



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCACION INICIAL

“Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial”

Ciudad de Buenos Aires, junio de 2006

Ponencia y debate:

“El juego en la infancia y en el nivel inicial”

A cargo de: Gabriela Valiño

¿JUGAMOS EN EL JARDÍN?

Introducción

El seguimiento de experiencias y el análisis de las prácticas educativas señala que es escasa la presencia del juego en los jardines. Es este dato de la realidad el que orienta el sentido de este texto con la intención de recuperar y enriquecer el juego como actividad social y cultural en el ámbito de las escuelas.

Este marco permite establecer dos tareas simultáneas. Por un lado reflexionar sobre la propia práctica para poder tomar conciencia del lugar que el juego ocupa en cada escuela. Poder rescatar información acerca del juego de un modo ordenado para reconocer las posibilidades y limitaciones de cada experiencia. En otros términos evaluar cuándo, cómo y a qué se juega en cada escuela. Por otro lado instalar una zona de construcción de consenso. Una manera de pensar acerca del juego que fundamente propuestas sobre el juego, el jugar y los materiales de juego compatible con la intencionalidad educativa del jardín de infantes.

El juego en la infancia

Hace ya mucho tiempo que la infancia está ligada al juego. Podríamos decir que esta ligazón quedó sellada cuando los niños fueron reconocidos como sujetos con características y necesidades propias. Cuentos, películas, chistes y rimas dejan establecida una asociación profunda, particular y hasta incuestionable entre los niños y esta actividad. Indicadores de lo que la sociedad cree y piensa desde sus expresiones más diversas acerca de la infancia y el juego. Significados que atraviesan geografías manifestándose de distintas maneras.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

En algunos lugares el juego se estimula y se festeja socialmente. En otras regiones el juego se vivencia a hurtadillas casi como temiendo un castigo. Cuando el juego se valora se dirige la atención sobre él enriqueciéndolo a través de materiales y habilitando tiempos y espacios para jugar. Otros contextos aún reconociendo la relación entre el juego y los niños no valoran positivamente esta actividad. Posición que favorece la persistencia de formas de juego repetitivas y empobrecedoras por ausencia de aportes. De este modo el juego de los niños queda limitado en tiempo, espacio y recursos. Limitación que atenta contra su complejización y evolución.

Sabemos que los chicos son todos diferentes en tanto sujetos singulares integrantes de grupos culturales con atributos propios. Valores, normas, costumbres, relatos, que ofician de referencia, marco y sostén para cada familia. Matrices de crianza que valoran y promueven aprendizajes puntuales. Formas de enseñar que al mismo tiempo delinear una manera de aprender. Los chicos llegan a la escuela con modos de pensar, de hacer y de hablar aprendidos en la vida familiar. Estos modos de organizar y comprender la realidad devienen en saberes, intereses y preguntas que se problematizan y enriquecen a través de distintas estrategias educativas orientadas hacia la construcción y apropiación del conocimiento escolar.

Las escuelas forman parte del contexto social y cultural al que pertenecen los alumnos y al mismo tiempo forman parte de un contexto más amplio que las integra a un proyecto educativo de carácter nacional. Es decir, tienen saberes y prácticas cercanas a la cultura propia del lugar y también deben sostener propósitos que son diversos y más amplios. Propósitos que integran a cada escuela con otras, construyendo zonas de intercambio y producción conjunta que no sólo acercan a las escuelas y a los maestros sino que a través de estas acciones y pautas comunes los alumnos se acercan en términos de desarrollo cultural, cognitivo y social.

Sabemos que no hay “una” infancia, un modo de ser niño único y universal. Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando a los niños con atributos singulares y de pertenencia cultural. Este reconocimiento no implica caer en el relativismo absoluto que cristaliza la heterogeneidad al modo de fragmentación social y cultural. En otras palabras, reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los chicos.

El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades. Cuando los educadores hacemos esta tarea de ponernos de acuerdo estamos interviniendo para achicar la distancia en las diferencias injustas entre los chicos. A través de nuestros acuerdos estamos haciendo efectivos sus derechos. Este proceso de creación de consenso integra el reconocimiento del juego como derecho universal de los niños.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

-Juego y desarrollo

Comprendemos y analizamos la realidad a través de modelos que integran representaciones y saberes teóricos. Estos modelos orientan la mirada, la búsqueda de datos específicos y regulan el proceso de reflexión. Afirmar que, a través del seguimiento de experiencias escolares, se ha podido constatar que los chicos no están jugando el tiempo que necesitan revela el marco de comprensión desde el cual se trabaja la relación juego e infancia. Si la poca presencia del juego es una preocupación se está pensando desde un cuerpo teórico que ubica al juego como indicador de desarrollo saludable. Explicitar el marco desde el cual conceptualizamos el desarrollo permitirá intercambiar experiencias y construir consenso a partir de principios conscientes y compartidos.

Pensar y reflexionar acerca de qué se entiende por desarrollo es el marco básico que ubica al juego en el centro de la discusión. Cuando hablamos de desarrollo nos estamos refiriendo a como evolucionan las facultades intelectuales de las personas. Existen fundamentalmente dos modelos de comprensión de desarrollo. Los supuestos de estos modelos se integran a las representaciones que sostienen las prácticas escolares y las maneras de analizar la experiencia. Develar estos implícitos es el primer paso para conceptualizar y establecer criterios comunes.

Distintos aportes teóricos se sostienen en una perspectiva universal que establece un recorrido que avanza por etapas hacia la adquisición de específicas capacidades motrices, sociales, intelectuales y morales. Este modelo al sostenerse en principios universales establece las mismas metas para todos los chicos determinando que toda variación es un déficit. Esta manera tradicional de pensar y ordenar la evolución pautando habilidades, tiempos y edades se caracteriza por la persistencia de un supuesto orden natural. Este enfoque casi inevitablemente hace responsable a cada niño de lo que “trae”, de lo que “tiene” significando al estado actual del desarrollo como fatalidad intrínseca producto de la genética o de la pertenencia cultural y familiar.

Otros aportes señalan que el desarrollo de las diferentes capacidades se basa en las características de las experiencias, en las expectativas de los padres y educadores y en el reconocimiento y apoyo de los aprendizajes de los niños por parte de adultos significativos. Tanto las habilidades alcanzadas como la edad en que se las adquiere están condicionadas por el valor que se les atribuye en los entornos educativos del niño, tanto la familia como la escuela. Las aspiraciones de padres y maestros, la lectura de las capacidades y limitaciones de los niños, los objetivos de cada contexto educativo van configurando un recorrido evolutivo. Desde esta perspectiva el desarrollo es una construcción social de relaciones afectivas, cognitivas y culturales.

Trascender la perspectiva universalista, y prescriptiva es una tarea compleja y sistemática en tanto sus supuestos forman parte de aprendizajes sociales y culturales de cada uno de nosotros. Aprendizajes que se integran a nuestra práctica



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

como educadores de una manera implícita conformando supuestos acerca de lo que hay que hacer, de lo permitido, de lo posible, de lo inevitable, de lo valioso. Cuestionar estas representaciones acerca del desarrollo permite recuperar o descubrir la potencialidad de las experiencias educativas estableciendo nuevas pautas para la evaluación y el diseño de propuestas.

El concepto de facultades en evolución integra los aportes teóricos acerca del desarrollo en etapas aclarando que el mismo está determinado por el entorno. El niño alcanzará el despliegue y complejización de su potencialidad sólo si los contextos educativos (familia y escuela) en los que participa se organizan desde el marco que establece que las habilidades y competencias se deben adquirir de manera progresiva. En otras palabras, las pautas evolutivas que señalan los modelos teóricos se cumplen cuando las prácticas de crianza y educativas se diseñan tomando estos aportes como base y parámetro de las acciones.

Conceptualizar al desarrollo en términos sociales significa comprender a las capacidades, habilidades y aprendizajes específicos como contenidos subjetivos valorados y estimulados afectiva y socialmente. Problematicar este aporte con relación al juego nos permite afirmar que el juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Desde esta posición trabajaremos sobre dos dimensiones de análisis: el juego como motor de desarrollo y el juego como contenido cultural. Dos dimensiones que en términos de la práctica se organizan de modo amalgamado.

Las teorías psicológicas establecen conceptos y relaciones que significan al juego como una actividad clave en el proceso de construcción y desarrollo de la inteligencia. El marco científico nos permite aprender que el juego promueve la construcción de procesos cognitivos que son la base del pensar propiamente dicho. Jugar requiere comenzar a sostener las acciones en significados habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa. Proponer jugar un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar a la familia, jugar al doctor, jugar a ir de paseo son ideas (significados en mente) organizadas y ordenadas en secuencias a través de la acción y el lenguaje (esquema narrativo).

Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias, es necesario mantener “en mente” las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo hay que explicar –de tal modo que los otros entiendan- el propio punto de vista, comprender los puntos de vista de los otros y construir conjuntamente una posición común. Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de criterios y de producción de argumentos. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario para todos los aprendizajes específicos










Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología




que integran las áreas curriculares. Esta manera de analizar el juego permite comprender que jugar es en sí mismo un indicador de desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Pensando al desarrollo en términos contextualizados consideramos a los juegos como contenidos de la cultura integrados a un tiempo histórico y sociedad en particular. Un producto cultural y social que se enseña entre pares y entre generaciones. Los juegos son contextos de producción de conocimientos (contenidos) y de procesos cognitivos. Desde esta concepción observamos e indagamos a qué juega cada niño, significando esta información como saberes previos relativos al juego y a los juegos.

Cuando hablamos de procesos cognitivos nos referimos a:

-  comparar acciones
-  intercambiar y negociar ideas para ponerse de acuerdo con respecto a distintos contenidos del juego.
-  mantener “en mente” las reglas y objetivos del juego
-  centrarse en tarea,
-  recuperar información
-  establecer relaciones y combinaciones
-  pensar acerca de las acciones (la reflexión posterior al juego)

Cuando hablamos de saberes previos, nos referimos a:

-  los conocimientos matemáticos
-  los conocimientos del área de lengua
-  los juegos que saben jugar

Este marco hace viable el análisis de los juegos que los chicos organizan autónomamente para evaluar si estas elecciones promueven complejización de procesos cognitivos o ratifican y consolidan pobreza cognitiva y simbólica, ya que sabemos que los juegos son promotores de desarrollo intelectual en tanto cumplan con ciertos atributos y se signifiquen en ese sentido.

Las dificultades que pueden presentar los chicos para comenzar o sostener un juego son consecuencia de la ausencia de experiencias de juego grupal, condición básica para el aprendizaje del jugar y de los juegos. Si en la actualidad los niños no juegan o juegan juegos pobres en términos de desafío intelectual o juegan juegos solitarios, la tarea de la escuela es promover experiencias de juego variadas, interesantes y tendientes a la complejización tanto en términos sociales como cognitivos.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

-El juego: un derecho de los niños, una responsabilidad para el jardín

En la actualidad la escuela inicial vuelve a poner la mirada y la atención sobre el juego como ordenador del desarrollo en la infancia al constatar que muchos alumnos no pueden variar sus juegos y sus maneras de jugar porque no cuentan con oportunidades de juego. Que los chicos puedan jugar depende del significado que los adultos otorguen a esta actividad. Aprender a jugar y ponerse a jugar requiere de la organización de cuatro elementos básicos: compañeros de juego, tiempo, espacio y materiales de juego. La relación entre estos cuatro elementos constituyen al juego como trama interna de cada niño y es para los niños un permiso para jugar. Cuando los chicos preguntan: Señó, ¿Cuándo jugamos?, están pidiendo esta oportunidad.

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral es para la escuela inicial no sólo marco que orienta la acción educativa sino que es al mismo tiempo una responsabilidad. La responsabilidad de garantizar el juego en la vida educativa de los niños. Hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras a distintos juegos pasa a ser responsabilidad de la escuela. Diseñar entonces propuestas escolares que inviten y convoquen a los chicos a jugar, que les enseñen a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados. Rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un objetivo básico, general y obligatorio de la escuela inicial. Este marco le permite al maestro reconocer y evaluar la capacidad de juego de los chicos integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje que valora en el seguimiento de sus alumnos.

En algunas regiones del país el juego es una actividad presente que el maestro ampliará con su disposición y saberes. En otros lugares, en otras escuelas asisten niños que no saben jugar, que no han jugado, realidad que convoca al docente como presentador de esta actividad cultural y social. En estos casos el maestro tiene que enseñarles a jugar. ¿Cómo se enseña a jugar? Jugando. Un nuevo aspecto del rol que convoca la disponibilidad del maestro con relación al juego y que a veces despierta dudas o miedos por sentir que cuando juega está perdiendo el tiempo, que no está cumpliendo con su tarea de maestro. Afectos e ideas que pueden ir transformándose con ayuda del texto de los NAP que establece marcas que guían el sentido de los recorridos escolares con relación al juego en las escuelas. Cuando se afirma que el juego orienta la acción educativa en el jardín de infantes se está diciendo que en el jardín está permitido jugar, que en el jardín hay que jugar.

Desde esta perspectiva, la ausencia o la limitación del juego en la vida de los chicos pasa de ser una preocupación a convertirse en un problema. Una situación o hecho de la realidad que cambia de categoría: de invisible u oculto a visible, de malestar o propuesta, de ajeno a propio. Un problema es una situación a resolver que requiere criterios que ordenen la información y la creación de propuestas. Esos criterios conforman la zona compartida acerca del juego entre educadores del nivel que hace



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

posible la comunicación productiva y creativa en términos personales y profesionales habilitando la comparación de experiencias y el intercambio de ideas.

El juego en el jardín: los formatos de juego

El juego desde la perspectiva que estamos sosteniendo es un contenido a enseñar independiente de las áreas; independiente en tanto se lo considera un contexto de producción cognitiva indispensable para promover aprendizajes de contenidos específicos. El juego es como dibujar, hablar, recordar para los chicos. Hablar de contexto de producción cognitiva significa que el juego participa de la construcción de la inteligencia por la variedad y complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que impone. Los chicos no se dan cuenta, no “sienten” esta compleja y estructural actividad mental pero lo cierto es que solo el juego hace que ellos trabajen tanto intelectualmente pasándola tan bien.

Si a jugar se enseña jugando pensaremos en distintos formatos de juego para poder enseñar a jugar de distintas maneras y a distintos juegos. Conceptualizar al juego como formato significa pensar al juego desde un modelo relacional. Las acciones de los jugadores son interdependientes, reguladas entre sí y por las reglas y metas del juego. En este sentido el juego es un contexto de encuentro y producción que presenta atributos propios. Modos de hacer, comunicarse y producir que no se dan con ese orden y atributos en otros contextos.

Los juegos pueden presentarse de distintas maneras en el jardín. En este escrito pensaremos sobre el juego trabajo, el juego con intención educativa y el juego en el patio.

Juego trabajo

En esta propuesta el aula se sectoriza en función de criterios, datos recogidos en las observaciones, creatividad del maestro, recursos materiales disponibles. La característica central y específica del juego trabajo es que se trata de un tiempo de tarea en el jardín sostenido en la elección de los chicos. Elección que devela los contenidos y actividades que han resultado más interesantes para ellos. La tarea de elegir es un desafío para los niños ya que los ubica como protagonistas: una situación de clase que les va enseñando a ser autónomos. Quizás solo en la escuela los niños tienen la oportunidad de hacer este aprendizaje social que será fundamental a lo largo de toda su vida.

El proceso de elección no es solo temático. Es decir no se trata solo de elegir un sector, sino de elegir compañeros para hacer juego en grupo. Por eso decimos que esta propuesta de aula potencia grupalidad. Potencia la disponibilidad de los chicos a estar y hacer en grupo. Los pone en situación de tener que hacer con otros de



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

manera independiente del adulto. Desafío social, afectivo y cognitivo que le permite al docente observar y analizar aspectos del desarrollo de sus alumnos invisibles en otro tipo de propuestas.

En la propuesta de juego trabajo pondremos especial énfasis en el juego de construcciones y en el juego dramático.

Los juegos de construcciones implican la relación entre medios y fines. Los chicos establecen una meta a partir de la cual el juego se inicia y se va organizando con la selección y combinación de materiales e instrumentos. Las características físicas y funcionales de los materiales a los que tengan acceso los chicos impacta directamente en la posibilidad de potenciar procesos de combinación, anticipación y resolución de situaciones problemáticas.

Estos juegos requieren de los jugadores habilidades técnicas: recortar papel, cartón, tela, pegar con cinta de papel, cinta scotch, boligoma, plasticola. En otros términos, establecer relaciones entre características de la superficie y tipo de adhesivo, entre tipo de textura y filo de la herramienta, entre grosor y tipo de corte, entre otros. Por otro lado, ponen en acto saberes acerca del espacio y de los objetos en el espacio. Los juegos de construcciones facilitan secuencias de juego más largas, ricas en verbalizaciones y combinaciones, prósperas en términos cognitivos por incluir situaciones problemáticas concretas.

La experiencia sistemática con relación a este tipo de juegos permite a los niños ir superando procesos de exploración para ir hacia la construcción de objetos y escenarios de juego. La imagen (lo que los chicos quieren armar) inicia el proceso de juego-construcción. Regula la selección y disposición de materiales y de las herramientas ocupando el lugar de referente y parámetro de la propia acción. En otras palabras, los chicos mientras están construyendo evalúan su propio producto recuperando en mente los atributos propios de los objetos de la realidad. Se trata de un proceso cognitivamente muy complejo, que permite a los chicos organizarse de un modo autónomo y focalizado tanto en el proceso de juego como en el de análisis sobre el producto del juego.

El juego de construcción muchas veces se integra al juego dramático en tanto permite el armado del escenario y adornos necesarios como soporte de la historia a jugar.

Juego dramático

El juego dramático integra todos los atributos propios de una narración: personajes, tiempo, espacio, tema, conflicto, resolución de conflicto, cierre. Los personajes son adjudicados y asumidos en el mismo proceso de juego. La trama se va construyendo a través del intercambio entre los distintos roles diseñando el territorio



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

(escenario) del juego, seleccionando utensilios, vestimenta y adornos como soporte de los significados. Estos juegos remiten en su gran mayoría a actividades sociales significativas de la vida cotidiana de los chicos (familia y comunidad) y por lo tanto facilitan la comprensión y aprendizaje social de roles y actividades. En otros casos dan cuenta de saberes más amplios ligados a los cuentos y a los medios de comunicación (dibujitos animados, películas, noticieros).

Los materiales que conformen el sector de dramatizaciones enmarcan y guían los temas de los juegos, y por lo tanto es fundamental que el maestro anticipe y planifique alternativas de recursos que posibiliten a los chicos variar y ampliar los temas que juegan dramáticamente. Para analizar cognitivamente a los juegos dramáticos es valioso diferenciar entre tema y contenido. El tema del juego da cuenta de las condiciones de vida de los niños; el contenido revela el nivel de aprendizaje alcanzado con relación a estas condiciones de vida. Por lo tanto un tema puede jugarse durante bastante tiempo estableciendo diferencias con relación al contenido. En otras palabras, es necesario variar la oferta de objetos, ideas y recursos para promover y lograr que los chicos amplíen y complejicen el contenido de los juegos.




Tanto el juego dramático como el juego de construcciones pueden también presentarse como actividades de juego con intencionalidad educativa en tanto estén planificadas con relación a contenidos curriculares.

El juego como instrumento de enseñanza

Se trata de seleccionar juegos con intencionalidad pedagógica. Es decir juegos pensados como estrategias didácticas. Esta decisión requiere pensar en dos dimensiones. Por un lado en términos de la enseñanza: cómo enseñar, cómo guiar el proceso de aprendizaje. Por otro lado sobre la especificidad del contenido a enseñar.

Los juegos son mediadores del contenido en tanto son estructuras que implican determinados saberes y por lo tanto le permiten a los jugadores construir y apropiarse significativamente de un contenido. El maestro requiere de específicos criterios para organizar y fundamentar el sentido de la selección de este tipo de juegos.

Algunas pautas y atributos para la selección del juego:

-  grupal o de a parejas porque esta característica promueve procesos de comparación de las acciones (descentración cognitiva),
-  con reglas preestablecidas (reglamentos) que facilitan la evaluación del juego a través de un parámetro compartido e independiente del docente
-  consignas que expliciten que es un juego con intención educativa que lo diferencia de otras maneras de jugar en el jardín



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

- integre saberes previos de los chicos con relación al contenido curricular
- reflexión posterior al juego para promover abstracción (conciencia) de las acciones.

Aprender a jugar un juego lleva tiempo, un tiempo en el que cada chico necesita de otro que le ayude a aprender la legalidad (el orden interno) de ese juego. Otro que es a veces el maestro, a veces un par. Esto es así para todos los tipos de juegos: para jugar a los Power, a la pelota, a armar una torre, a jugar a La Oca, a la casita robada, a la mancha, a la familia. Para los chicos la sensación de estar jugando está presente cuando hay dominio intelectual del juego: cuando se entiende que hay que hacer. Que tengo que hacer, que tienen que hacer los otros, como me esta yendo en el juego, si puedo o no puedo llegar a ganar, que necesito para seguir jugando. Esta sensación de estar jugando es reveladora para el docente del desarrollo del juego como trama interna y capital cognitivo en cada niño.

Juego libre en el patio

Es una forma de juego que los niños organizan autónomamente en tanto no hay propuesta del docente. El espacio físico del patio con los recursos que contenga es el territorio para jugar juntos. La observación de los recreos ofrece al maestro información sobre el jugar y los juegos que los chicos pueden sostener sin mediación por parte del adulto. Es un tiempo espacio que a veces también requiere de las ideas y propuestas de juego del maestro como intervenciones tendientes a enriquecer los saberes de los chicos con relación a los juegos tradicionales, regionales, a la resolución de situaciones sociales y problemáticas.

A modo de cierre

Reflexionar sobre las prácticas de juego en cada escuela permite organizar un diagnóstico de situación al modo de punto de partida de renovadas acciones acerca del juego como actividad social, cultural y educativa. Volver a la escuela para mirar a qué, cómo y cuándo juegan los chicos. Y entonces de manera organizada empezar a jugar, seguir jugando a través de variadas propuestas que integren intervenciones que enriquecen el jugar y los juegos de los alumnos.

Lic. Gabriela Valiño

Psicopedagoga

Prof. Titular Juego y Psicopedagogía. Universidad del Museo Social Argentino.

Prof. Adjunto a cargo de Seminario de Técnicas Lúdicas. Universidad Católica Argentina.

licgv@ciudad.com.ar

www.juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com