constituye el más sutil y complejo instrumento de formulación y transmisión del pensamiento, del sentimiento, del mundo interior de los hombres” (Vygotski, 2007, p. 69). Acercar mundos lejanos o mundos de fantasía, ampliar los contextos en los que se mueve el niño, descontextualizar lo conocido, forma parte de la tarea de la escuela y el juego se encuentra en esta línea de trabajo (Bruner, 1988).

Un ejemplo puede ayudarnos a dar sentido a este proceso. Para jugar a “las princesas” o a “los astronautas” necesitamos muchos contenidos de ciencias sociales, haber escuchado una variedad de cuentos maravillosos, observado naves espaciales, etc.; para jugar a “la guerra” con las cartas, necesitamos conocer los números e identificar mayor, menor e igual que; para “construir puentes levadizos” tendremos que saber algo de poleas y máquinas simples; el problema está en definir y precisar cuál es el punto de partida y hacia dónde va a poner el maestro la mirada cuando diseña su plan de enseñanza. Convertir la sala en un castillo, diseñar y construir caminos complejos, darse tiempo para jugar en ellos, modificarlos, enriquecerlos, etc., son juegos que entran a la escuela no por los contenidos disciplinares en sí, sino porque es valioso para el niño haber participado en la escuela en diversas experiencias de juego. Los contenidos que surgen de las diferentes disciplinas permiten “amplificar” al juego, porque nos dan elementos para jugar mejor, comprender mejor, encontrar alternativas no pensadas ni imaginadas.

Tal como señalan los núcleos de aprendizaje prioritario para el nivel inicial:

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en

las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 12)

Así como pensamos unidades didácticas, proyectos o secuencias, orientadas a trabajar con los niños diversos tipos de contenidos que incluyan juegos como formas de vehicular los contenidos, también necesitamos comenzar a planificar proyectos en donde el eje sea el jugar, proyectos en donde los contenidos sean las fuentes para jugar mejor. Esto supone pensar en términos de cada tipo de juego (juego dramático, juego de construcción, juegos con el cuerpo, juegos con reglas convencionales, juegos tradicionales, etc.) sosteniendo al menos las siguientes premisas en la planificación áulica:

- a. Elegir el juego por su riqueza para el grupo de niños.
- b. Brindar el tiempo que el grupo necesita para apropiarse del juego y sostenerlo.
- c. Enriquecer la experiencia de aquellos aspectos que “rodean” al hecho de jugar y que los niños necesitan conocer, para ser más autónomos y creativos en sus posibilidades lúdicas.
- d. Prever los modos en que el educador actuará como mediador, es decir, líder experto, observador participante, consejero, etc.
- e. Finalmente, animarse a repetir el juego tantas veces como sea necesario garantizando un ambiente estable y rico en posibilidades cada vez que se juegue.

Como parte de nuestra investigación didáctica, hemos generado dispositivos de intervención que nos han permitido estudiar cómo varía el juego cuando la mediación del maestro está previamente diseñada y cuando se generan situaciones lúdicas potentes para el niño. Por ejemplo, para el caso del juego dramático o socio-protagonizado, un juego propio de la edad preescolar, hemos observado que los niños –sin mediación del maestro– suelen interpretar personajes cercanos a los ámbitos familiares

o relativos a los medios de comunicación social. En este sentido, generar un proyecto que complejice este tipo de juego, requirió en primer lugar, variar las fuentes de información con la que contaban los niños para interpretar los personajes y construir guiones dramáticos. Con esto, no se buscaba que “dramatizaran” a manera de juego teatral ficciones sobre temas dados, sino que los niños pusieran en juego su imaginación y aparecieran situaciones de mayor complejidad simbólica. El proyecto tomó como tema “*las hadas, las brujas y los duendes*” (Sarlé, P; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E., 2010) y requirió por parte de la escuela brindar información y experiencias estéticas diversas (lectura de cuentos, escuchar música palaciega, observar reproducciones artísticas, etc.) que ampliaran el mundo cotidiano del niño y le permitiera ir más allá del juego espontáneo. En los primeros juegos, los niños abordaban el personaje elegido a modo de “disfraz”, sin alcanzar a construir acciones, generar diálogos entre los diferentes personajes, ni interpretar las características propias del rol elegido. A medida en que se fue ampliando la información y sucediendo los juegos, comenzaron a aparecer breves guiones y sucesos acordes al contexto social que era representado. El proyecto facilitó la creación de una textura sobre la cual los niños podían jugar, asumir diferentes roles, interpretarlos, inventar guiones y construir escenarios.

Todavía nos queda mucho camino por recorrer a fin de dotar a la educación inicial de prácticas específicas que den sentido a la tarea didáctica que se realiza en sus aulas. Poner en discusión el lugar del juego parece un camino oportuno para volver a pensar en los niños pequeños y en propuestas de buena enseñanza (Fenstermacher, 1988) brindando a los niños oportunidades de aprender cada vez más en formatos acordes con su edad.

Referencias

- Aubert, E. y Caba, B. (2010). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar. En P. Sarlé, *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Batiuk, V. (2010). La enseñanza como responsabilidad política (el Nivel Inicial en el NEA). En *Cursiva* (6), 10-17.
- Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- Böstrom, S. (1998). Frame play in early childhood education. *International Journal of early childhood*, 30 (1), 27-35.
- Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Brougère, G. (1997). Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Bruner, J (1997). *La educación como puerta para la cultura*. Madrid: Morata
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Frost, J.; Wortham, S y Reifel, S. (2005). *Play and Child Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Garaigardobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gura, P y Bruce, T. (ed). (1992). *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.

- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopez de Sosoaga, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Elaboración de los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje*. Recuperado el 31 de mayo de 2011, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, (2006). Ley de Educación Nacional. Recuperado el 14 de abril de 2011, de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, (2008) *Cátedra Nacional Abierta de Juego*. Recuperado el 31 de mayo de 2011, en <http://inicialcatedradejuego.educ.ar/>
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquen: Educo.
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E. (2010). *Juegos de Construcción: Casas, nidos y cuevas*. Recuperado el 31 de Mayo de 2011, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf
- Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I.; Pastorino, E. (Diciembre de 2010). *Juego dramático: Hadas, brujas y duendes*. Recuperado el 31 de Mayo de 2011, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf
- Schiller, F. (1990). *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- Vygotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotski, L. (2007). La imaginación y la creatividad en la infancia. En P. y. del Río, *Escritos sobre el arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

