

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

2

Juego y Educación Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



2

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

Juego y Educación Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Juego y educación inicial / coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
64 p. : 22x17 cm. - (Temas de Educación Inicial / Silvia Laffranconi; 2)

ISBN 978-950-00-0891-4

1. Formación Docente. 2. Educación Inicial. I. Laffranconi, Silvia, coord. II. Título.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADORA AUTORA Silvia Laffranconi
AUTORA Patricia Sarlé


COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES Gonzalo Blanco
EDICIÓN Cecilia Pino
DISEÑO Marta Icely
DIAGRAMACIÓN Marcelo Di Ielsi
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA María Celeste Iglesias

Agradecemos a los autores de las fotos que se incluyen en este libro y al Museo de Educación Inicial de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires por las imágenes cedidas.

Palabras del ministro

La política educativa hoy forma parte de un proyecto de país que ha reconquistado el papel del Estado como garante de derechos para todos. Un Estado educador que, con sus acciones, tiene como prioridad trabajar para una educación más justa, con equidad en la distribución de los bienes materiales y culturales que es capaz de producir el conjunto de la sociedad.

El Ministerio de Educación de la Nación reconoce en la primera infancia un momento irrepetible en la historia personal de los chicos y cree necesario generar oportunidades de acceso a espacios de aprendizaje para el desarrollo integral. La inclusión educativa y una educación de calidad se logran posibilitando las condiciones necesarias para que se eduquen dentro de un ambiente alfabetizador, a través de educadores que garanticen la obligatoriedad del ingreso al sistema a los cinco años, la universalización de la sala de cuatro años y el incremento de la matrícula de tres años. Todos estos objetivos se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que resguardan los derechos de la primera infancia y promueven el fortalecimiento, la jerarquización y la identidad del nivel educativo.



En este sentido, la serie “Temas de Educación Inicial” se suma a las múltiples acciones de desarrollo profesional, asistencia técnica, distribución de bibliotecas y ludotecas escolares, entre otras, que lleva adelante este Ministerio para hacer efectiva la premisa de la educación como un bien público y como un derecho personal y social garantizado por el Estado, que permite la realización de las personas y el desarrollo democrático de nuestra comunidad.

Esperamos que este material de consulta y referencia sea una oportunidad para continuar afianzando y alentando la gran tarea que todos los días llevan adelante nuestras maestras y maestros argentinos.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

El Plan de Educación Obligatoria concibe que mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora.

Es por ello que la Dirección de Nivel Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, viene desarrollando un trabajo sostenido de manera federal que hace efectiva una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país, reconociendo, así, sus derechos personales y sociales.

Las acciones desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de nuestra gestión han fortalecido la identidad del Nivel, jerarquizando las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares en la educación inicial. Este recorrido de trabajo se vio plasmado en la realización de asistencias a equipos técnicos y supervisores de las direcciones de Nivel Inicial; en capacitaciones a directivos y docentes; en la distribución de bibliotecas y ludotecas escolares para todos; la implementación de dispositivos virtuales a distancia, abiertos y gratuitos, para un universo de ochenta mil maestras y maestros de la educación inicial, y en la actualización de los debates. Todas estas acciones propiciaron discusiones desde nuevas perspectivas acerca de tradiciones y recorridos en la educación inicial.

Consideramos que los temas desarrollados en cada uno de los cuadernillos de la Serie “Temas de Educación Inicial”, que hoy compartimos con todos

los docentes del país, servirán de apoyo a las acciones que se vienen llevando a cabo en cada una de las provincias. La distribución de las bibliotecas y las ludotecas escolares para el Nivel Inicial ha sido pensada para fortalecer las propuestas pedagógicas y las prácticas de enseñanza, objetivo que nos ha comprometido a diseñar distintas estrategias de acompañamiento que otorgaron sentido a dicha distribución.

Proponemos que este material que hoy les presentamos sea de lectura compartida en cada uno de los niveles de concreción curricular para el logro de los objetivos propuestos. De esta manera, buscamos contribuir a que nuestros niños y niñas se inicien en el camino de una trayectoria escolar que respete sus derechos, interprete sus necesidades y los ayude en la construcción de ciudadanía.

Ser educador en el Nivel Inicial requiere una formación rigurosa y continua. Esperamos que el material ayude a fortalecer la formación docente como una prioridad educativa. A través de esta serie ponemos a disposición algunas herramientas de trabajo que permiten sostener una actitud enseñante, con sensibilidad y ternura. Invitamos a todos y todas a compartirlas. Los niños se lo merecen.

Lic. Marta Muchiutti
Directora de Educación Inicial

Índice

Presentación	11
1. El juego en los documentos oficiales y la literatura técnica	15
1.1. La dimensión histórico-didáctica	15
1.2. La dimensión político-pedagógica	23
1.3. La dimensión pedagógico-didáctica	27
2. Pensar el juego desde la enseñanza: la mediación del maestro	33
2.1. Planificación y juego. Qué, cuándo y cómo planificar	37
3. La mediación del maestro según los tipos de juego	41
3.1. Juego dramático	42
3.2. Juegos de construcción	45
3.3. Juegos con reglas convencionales	52
4. Criterios a tener en cuenta para planificar juegos	57
Bibliografía	61



Presentación

Desde que F. Froebel definiera al juego como el “método” para enseñar a niños pequeños, todos los libros de pedagogía o didáctica destinados a la educación inicial lo abordan como su principal ocupación, el modo en que se construye el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de calidad. Ahora bien, estas ideas no necesariamente quedan expresadas en el modo en que se diseñan las prácticas o en el tiempo que se le dedica al juego en la vida escolar. Diversas investigaciones muestran que jugar representa menos del 20 % del tiempo dedicado a la enseñanza y de este porcentaje, sólo el 7 % refiere a juegos diseñados por el maestro (Sarlé, 2006; Batiuk, 2010).

Parte de la explicación de este hecho podemos encontrarla en las diversas concepciones que los educadores tienen del juego. En un trabajo que ya tiene más de 20 años, recogíamos distintas expresiones que se utilizan para mencionar su lugar en las salas. Entre ellas encontrábamos las siguientes:

- el juego es una expresión inherente al hombre;
- el juego es una modalidad particular mediante la cual la infancia se apropia de la realidad;
- el juego es una forma de liberación de energía;
- el juego favorece la socialización;
- el juego prepara para la vida del trabajo;
- el juego es un proceso catártico;
- el juego es una preparación para la vida adulta;
- el juego es una manera de elaborar situaciones conflictivas, dolorosas;
- el juego es un ejercicio funcional (Pastorino y otras, 1994: 8).

La mayoría de estos enunciados refieren al juego del niño desde una perspectiva psicológica, y si bien esta es una de las áreas que más ha estudiado el fenómeno lúdico, no necesariamente facilita la puesta en marcha de proyectos áulicos. Pensar al juego en términos de las prácticas requiere precisar por qué el juego es importante en sí mismo

más allá de su relación con aspectos del desarrollo del niño o de su valor como medio para tornar atractivas las actividades.

Ahora bien, en todos los encuentros de docentes, la pregunta por el lugar del juego continúa siendo una preocupación genuina. Entre las dudas que aparecen con mayor frecuencia están las que giran en torno a (1) la posibilidad de “jugar de verdad en la escuela”; (2) las formas de juego de los niños y, (3) la relación entre el juego y la enseñanza (cfr. Cuadro 1).

Cuadro 1. Preguntas más frecuentes sobre el juego en la escuela infantil

Fuente: Encuentros con Docentes de Diferentes Regiones. Ciclo Conferencias – Año 2010

<p>a) Preguntas centradas en la posibilidad de jugar “de verdad” en la escuela y la participación del maestro:</p>	<p>¿Cómo definimos al juego? ¿Podemos hablar de juego cuando la propuesta viene del maestro? Si esto es así, ¿Qué características tiene que tener la propuesta para que el niño la asuma como tal?</p> <p>¿Cuando se propone un juego, el maestro tiene que jugar?</p>
<p>b) Preguntas centradas en los modos de jugar de los niños:</p>	<p>¿Se puede evitar que los niños “hagan lo que quieran” cuando se les propone un juego?</p> <p>¿Por qué los niños quieren jugar siempre a lo mismo?</p> <p>¿Qué se hace cuando los niños no quieren participar frente a la propuesta de jugar?</p> <p>¿Hasta qué punto los niños pequeños pueden respetar reglas en el juego? La forma en que “cambian” las reglas o comprenden la competencia como finalidad del juego ¿habilita proponer juegos con reglas convencionales en niños menores de 5 años?</p> <p>¿Cómo evitar la influencia de los medios de comunicación en el juego? ¿Se pueden permitir los juegos violentos?</p>
<p>c) Preguntas centradas en la relación entre juego y enseñanza:</p>	<p>¿Cómo proponer juegos en espacios reducidos, con pocos materiales/juguetes y muchos niños?</p> <p>¿Todos los juegos son iguales? ¿Qué diferencia existe entre tipos de juego y estructuras didácticas que se organizan en base a juegos?</p> <p>¿Cuánto tiempo se debe jugar? ¿Cómo se articulan los tiempos de juego con la enseñanza de contenidos?</p> <p>¿Cuál es el contenido del “jugar”?</p> <p>¿Es posible lograr un “clima de juego” en un formato como el escolar donde se requiere cuidar el orden y enseñar contenidos?</p>

Si bien no es nuestra intención responder puntualmente a cada una de estas preguntas, el estado de situación pareciera indicar la necesidad de elaborar un nuevo encuadre que integre especialmente la perspectiva histórico-pedagógica con la didác-

tica a fin de ofrecer orientaciones explicativas y descriptivas acerca de la importancia de considerar nuevamente al juego en las prácticas de enseñanza. Focalizar la mirada en los juegos que se desarrollan en el jardín de infantes, los diferentes modos de mediación que sostiene el maestro y el modo en que se necesita explicitar su presencia en la planificación áulica puede servir como medio para pasar de las ideas y el pensamiento de los maestros a la decisión de **jugar, enseñar a jugar y enseñar a través de juegos**.

Hemos organizado el documento tomando diferentes ejes. En un primer momento, nos interesa hacer una suerte de contrapunto entre el modo en que el juego se incorporó a las prácticas de enseñanza en los comienzos de la educación inicial en nuestro país, la forma en que la legislación actual lo ubica entre los objetivos del Nivel y la perspectiva didáctica.

En segundo lugar, ya centrados en la mediación del maestro, nos interesa dialogar sobre el modo en que la planificación articula la propuesta lúdica con los contenidos escolares. En este sentido, nos situamos desde el rol mediador del maestro y presentamos diferentes formatos de juego y de organización de la sala que pueden resultar útiles para diagramar la enseñanza. Finalmente, a modo de cierre, incluimos diferentes formas o estructuras didácticas desde las cuales se pueden pensar e integrar situaciones lúdicas en la sala.



1. El juego en los documentos oficiales y la literatura técnica

Tradicionalmente, el juego ha sido asociado como uno de los aspectos que definen una educación infantil de calidad. Nos interesa aquí analizar tres dimensiones para el estudio del juego en la educación inicial. La primera enmarca al juego en la historia del Nivel; la segunda analiza cómo el juego se presenta en los documentos oficiales de los últimos 20 años. Finalmente, abordamos la dimensión pedagógica didáctica que nos permitirá situar al juego en las prácticas actuales.

1.1. La dimensión histórico-didáctica

Desde su creación en nuestro país, el Jardín de Infantes estuvo asociado a la imagen del juego como método y a la figura de Froebel (1782-1852) como su promotor. Eduardo Costa, presidente del Consejo de Instrucción Pública, justificando la creación de estas salas en Buenos Aires, expresaba en 1870: “El juego es para el niño la felicidad y más que esto es una necesidad imperiosa; aprovechar esta propensión natural es el objeto y la base del sistema inventado por Froebel y a la que se le ha dado el nombre de ‘Jardines de Infantes’” (Mira López y Homar, 1939: 229).

Con la Ley de Educación Común (Ley 1420) y la creación de cursos de formación de maestras kindergartnerinas en la Escuela Normal de Paraná, el Jardín de Infantes comienza a extenderse principalmente en las zonas urbanas. Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Pía Didoméxico y Rita Latallada de Victoria son las primeras maestras a quienes les corresponderá fundar estas escuelas en diferentes puntos del país (Sarlé, 1994; Harf y otras, 1996; Sarlé, 2010).

El ideal pedagógico de estas escuelas estará expresado en el logro de la autonomía y la espontaneidad de la persona. Un niño no dominado por la naturaleza y con

el alma abierta a los deberes morales, cuya principal ocupación es el juego. Tal como señala Salotti, el Jardín de Infantes “quedó perfectamente estructurado por su creador: juego, actividad, ocupaciones, manualidades, educación de los sentidos, lenguaje: poesías, cantos, rondas, narraciones. Rosa Agazzi... estructuró las actividades prácticas, la huerta, el jardín, el museo, las contraseñas, los trabajos manuales... Montessori introdujo en el jardín las piezas de su equipo científicamente elaboradas y lanzó el grito de libertad e individualidad... Decroly tomó el jardín y plantó en él el concepto del interés. Le agregó los juegos educativos, aconsejó que funcionara en contacto con la naturaleza para completar el sentido de libertad y finalmente, lanzó el concepto de globalización...” (Salotti, 1969: 78).

Este modo de plantear la tarea cotidiana lo encontramos ejemplificado en uno de los primeros documentos sobre el método froebeliano en el Jardín de Infantes, escrito por Rosario Vera Peñaloza. Como directora de la Escuela Normal N° 1 de Profesoras Pte. Roque Sáenz Peña de la Ciudad de Buenos Aires, en junio de 1915 elabora un estudio comparativo de los sistemas froebeliano y Montessori, recientemente implementado en una de las salas del Jardín Anexo a la Escuela Normal. De este informe, tomamos la descripción del horario del Kindergarten del Jardín de Infantes mendocino (Vera Peñaloza, 1915: 9-10).¹

Horario del Kindergarten (corresponde al Kindergarten de Mendoza, tomado de una revista local del año 1911)

1. Juegos libres, cuidado de plantas y animales – (Al llegar los niños al Jardín, eligen el juguete que más les agrada: pelotas, muñecas, carritos de mano, etc., y se entregan con ellos al juego libre en el salón, riegan las plantas que cultivan en el parque o atienden a la alimentación de los conejitos, palomas y pájaros que allí tienen).
2. Conversación o cuentos, cantos y recitado – (La maestra narra sencillas historias con escenario y mímica que hace patética la narración, otras veces departe en conversaciones familiares que provocan al niño a que exprese sus ideas: se canta o se recitan poesías).
3. Marchas rítmicas imitativas o carreras en el parque – (En las marchas rítmicas, los niños siguiendo la música de carácter descriptivo que se toca, imitan diversos movimientos como el vuelo de los pájaros, el galope del caballo, la marcha del tren, la carrera rápida de los bomberos, etc., etc. Otras veces corren por el parque en carreras sin sujeción a ritmo).
4. Ejercicios de los sentidos por medio de los juguetes de Froebel, materiales de la naturaleza o trabajo manual, libre – (El material froebeliano, las mesas de

¹ Agradecemos a la Lic. Marcela Pelanda, del Programa Nacional Archivos Escolares, y al Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 Pte. Roque Sáenz Peña el habernos facilitado la publicación de Rosario Vera Peñaloza.

arena, las piedras con que trabajan en el parque y otros diversos elementos de la naturaleza como ramas, hojas, flores, frutos, semillas, fibras textiles, plumas, etc., constituyen los elementos de trabajo).

5. Juegos educativos – Visitas – Dramatización – (El niño con el disfraz del padre, del abuelo, del Señor o la Señora que van de visita, habla, expresa un cúmulo de ideas, baila, recita, canta o desempeña con toda gracia y soltura, cualquier papel dentro de la dramatización libre de algún cuento narrado de antemano; llamamos libre, porque no hay el esfuerzo mental de la recordación de palabras ni de mímica, el niño acomoda a su sabor, sus aptitudes y palabras, según la interpretación del cuento. Otras veces el juego consiste en imitar ocupaciones del hombre o escenas de la vida de animales).
6. Juegos libres por el parque – (Aquí es donde las calesitas, los columpios, las hamacas, las camas de césped, desempeñan su importante papel).

De los seis tipos de actividades que presenta, tres corresponden a diferentes tipos de juegos (juegos libres –en la sala o en el parque–, juegos educativos y dramatizaciones). Una cuarta actividad –ejercicios de los sentidos– podrían considerarse juegos o trabajos, como los define Peñaloza, y las restantes –marchas y conversaciones– tienen un carácter expresivo y de movimiento. A partir de este relato, nos interesa plantear el lugar del juego en la vida cotidiana de nuestras escuelas. A 125 años de la creación del Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Paraná, esta mirada nos puede facilitar la comprensión de algunas de las prácticas que cobran vida hoy en nuestras salas.

Presentaremos entonces una suerte de contrapunto organizado en tres modos de jugar:

- a. Los juegos libres al llegar al Jardín y en el parque.
- b. La dramatización.
- c. Los ejercicios de los sentidos por medio de juguetes de Froebel.

a. Los juegos libres al llegar al Jardín y en el parque

Entre los juegos libres que menciona Rosario Vera Peñaloza encontramos aquellos que se realizan en la sala, en el momento de ingreso y los que se juegan en el patio o parque. Veamos brevemente cada uno de ellos.

Juegos libres al llegar al Jardín: En todas las escuelas infantiles, el momento del juego en el patio es el tiempo en el que los niños –casi sin presencia de los adultos a cargo– juegan “libremente”. En el horario de Rosario Vera, junto con estos juegos se mencionan otros que se realizan en el salón y que coinciden con el ingreso. Los niños eligen –de entre los juguetes disponibles– aquellos por los que se sienten naturalmente atraídos (pelotas, muñecas, carritos de mano, etc.).

Esta primera ocupación parece muy distante del modo en que, en muchas de nuestras escuelas infantiles, se comienza el día. La posibilidad de llegar y elegir en qué ocuparse pone de relieve la búsqueda de continuidad entre el hogar y la escuela que se trataba de proteger. Para Froebel, el Kindergarten no tenía como objetivo instrumentalizar al niño para otro nivel de escolaridad sino suscitar y alentar la iniciativa personal y el ejercicio de todas las facultades. Peñalosa, por su parte, sostendrá que el Jardín es un espacio educativo más que de “instrucción”.



Jardín de Infantes N° 902 “Ricardo Gutiérrez”. Adrogué. Buenos Aires. Museo de Educación Inicial.



Jardín de Infantes N° 901 “Merceditas de San Martín”. Pigüé. Buenos Aires. Museo de Educación Inicial.

No es de extrañar entonces, que junto con estas primeras ocupaciones se ofrezca al niño la posibilidad de cuidar las plantas y los pequeños animalitos que habitan en los Jardines. En este sentido, estos educadores considerarán que el cuidado de la naturaleza (plantas y pequeños animales) les permite a los niños desarrollar “ideas de belleza, pureza, evolución, conciencia de un poder oculto, ideas que constituyen los elementos vitales del alma humana” (Guillén de Rezzano, 1966: 28). Las imágenes del Museo de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires hablan por sí mismas de estas ocupaciones.

Estas primeras ocupaciones y juegos responden a los principios de libertad y responsabilidad en el niño, propios de la experiencia escolanovista. Los niños ingresan en un ambiente en el que pueden moverse y disponer de los objetos sin esperar que lle-



Jardín de Infantes N° 901 “Sara Emily Chamberlain de Eccleston” – Balcarce. Buenos Aires. En el patio, escuchando un cuento. Museo de Educación Inicial.



Museo de Educación Inicial.

que una consigna externa que indique qué hacer y cómo hacerlo. Los muebles –adaptados al tamaño de los niños y fáciles de mover– facilitan la independencia con respecto al adulto. Los materiales y juguetes se guardan clasificados. Una dinámica que expresa la comprensión de lo que “autonomía” significa en cuanto a responsabilidad, actividad y libertad.



Especial Jardines de Infantes (Canal Encuentro).

Juegos libres por el parque. En segundo lugar están los juegos en el patio. En este sentido, resulta interesante remarcar cómo en los primeros jardines, así como en los actuales, **todo** el espacio y no sólo el áulico estaba sujeto a la intervención del maestro, con el objeto de generar propuestas ricas y específicas en los niños. En la descripción, Vera Peñaloza señala la presencia de calesitas, columpios, hamacas.

La educación y el cuidado físico es una actividad centrada en el diseño de los areneros y los aparatos para trepar y balancearse. Desde el comienzo, el Jardín busca evitar toda forma de inmovilidad en el niño. Por esto, el juego y las actividades al aire libre se constituyen en medios para educar.

b. La dramatización

Rosario Vera Peñaloza diferencia en este breve fragmento tres posibles tipos de juego dramático:

- El juego dramático “libre”.
- La dramatización libre.
- La imitación de diferentes escenas.



Los niños en la sala. Museo de Educación Inicial.



La danza folklórica en los actos escolares. Museo de Educación Inicial.

- El “**juego dramático libre**” surge a partir de la dramatización de escenas de un cuento. La importancia dada a la literatura infantil y a la creación de escenografías en las mesas de arena, como forma alternativa del “trabajo manual”, será una de las grandes aportaciones de esta pedagoga. Es “libre” dado que los niños no memorizan los diálogos o guiones de los cuentos ni el modo de expresión de los personajes, sino que los recrean. Su riqueza está dada en la posibilidad que ofrece a los niños de “hablar, expresar un cúmulo de ideas, bailar, recitar, cantar o desempeñar con toda gracia y soltura, cualquier papel dentro de la dramatización libre de algún cuento narrado de antemano [...] no hay el esfuerzo mental de la recordación de palabras ni de mímica, el niño acomoda a su sabor, sus aptitudes y palabras, según la interpretación del cuento” (Vera Peñaloza, 1915:10).
- En segundo lugar, señala los **juegos dramáticos** enmarcados en el contexto de las **visitas**. En este caso menciona diferentes roles que el niño puede asumir: “el disfraz del padre, del abuelo, del Señor o la Señora que van de visita”.
- En tercer lugar, señala **juegos imitativos** en los que el niño reproduce “ocupaciones del hombre o escenas de la vida de animales”. Estos juegos están íntimamente unidos a la música y al canto, que se mencionan como **marchas rítmicas imitativas o carreras en el parque**. En estos juegos gimnásticos, acompañados del canto, se buscaba que los niños “siguiendo la música de carácter descriptivo que se toca, imitaran diversos movimientos como el vuelo de los pájaros, el galope del caballo, la marcha del tren, la carrera rápida de los bomberos, etc.” (Vera Peñaloza, 1915: 10). Cada uno de estos juegos se correspondía con un canto o recitado propuestos por Froebel (cfr. Marenholtz Bülow, 1896). Los niños debían “observar primero e imitar después” (Guillén de Rezzano, 1966: 19).



Actividad en el aula. Museo de Educación Inicial.

La presencia del juego como expresión dramática, la necesidad del niño de asumir diferentes roles y la imitación de acciones cobran especial importancia en el contexto en el que se las describe. Como propuesta didáctica, las dramatizaciones surgen de la observación de la acción espontánea de los niños en un momento en el que las teorizaciones sobre el juego simbólico y su importancia para el desarrollo cognitivo aún no habían sido construidas. Nos interesa resaltar este aspecto dado que pone de manifiesto la especial sensibilidad que los primeros pedagogos tuvieron en cuanto a atender a las necesidades del niño y generar situaciones diversas a partir de ellas.

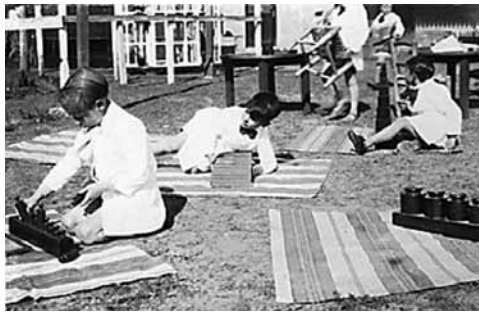
c. Los ejercicios de los sentidos por medio de juguetes de Froebel

Rosario Vera Peñaloza denomina “juguetes” a los dones froebelianos. Junto con esos objetos, también menciona las mesas de arena, las piedras que coleccionan en sus salidas al parque y otros diversos elementos de la naturaleza como ramas, hojas, flores, frutos, semillas, fibras textiles, plumas, etc. Todos estos objetos constituyen elementos de trabajo para el desarrollo sensorial.

El legado de Froebel, señala Salotti (1969), puede resumirse en tres premisas: “*activismo, globalización y juego*”. Para lograr estos objetivos, diseña un material que permite orientar la actividad, suscitar el juego del niño e iniciarlo en la comprensión de las ideas filosóficas que orientan su pedagogía. Los juegos (dones) responden a dos leyes –la ley de unidad y la de contrastes–, y permiten a los niños iniciarse en estos conceptos. Ahora bien, “la eficacia de su material de enseñanza no depende de su apariencia exterior, que según él no tenía nada de saliente ni ofrecía ninguna novedad, sino de la manera de utilizarlo, es decir del método y de la ley filosófica sobre la cual está fundado” (Guillén de Rezzano, 1966: 15).



Dones froebelianos. Museo de Educación Inicial.



Actividad recreativa. Museo de Educación Inicial.



Material montessoriano: encajes planos. Museo de Educación Inicial.

Probablemente este sea uno de los aspectos en los que el método de Montessori y Decroly supuso un enriquecimiento para el Jardín de Infantes froebeliano. Para estos pedagogos, los materiales cubren todos los atributos del objeto que pueden ser captados por los sentidos (color, tamaño, grosor, sonido, textura, olor...).

Desde sus comienzos, el material montessoriano recibió una serie de críticas. Su excesiva estructuración y la falta de posibilidades que ofrecía al niño –los cortes propiciaban una sola respuesta adecuada– eran vistos como “limitantes” para la acción es-

pontánea y las posibilidades creativas del niño. Por otra parte, el material destinado a la enseñanza de las primeras letras y el cálculo era considerado como ajeno a la educación preescolar. En este sentido, en el estudio comparativo sobre los métodos, Rosario Vera Peñaloza señala: “la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo en el período preescolar, aunque hecha por medios fáciles, necesita estudios serios por parte de los psicólogos para dar el desiderátum. Los procesos y prácticas que corresponden a la infancia no pueden ser comparados con los que se aplican en niños en el ciclo primario” (Vera Peñaloza, 1915: 55). Discusión abierta y que aún hoy no tiene una única respuesta.

Frente a esta excesiva directividad externa planteada por el material, Decroly diseñará los “juegos educativos” que responden a sus dos lemas: “preparar al niño para la vida por la vida misma, y organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estímulos necesarios” (Rezzano, 1966: 59).

El juego educativo para este pedagogo debe reunir una serie de principios. El material y la propuesta debe “a) tener en cuenta el estado dinámico del sujeto, su temperamento, su capacidad de actividad; b) explorar las tendencias favorables y encauzar las fuerzas de atención disponibles; c) favorecer la observación y la representación por medios vivos, objetivos, que necesiten una adaptación real y comprobable; d) combatir los automatismos inútiles y los tics; e) adaptar el trabajo a las capacidades mentales, sensorio-motoras y lingüísticas; f) acostumar al niño, mediante el ejemplo, a la actividad, al orden, a la regularidad, a la puntualidad, a la limpieza; g) ser variado y mantener el interés” (Rezzano, 1966: 64-65). A diferencia también de



Rompecabezas de la técnica Decroly. Museo de Educación Inicial.



Niños trabajando con estas técnicas en un aula tipo taller.



El creador de la técnica Decroly: Ovide Decroly.

Montessori, no busca desarrollar los sentidos sino lograr que los niños aprendan a “registrar impresiones, a clasificarlas, combinarlas y asociarlas con otras” (Rezzano, 1966: 66). Por esto se aparta de las formas geométricas (propias de los sistemas froebeliano y montessoriano) y utiliza imágenes que sean fácilmente reconocidas por los niños y que susciten su interés y atención.

Las hermanas Agazzi incluirán las actividades de higiene, y como variante para los juegos sostendrán la importancia de los materiales cotidianos. A partir de los objetos que los niños traen crean un “museo didáctico” (Rezzano, 1966). Se denomina “museo” por su afán clasificatorio. Son colecciones de materiales que se arman con las cosas que los niños traen en sus bolsillos. Rosario Vera Peñaloza menciona entre ellas ramas, hojas, flores, frutos, semillas, fibras textiles, plumas. Los objetos se utilizan como material de observación y de experimentación en diferentes actividades. Los niños son los encargados de organizar y etiquetar cada colección. De este modo, en el sistema agazziano se desarrollan “espontáneamente, los ejercicios de lenguaje, de observación, la mente se enriquece de nociones de forma, color, tamaño, dimensiones, materia, etc.”. (Rezzano, 1966: 83). Estas etiquetas (marcas o dibujos) son la base de las “contraseñas” como sistema de organización e identificación personal.

Estas breves apreciaciones sobre los juegos reseñados por Rosario Vera Peñaloza en la descripción del horario de un Jardín mendocino en 1911 y el recorrido que hicimos tratando de situar estos juegos en cuanto a lo que podían significar para dicho momento histórico, también ponen de relieve la pervivencia de este tipo de actividades en los Jardines de Infantes actuales. Lejos de mirar el pasado con añoranza, nuestro interés consiste en tratar de comprender cómo llegó el Jardín de Infantes a ser lo que hoy es y qué podemos aprender, en la búsqueda por definir la identidad de estas instituciones, ya sea que se las anime desde el sector educativo o que surjan de organizaciones sociales.



Actividades de higiene en el Jardín de Infantes de Brescia.

1.2. La dimensión político-pedagógica

Desde una perspectiva político-pedagógica contamos con diferentes documentos que plantean el lugar del juego en la educación del niño pequeño. Algunos tienen carácter mundial, como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Otros son específicos de nuestro país (Ley de Educación Nacional o los acuerdos federales que definieron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). A partir de estos marcos, cada jurisdicción especifica el lugar del juego para las prácticas de enseñanza de sus escuelas o salas infantiles. Por su importancia para la comprensión del lugar del juego en la escuela infantil, nos detendremos en tres de estos documentos.

- a. La **Convención por los Derechos del niño** (ONU, 1989) señala: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Art. 31.11). En este artículo, por su carácter creativo y automotivado, el juego es reconocido en el marco de otras actividades (culturales y artísticas) propias del ser humano. Situarlo como un derecho del niño supone arbitrar los medios para que, en los diferentes lugares donde los niños asisten, se atienda a este modo de usar la imaginación, conocer y expresarse.
- b. En cuanto a los **documentos oficiales** de nuestro país, existe una diferencia notable en el modo en que se trata al juego en la **Ley Federal de Educación** (Ley 24.195/1993) y la **Ley de Educación Nacional** (Ley 26.206/2006) (cfr. Cuadro 2).

Cuadro 2. Objetivos de la Educación Inicial en las Leyes de Educación

Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93)	Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06)³
<p>ARTÍCULO 13° Los objetivos de la Educación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación y gráfica. b) <i>Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.</i> c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente. 	<p>ARTÍCULO 20° Son objetivos de la Educación Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as. c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. d) <i>Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.</i>

² El resaltado es nuestro. Ver texto completo de la citada ley en http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

<p>d) Fortalecer la vinculación entre la Institución Educativa y la Familia.</p> <p>e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras Instituciones Comunitarias.</p>	<p>e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.</p> <p>f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.</p> <p>g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.</p> <p>h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.</p> <p>i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.</p>
---	--

En ambos casos, el juego es uno de los objetivos de la Educación Inicial. Ahora bien, mientras en la Ley Federal el juego es una “manifestación” propia del proceso madurativo del niño (Art.13b), en la Ley Nacional se lo delimita como un “contenido de valor cultural para el desarrollo” (Art. 20d).

En la Ley de Educación Nacional el juego se trata de manera diversa según el nivel de escolaridad. Mientras que para la Educación Inicial el juego es un **contenido**, para la Educación Primaria es una “**actividad** necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social” (Art. 27k). Nos interesa resaltar esta suerte de matiz que encontramos en estos dos artículos respecto del juego. En la educación inicial, el juego no es sólo una **actividad necesaria** que debe contemplarse sino un **contenido** que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Definirlo de este modo sitúa al juego en el marco de la responsabilidad del educador ya no como medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido en sí mismo.

Esto significa que la inclusión del juego no puede quedar librada al azar o a la actividad espontánea del niño. Se precisa del diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños a partir de la enseñanza de una diversidad de juegos, más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento como las ciencias sociales, las matemáticas, etcétera.

- c. Como tercer documento, nos interesa mencionar cómo aparece el juego en la definición de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial*. Este documento refiere al “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (MECYT, 2004: 10).

Con respecto al juego, el documento señala su importancia para la acción educativa del Nivel y la responsabilidad del educador de enseñar a jugar, dada la diversidad de historias culturales y sociales que portan los niños. Por su relevancia para comprender al juego como contenido de valor cultural, presentamos algunos fragmentos que hacen referencia a este aspecto (MECYT, 2004:13):

La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). 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.

En esta línea, el documento señala algunos problemas que se observan respecto del lugar del juego en la escuela. Entre ellos menciona su utilización como “recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar que el juego es un componente dissociado de las estrategias didácticas” (MECYT, 2004: 13). También aporta soluciones: “... reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a los alumnos en la actividad cotidiana como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza” y “definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender” (MECYT, 2004: 14).

Como advertimos en este breve recorrido, la base está dada para dar un paso más y hacer efectivo el lugar del juego en la educación inicial. Se necesita que este tránsito que se observa en la normativa (recreación-manifestación del desarrollo-contenido de valor cultural) pueda encontrar caminos para instalarse en el campo de la práctica áulica.

1.3. La dimensión pedagógico-didáctica

Así como el juego aparece con mayor definición en los documentos oficiales, también su lugar en las salas de educación inicial se ha definido con mayor precisión tanto en la literatura técnica (Malajovich, 2000; Sarlé, 2001, 2006, 2008; Ullúa, 2007) como en los diseños curriculares (cfr. Diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires, la provincia de Entre Ríos, la provincia de Córdoba, etcétera).

En estos marcos, el juego aparece como:

- Un **recurso** de tipo: a) motivacional (ejemplo: reunir al grupo disperso, presentar una actividad, etc.), b) un modo de ocupar un tiempo de espera (de los compañeros al término de una actividad, entre una actividad y otra, etc.) o c) como facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar o simplemente como la forma de darle un “tinte lúdico” a una rutina (ejemplo: “caminar como enanitos hasta la sala de música, etcétera”).³
- Un **tiempo para /del niño**, especialmente en torno a los momentos de juego en el patio o en la sala como posibilidad de “juego libre” (ejemplo: juego libre en rincones).
- Una **estructura didáctica típica** del Nivel Inicial (ejemplo: juego dramático, juego trabajo, trabajo juego, juego centralizador, juego proyecto, etc.).
- Un **medio** para enseñar contenidos (ejemplo: jugar a las cartas como forma de resolver problemas con números; jugar al supermercado como actividad de sistematización en Ciencias Sociales, etcétera).

En este último aspecto, el juego ha ganado fuerza en los últimos años, al aparecer como referente en diferentes iniciativas vinculadas con la enseñanza de contenidos específicos de diversas áreas disciplinares. Por ejemplo, en los “Cuadernos para el Aula”⁴, se proponen una serie de trayectos que permiten conjugar el aprendizaje de contenidos, desde diferentes disciplinas, a partir de propuestas de juegos. Entre los recorridos encontramos: “Juegos y juguetes” –desde la mirada de las Ciencias Sociales–, que presenta una serie de relatos sobre juegos y juguetes de los pueblos originarios y posibilidades para jugar y enseñar estos temas en las salas; “Zona Fantástica” –como propuesta de abordaje desde la Plástica– ofrece ideas para desarrollar la imaginación

3 Inés Rodríguez Sáenz habla de las “pinceladas lúdicas” que ciertos maestros le dan a la tarea y que la tornan más agradable. Esta suerte de pincelada hace al tono o clima que se genera en la sala (Rodríguez Sáenz, 2010).

4 Los Cuadernos para el Aula son materiales producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, para las maestras y maestros del Nivel Inicial y cada uno de los años del Primer Ciclo de EGB/Primaria. Pretenden apoyar las prácticas de los maestros en las aulas con propuestas para la enseñanza en los diferentes campos de conocimiento priorizados (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y establecer relaciones con otros saberes escolares. Buscan abrir diálogos múltiples, entre los maestros, con y entre saberes, con y entre los chicos. Están disponibles en <http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/docentes/cuadernos-para-el-aula/inicial-1/> (consultado 13-08-11).

a través de las ilustraciones, la creación plástica, la observación de obras de arte, la conversación y el juego dramático; “Números en Juego”, en el marco de los juegos con reglas convencionales, abre a una diversidad de propuestas para enseñar contenidos vinculados al área de matemática.

Estos materiales presentan recorridos diversos sumamente útiles para la acción del maestro. Asimismo, proponen una serie de actividades que permiten jugar y tematizar acerca del juego aun cuando no resuelvan su inclusión como contenido.

Ahora bien, la novedad que presenta la Ley de Educación Nacional está en otorgarle al juego un nuevo estatus: un contenido a enseñar. Podríamos preguntarnos entonces ¿qué supone considerar al juego como un contenido de valor cultural?

a. El juego como contenido. Un posible punto de partida

La didáctica suele definir al contenido como uno de los componentes que caracteriza a la enseñanza. Específicamente, es el *qué* se enseña, en el sentido de conocimientos, habilidades y valores.

La definición de los contenidos de enseñanza para la educación inicial ha sido una preocupación didáctica de los últimos 20 años. Junto con esta preocupación, aparece la necesidad de considerar los saberes que necesita un educador para poder enseñar un contenido particular y el modo en que los contenidos se modifican cuando se organizan para ser enseñados (Sancho y Hernández, 1993). Enfrentamos entonces tres problemas a resolver: (1) cuándo el juego es un contenido de enseñanza, (2) qué saberes se requieren para poder enseñarlo y (3) cómo se modifica el juego cuando se lo considera contenido a enseñar a niños pequeños.

El aporte de Shulman (1987) al definir el **conocimiento didáctico del contenido** (CDC) puede ayudarnos a comprender qué pasos dar para resolver estos problemas. El CDC incluye la relación que se establece entre el conocimiento didáctico (cómo se enseña y a quiénes se enseña), el conocimiento del tema o contenido específico y el conocimiento del contexto social y cultural en el que se produce la enseñanza. En los educadores, el CDC no se inicia cuando comienza su formación, sino que hay que tener en cuenta los conocimientos previos aprendidos en sus experiencias personales anteriores, un aprendizaje que no es consciente ni explícito sino tácito y que puede plantear algunas resistencias para la enseñanza del contenido.

El concepto de CDC otorga sentido a preguntas sobre los problemas con que se encuentra el maestro frente al juego y algunas posibles fuentes de los mismos. Siguiendo esta línea de argumentación, asumir al juego como contenido requiere contar con:

- Un **conocimiento didáctico** del juego, que a modo de bisagra articule los aspectos propios del desarrollo del niño en sus manifestaciones lúdicas (a quiénes se enseña) con la intencionalidad didáctica del maestro al proponer diversos tipos

de juego que potencien, orienten y enriquezcan, entre otras posibilidades, los aspectos más espontáneos del juego propios de su momento evolutivo.

- Tematizar al juego como contenido, es decir **conocer acerca del jugar y de los juegos en particular**. En este sentido, pareciera ser necesario tener claras las diferencias entre enseñar a través del juego, enseñar juegos y enseñar a jugar, para no confundir las diferentes perspectivas desde las cuales el juego puede ser considerado en las salas. Asumir al juego como contenido requiere un conocimiento del maestro diferente de tomarlo como “medio” para enseñar un contenido o como recurso para sostener, atraer u orientar la atención del niño. Por otra parte, incorpora la perspectiva cultural a la hora de considerarlo como un aspecto propio del hombre ligado no sólo al desarrollo cognitivo sino a un modo particular de ver el mundo y a una actitud específica frente a sus conflictos y modos de negociación y expresión.
- Un **conocimiento de los límites y las posibilidades que la escuela**, como contexto social y cultural en el que se produce la enseñanza y se **produce el juego**. En este sentido, la escuela **limita** al juego cuando le impone una serie de restricciones en términos de espacio, tiempo, contenido, compañeros de juego, reglas áulicas. Son restricciones, de alguna manera, contextuales y externas al sujeto; fijan límites y, a la vez, canalizan el desarrollo. En este caso, la restricción no se deriva de un contenido cognitivo sino que es producida por un formato de interacción. Las restricciones que la enseñanza le impone al actuar espontáneo del niño en el juego, “encauzan” la forma en que este se comporta en la escuela. En la casa y en la escuela pueden jugarse los mismos juegos; sin embargo, al diferir el contexto de uso, los significados y los atributos que se les otorgan también difieren (Sarlé, 2006). Sin embargo, la escuela también **optimiza** el juego al ampliar la experiencia del niño, ofrecerle materiales nuevos para jugar, ponerlo en situación de juego con otros (pares y adultos, más expertos o no en el juego) y enseñar juegos que no se aprenden espontáneamente ni son propios del momento evolutivo del niño.
- Considerar los **conocimientos previos que el educador tiene sobre el juego y su propia experiencia respecto del jugar**. Recuperar las matrices lúdicas de los educadores, apelar a sus experiencias infantiles, ayudarlos a reconocer sus preferencias y motivos para elegir un juego u otro van de la mano de las decisiones que el maestro toma cuando selecciona juegos para los niños. Así como necesitamos un maestro que ame la literatura y la música para que pueda animar a los niños a conocer estos lenguajes y ampliar su repertorio, el repertorio lúdico de los juegos requiere un maestro que sepa jugar y que disfrute jugando.

Pasemos a la segunda parte de la enunciación del juego como contenido “de valor cultural”.

b. El valor cultural del juego

Desde la perspectiva que venimos planteando, consideramos que el juego es “una actividad orientada por sí misma en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador” (Sarlé, 2006: 50). Esta perspectiva es la que asumen los NAP.⁵ En este documento, el sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial supone “alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas” (MECyT, 2004: 15). Para lograrlo se dan algunas precisiones orientadas a provocar la aparición de diversos tipos de juego (simbólicos o dramáticos, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros) y que se reconozcan las posibilidades expresivas que el niño tiene a partir de la participación en juegos corporales y dramáticos.

Al jugar, los niños aprenden un modo de vincularse y expresarse con otros. La experiencia del jugar apunta al desarrollo de saberes sensibles que escapan a la razón y hacen al ser humano (Rivero, 2010). Para el niño pequeño, el juego es un mediador cultural que le permite elevarse desde la dictadura de lo presente (aquí y ahora) a la libertad de lo re-presentado (Álvarez y Del Río, 2007). Es decir, le permite no sólo acercarse a la realidad inmediata presente, sino también “dar sentido” a lo pasado y lo futuro. Con esto puede 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 de otras experiencias a las que el niño se enfrenta. Del mismo modo que la experiencia artística (musical, literaria, plástica y otras) no puede ser reemplazada por otro tipo de experiencias, el juego como forma de aprehender el mundo tampoco puede ser reemplazado.

Plasmar estas orientaciones en la práctica áulica no resulta fácil. Requiere aprender a mirar *a través* de los modos de jugar que despliegan los niños “espontáneamente”, los cuales conviene sostener, apoyar, diversificar y, al mismo tiempo, asumir que las múltiples formas de nominar al juego en la enseñanza no son excluyentes sino complementarias entre sí. En la escuela, a veces el juego es un recurso genuino para nuclear a

5 En términos de situaciones de enseñanza que promuevan el juego, en los NAP figuran las siguientes indicaciones:

“Disfruten de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros. La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc.

El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol”. (MECyT, 2004: 17-19).

los niños o sostener los tiempos de espera. También es un método o un marco a partir del cual se enseñan contenidos de áreas disciplinares. Para los niños, es una forma de usar la mente, expresarse, canalizar conflictos y, a la vez, es un derecho propio de su etapa infantil.

En síntesis, el juego es un contenido en sí mismo cuando la escuela asume no sólo que se enseña por medio de juegos sino que reconoce su responsabilidad en cuanto a:

- enriquecer la experiencia de los niños, aportando ideas, materiales, temas, problemas a resolver sobre los cuales jugar, y
- dotar al niño de un repertorio lúdico variado, enseñando juegos propios de su cultura, juegos que se perderían si no existieran otros con quienes jugarlos.

Al enseñar contenidos y brindar espacio para jugar con ellos, la escuela mejora, potencia, amplía y fortalece las posibilidades de aprendizaje del niño. En esta línea, el juego es un contenido de valor cultural, al permitirle al niño operar con referentes simbólicos y asignarles sentido a sus acciones.

La pregunta que ahora estamos en condiciones de hacer ronda en torno a cómo facilitarle al maestro las herramientas que le permitan enseñar a través de juegos, enseñar a jugar y enseñar juegos.



2. Pensar el juego desde la enseñanza. La mediación del maestro

Cuando una propuesta de aprendizaje se presenta como “juego”, no siempre niños y maestros le dan el mismo **sentido** a la actividad.

Veamos un ejemplo sencillo en una sala de 5 años donde los niños, organizados en grupos de a cuatro, juegan al juego de la oca. Este juego de recorrido consiste en un tablero con 30 celdas que permiten ir de un punto de salida a otro de llegada. Cada jugador tiene una ficha y, por turnos, tiran un dado que indica cuántos casilleros pueden avanzar. Gana el jugador que llega primero a la meta. En el juego se realizan acciones de conteo y sobreconteo (avanzar tantas celdas como el dado indica, comparar distancias en términos de números entre los jugadores y entre su posición y la llegada, etc.).

Es el mes de mayo y no es la primera vez que juegan con este recorrido. Antes de organizar los grupos, en la ronda, recuerdan entre todos los niños las reglas. Luego se distribuyen en las diferentes mesas. A una mesa, están sentadas dos niñas (María y Julieta) y dos varones (Gastón y Enrique). Comienza el juego, todos los jugadores tienen sus fichas en la salida. Tira María. La secuencia de turnos es María, Julieta, Gastón y Enrique.

María: (tira) 5 (avanza con su ficha cinco casilleros. Le pasa el dado a Julieta).

Julieta (tira el dado y vuelve a salir 5): Iguales, María, nos ponemos juntitas (mueve su ficha).

Le toca el turno a Gastón. Tira el dado y saca 1. Avanza su ficha y se lo pasa a Enrique. Este tira y saca 6.

Enrique: 1, 2, 3, 4, 5 (pasa pisando las fichas de las nenas) y 6. Ganamos, Gastón, ahora vos (le pasa el dado).

El turno le corresponde a María, pero ni ella ni Julieta ponen reparos a que Gastón tire de nuevo. Gastón tira el dado y sale 5. Avanza hasta el casillero de Enrique.

Ahora tira María, que saca 4. Avanza su ficha y le pasa a Julieta. Esta tira y saca 1. Su ficha tendría que ponerse en el mismo casillero donde están las fichas de los varones. Julieta mueve su ficha como "pisando" las fichas de los varones. Todos se ríen. Los varones le piden que tire de nuevo. Tira el dado tantas veces como necesita para que salga el 4 (necesario para llegar al casillero de María). Aplauden cuando lo logra.

Julieta: Ya está. Otra vez juntas (se abraza a María y le entrega el dado a Enrique). Enrique tira y saca 6. Avanza su ficha. Le da el dado a Gastón. Este repite las mismas acciones que realizó Julieta. Tira el dado tantas veces como necesita para sacar 6 y pone su ficha en el casillero donde está Enrique.

La maestra –que estaba en otra mesa– observa que Gastón tiró varias veces el dado. Se acerca y les pregunta cuántas veces hay que tirar para avanzar. Los niños dicen una. Se queda observando el juego. Tira María y avanza. Le pasa el dado a Julieta. Esta tira, cuenta y avanza su ficha. Luego se lo pasa a Gastón. Las fichas quedan ubicadas en diferentes celdas. La maestra se retira a otra mesa. Julieta toma su ficha y la pone en el mismo casillero donde la tiene María. Ninguno de los varones se opone. Enrique hace lo mismo con la suya y la de Gastón. Una vez que "todo" está nuevamente ubicado, continúan con la dinámica anterior: tira uno y avanza. Su compañero tira tantas veces como necesita para sacar el mismo número. El juego se organiza en parejas. Las nenas avanzan y luego los varones. María y Julieta llegan primero a la meta. Se quedan conversando entre ellas mientras esperan que los varones terminen. Una vez que sucede, retiran las fichas de la llegada y las ubican de nuevo en la salida. Comienza el juego nuevamente.

¿Qué nos dice esta sencilla observación?

Por un lado, que los niños conocen los números, las reglas y la mecánica del juego: avanzar tantos casilleros como indica el dado, y respetan esta acción cuando la maestra observa la acción.

Sin embargo, modifican el **sentido** del juego. A partir de una coincidencia inicial (caer en la misma celda) juegan a avanzar por parejas haciendo coincidir sus fichas en la misma celda. El juego se transforma y, más que avanzar cada jugador hacia la salida, se convierte en un "avanzar en parejas" hasta la salida. Probablemente esta resolución tiene una complejidad mayor al obligarlos a comparar el número que sale en los diferentes tiros para moverse hasta el lugar de encuentro.

El conocimiento de las reglas les permite "suspender" su juego durante el tiempo en que la maestra los observa. Una vez que se retira, vuelven a su idea original. Llama la atención que ninguno de los jugadores verbaliza el cambio de reglas que imponen durante el juego ni definen esta modificación como "trampa".

Como se desprende del caso, no hay una falta de comprensión del contenido disciplinar ni de las instrucciones del juego. Los niños conocen los números, saben cuándo y cómo avanzar. También conocen las reglas y pueden verbalizarlas y jugarlas cuando son observados. Pero por sobre la regla convencional prima una interpretación

idiosincrática de la misma. La intervención del maestro asegura el cumplimiento del objetivo del juego pero los niños –en su rol de jugadores– cambian o alteran el sentido lúdico. Este cambio de sentido es propio de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños.⁶

El problema radica en que probablemente la maestra haya elegido el juego de la oca como una actividad del área de las matemáticas. Frente a la acción de los niños, ¿cómo conciliar sus intenciones con estos quiebres de sentido propios de niños pequeños frente a juegos con instrucciones? En términos de planificación didáctica, ¿**puede regularse el juego?**

La respuesta más adecuada pareciera ser un “ni”. La cantidad de variables que se requiere tener en cuenta para planificar juegos es alta. En este punto, el maestro suele hablar del juego pero no planificar los juegos a menos que estén vinculados con algún contenido disciplinar. Planifica el contenido pero no el juego.

Cuando planificamos juegos, a las variables propias de la agenda didáctica tradicional (objetivos, contenidos, tiempo, espacio, materiales y recursos, estrategias para el niño y el maestro, modos de evaluación) se le agregan aquellas que son específicas del hecho de jugar. Señalamos sólo dos por la importancia que tienen a la hora del diseño:

- a. La relación entre el tipo de juego y la edad de los niños.
- b. Los modos de mediación del maestro para cada tipo de juego.

Con respecto a la primera, cada tipo de juego tiene un *modo* de ser jugado. En este modo confluyen las características propias del juego, la edad de los niños, su experiencia previa y el contexto en el que se produce el juego. Nos dedicaremos a este punto cuando desarrollemos cada juego en particular, especialmente tomando como ejes al **juego dramático** (y en él las múltiples propuestas de juego con base simbólica), el **juego con objetos** (ya sea el juego de construcción como los juegos que se asientan en las propiedades de los objetos que se utilizan) y los **juegos con reglas o instrucciones convencionales** (entre los que se encuentran los juegos de mesa, los juegos tradicionales, los juegos corporales con base deportiva, etc.).

En cuanto a la modalidad de mediación, tal como lo desarrollamos en el punto anterior al hablar del conocimiento disciplinar del contenido, el maestro no sólo necesita conocer el juego, saber jugarlo, saber cómo presentarlo a los niños sino que también debe entrar en consideración el peso que tiene su propia experiencia como jugador (Aubert y Caba, 2010; Rodríguez Sáenz, 2010). Así como no se puede enseñar lo que no se sabe, no se puede enseñar a jugar sino se juega o no se tiene una actitud “lúdica” en torno a la propuesta que se hace.

6 Aun cuando lo veremos más adelante, esto es así especialmente en los juegos que ofrecen un formato con instrucciones o reglas convencionales. Al encontrarse en una edad en la que prima el simbolismo y la construcción de la situación imaginada por sobre la instrucción/regla convencional que guía al juego, los niños reinterpretan el juego según el curso que en este van tomando las acciones. Esto hace que muchas veces aparezcan cambios difíciles de anticipar y que tienen sentido para los jugadores pero no para un extraño que no participaba de esta suerte de “conciencia colectiva” propia del jugar juntos.

Volvamos al ejemplo. Los juegos que se organizan en pequeños grupos obligan al maestro a sostener una “atención intermitente” para cada grupo (observar, pasar a otro grupo, dejar un momento de participar para resolver un conflicto, etc.). Este modo de organización limita en cierto modo al maestro en cuanto a la comprensión plena de lo que está sucediendo en cada grupo, la vivencia de lo que está sucediendo en ese juego, y como en este caso puede percibir como error algo que es otra cosa. *Niños y maestros ven el juego de la oca de manera diferente*. Lo que para uno es un error, para los otros es una suerte de variación de sentido.

Frente a estas observaciones y sólo a los fines de pensar la mediación del maestro, precisamos algunos elementos que convendría atender frente a estos diversos sentidos que participan del juego al jugar juntos pero “no tanto”:

- La mejor intervención del maestro es la de **observar para comprender**. Esto le permite interpretar la secuencia de las acciones que los jugadores despliegan.
- Cuando el maestro no es parte del grupo de jugadores (es decir, cuando es ajeno al juego) conviene **intervenir sólo en el caso en que se requiera** solucionar conflictos, expresar una opinión acerca un material que falta, entre otros.
- Cuando se observan modos de resolución diversos en los niños pero estos no dan muestras de que este “cambio de sentido” genere conflictos o problemas, quizás **conviene esperar al momento final**, cuando entre todos se conversa sobre el juego. En ese momento se puede recuperar lo observado y solicitar a los niños que describan cómo jugaron. De acuerdo a la edad y sus posibilidades de verbalización se pueden explicar los cambios, compararlos y decidir si la variación es factible de ser incorporada como otra “forma” de jugar interesante para el resto de los compañeros.

Ahora bien, en este ejemplo no estaba en riesgo el contenido matemático sino el modo de jugar, y frente a esto no resulta tan sencillo decidir “fuera de contexto” cuál es la mejor intervención. En este sentido, el maestro sabe que una intervención adecuada es la que sigue el curso del pensamiento y la acción de los niños.

En el caso de propuestas con base lúdica, por las mismas características del hecho de jugar y de la edad de los niños, el maestro necesita atender al “todo” de la situación aun cuando los niños sólo perciban una “parte”. Si el maestro atiende tanto al juego como al contenido, podrá aceptar o permitir ciertos errores o cambios en la actividad, volver sobre ellos una vez que finaliza el juego y admitir la necesidad de jugar varias veces el mismo juego. En cada juego se irá comprendiendo el sentido oculto que los diferentes actores le otorgan. Para el maestro, observar varias veces los modos de resolución del juego le dará más elementos para comprender las variaciones que el niño le imprime al juego como modo de usar la mente. Por su parte, los niños jugarán y conversarán sobre sus juegos. De a poco, podrán ir comprendiendo por qué en la escuela el maestro ofreció este juego y decidir si vale la pena seguir jugándolo cuando el maestro no esté.

2.1 Planificación y juego. Qué, cuándo y cómo planificar

La imprevisibilidad, complejidad, no linealidad –propia de la enseñanza y del juego en particular– hacen que el diseño y la planificación de las propuestas de enseñanza sean los mejores aliados a la hora de generar prácticas de calidad. Ahora bien, ¿qué significa planificar un juego? ¿Cómo se planifica? ¿Todos los juegos pueden planificarse? ¿Qué se necesita anticipar en el diseño de actividades lúdicas y qué cosas pueden dejarse libradas al momento?

Como modo de responder estas preguntas, vamos a precisar algunos aspectos que nos permiten analizar al juego en el contexto escolar.

a. El contexto escolar y el juego

La escuela es el lugar donde pasamos la mayor cantidad de tiempo durante nuestra infancia. A diferencia del hogar, los adultos responsables tienen una misión específica a desarrollar durante el tiempo en que los niños asisten. En estos espacios, las actividades se suceden no tanto porque el niño lo disponga sino porque un maestro lo decide. Su rol como líder de un grupo de niños inquietos le obliga a dar lugar a la participación sin que esto suponga perder el hilo conductor de la actividad, y a responder a las demandas propias de la rutina escolar sosteniendo el interés por contenidos que no necesariamente buscaría el niño, en un marco donde el pensamiento crítico y la creatividad sean sus mejores aliados. Todo esto sosteniendo la pasión por una tarea que se repite año tras año y que sólo cambia si se anima a dejarla cambiar (Sarlé, 2008).

Diversos estudios muestran cómo la dinámica social de la vida escolar afecta la enseñanza y la rutina cotidiana. Entre las variables que más se han estudiado señalamos tres: la presencia de otros (pares y adultos), la asimetría en las relaciones y la permanente evaluación de lo que se hace. Estos aspectos marcan el clima escolar, la sucesión de tareas, y generan numerosos aprendizajes que van más allá del currículo oficial.

En torno a estas variables, los niños aprenden a ser pacientes y esperar su turno, a cumplir los deseos de otros con el mayor interés posible, a confrontar sus ideas con pares, defenderlas o abandonarlas, a buscar la respuesta correcta, y a ser evaluados por maestros, compañeros o cualquier otro actor de la comunidad (directores, personal no docente, padres de sus compañeros, etcétera).

Por parte del maestro, el modo en que se organiza la tarea lo pone frente a una serie de problemas que muchas veces no resultan fáciles de resolver. Por ejemplo, precisa anticipar los tiempos que requieren los niños para aprender y los tiempos previstos por el currículo, organizar la programación según el tamaño del grupo y sus modos de trabajo (todos los niños, algunos niños, un niño), etcétera. En algunos temas, el maestro puede ser competente, en otros necesita volver a estudiarlos. Algunos le son totalmente ajenos, especialmente aquellos que para los niños son de mayor interés (argumentos de series televisivas, juegos con pantallas, tarjetas o figuritas coleccionables, etc.). En

estos casos, suele ser *extranjero* en su propio territorio del aula. La necesidad de contar con materiales para las actividades previstas (libros, juguetes, material de uso múltiple, etc.) también puede constituirse en un problema en algunas escuelas.

Junto con estas variables, en las salas de Nivel Inicial existe también una suerte de “presunción de *juego*” (Sarlé, 2006) que actúa como subestructura y marca el clima escolar. La disposición del ambiente (colores y organización), los objetos presentes, en su mayoría juguetes y ajustados al tamaño de los niños, los modos de regulación de la conducta, el tipo de acción espontánea que ocupa a los niños cada vez que el maestro no está al frente, muestran una “textura lúdica” propia del Jardín que atraviesa los salones y hace, muchas veces “creer” a maestros y observadores, que el juego está presente en el hacer cotidiano más allá de las propuestas específicas.

Paralelamente, el juego –a falta de otros recursos como bajar una nota, separar al niño de un grupo, poner una sanción disciplinaria, etc– se utiliza como un modo de controlar o disciplinar a los niños. ¿Cuántas veces escuchamos “*ahora no se juega, trabajen*” o “*si siguen así, no vamos al patio*”? El interés por jugar, como ocupación central del niño pequeño, muchas veces facilita y otras dificulta el desarrollo de las actividades.

Las variables que señalamos bastan para dar cuenta de que jugar en la escuela no es lo mismo que jugar en la casa. Los juegos están limitados por el tiempo y el espacio en los que es posible jugarlos, por el modo en que el maestro los presenta, las consignas que da, los permisos que otorga y por la forma en la que los niños –ya sea cada uno o en pequeños grupos– operan con la propuesta, sus posibilidades evolutivas, experiencias previas, etcétera.

b. La planificación y el juego en las salas

Volvamos a las preguntas iniciales.

- **¿Qué significa planificar un juego?** En primer término, **darle un lugar** en el diseño de las unidades, proyectos o itinerarios que están previstas para el grupo de niños. Es decir, “hacer visibles” los juegos que se van a enseñar y los modos de mediación del maestro en cada caso. En este punto, la espontaneidad –tan rica en nuestros docentes– para salir al patio y proponer una ronda, mancha o juego tradicional cuando observa que los niños no logran organizarse o hay varios niños solos, **no alcanza** para hacer efectivo el lugar del juego en la escuela como contenido. En la base de la acción didáctica de todo maestro de jardín encontramos la posibilidad de dotar a la enseñanza de alegría, dinamismo, creatividad, color y juego. Son múltiples las oportunidades en las que hemos observado la aparición de juegos espontáneos para sostener un tiempo de espera, facilitar la secuencia de actividades un día de lluvia, pasar de una actividad a otra. Una suerte de actitud lúdica imprescindible para estar con niños en ambientes que, además, están dispuestos e invitan a jugar. Pero junto con esto, necesitamos dar una vuelta más y dotar de intencionalidad a las prácticas que muchas veces quedan libradas a la voluntad o a la experiencia previa del educador con lo lúdico.

Planificar es justamente esto. Sistematizar, organizar, secuenciar, anticipar, dotar de significado las elecciones que el maestro hace con las propuestas (a partir de actividades, contenidos y materiales disponibles). Reflexionar sobre el impacto que tienen en los niños, analizarlas, evaluarlas y tomar nuevas decisiones que permitan ampliar la experiencia infantil. La planificación es una tarea que se renueva en cada momento y con cada grupo. Por lo tanto, no puede repetirse año tras año del mismo modo aun cuando ciertas propuestas –por su riqueza y valor para los niños– formen parte de aquellas cosas que “siempre hacemos”. Tal como señalaba Zabalza, no es lo mismo tener 20 años de experiencia que 1 año, repetido 19 veces.⁷

- **¿Cómo se planifica un juego? ¿Todos los juegos se planifican?** Cada tipo de juego requiere atender diferentes aspectos. No es lo mismo anticipar un juego en el patio, como una actividad cotidiana propia de la agenda diaria, que planificar la enseñanza de una ronda tradicional como una propuesta alternativa para el momento del patio. En el primer caso, bastará con prever el tiempo y la presencia o no de objetos (aparatos para trepar, pelotas, muñecos, etc.) que acompañen el juego, y en el segundo, elegir la ronda (una ronda, varias rondas diferentes), definir con cuántos niños se jugará (es decir si la participación será voluntaria u optativa) y en qué momento se propondrá (al comienzo del juego o antes de pasar al salón), etc. Algunos juegos no se planifican, como dijimos, “aparecen”. Forman parte de la vida cotidiana que tiñe la secuencia de tareas (Ej.: juegos de palmas, el teléfono descompuesto, veo veo, antón pirulero, etcétera). Sin embargo, contar con un repertorio de juegos posibles para estas oportunidades puede resultar útil para un maestro novel. Cuando el juego es un medio para enseñar un contenido (por ejemplo un juego de mesa para enseñar un contenido del área de Matemática), se requiere planificar la intervención tanto en torno al contenido en cuestión como al juego que lo soporta. En este caso, el concepto de formato puede ser un aliado interesante. Mirándolo desde el punto de vista del juego, los niños necesitan aprender ese contenido para poder jugar. ¿Cómo recorrer un tablero si no se reconocen los números de los dados y no se puede llevar ese número al conteo de casillas para avanzar?
- **¿Qué se necesita anticipar en el diseño de actividades lúdicas y qué cosas pueden dejarse libradas al azar?** Este punto probablemente es el más complejo de responder dado que cada tipo de juego requiere una planificación específica. Sin embargo, tal como hemos señalado en otros escritos (Sarlé, 2006), podemos considerar tres aspectos comunes a atender en todos los tipos de juego.
 - El tipo de juego y la edad de los niños.
 - Las adaptaciones que requiere el contexto de presentación del juego.
 - La modalidad de mediación para cada tipo de juego.

Estos tres aspectos definen la toma de decisiones en el diseño y la planificación del juego.

⁷ Ideas volcadas en el marco del encuentro sostenido con especialistas de educación inicial durante su visita a Buenos Aires, invitados por la OEI. Mayo 2009.



3. La mediación del maestro según los tipos de juego

Cuando pensamos en el juego como medio para enseñar contenidos o sostener la atención del niño no siempre estamos imaginando enseñar juegos que “apasionen”, juegos que inviten 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 necesite ocupar un tiempo inerte, distraerse o simplemente dejar volar la imaginación. Estos juegos son los que vale la pena traer a la escuela. Elegirlos supone mirar no sólo el contenido sino también el “valor” del juego en sí.

Cada tipo de juego supone un modo de intervención específico. Para el maestro no resulta difícil elegir juegos, presentarlos, evaluar su resultado. Sin embargo, intervenir mientras los niños juegan, descubrir cuál es la mediación más pertinente para cada tipo de juego siempre resulta un desafío.

La mediación del maestro en el juego presenta un amplio espectro de posibilidades que van desde la observación atenta de los niños hasta la participación como un jugador más o “director” que orienta y regula el juego. En todos los casos, el docente necesita tomar decisiones que no interrumpen el juego pero que lo ordenen respetando las características que le son propias.

Aun cuando existen múltiples clasificaciones de juegos, en la sala de Jardín nos interesan en este momento tres modos de jugar:

- Juegos que involucran las posibilidades simbólicas de los niños y que llamaremos juegos dramáticos.
- Juegos con objetos entre los cuales encontramos los juegos de construcción.
- Juegos que suponen reglas convencionales.

Tradicionalmente, los diferentes sectores de juego de las salas responden a esta clasificación. En el área de dramatizaciones se privilegian juegos con base simbólica; en el área de bloques se construye y se arman diversas escenas y, en el área de juegos tranquilos o de madurez, los juegos con reglas convencionales son los que tienen su lugar.

Veamos sencillamente cada uno de ellos y cómo se compromete la mediación del educador.

3.1. Juego dramático

Cuando el niño ingresa al Jardín de Infantes, los juegos con base simbólica son los que aparecen con mayor frecuencia. Desde los **juegos “fccionales” o de “como si”**, donde una actividad se descontextualiza y cobra un sentido lúdico (ejemplo: hacer como si saludara, durmiera, etc.), pasando por los **juegos de transposición de significados** o simbólicos propiamente dichos (ejemplo: transformar una escoba en un caballo, un plato en volante, etcétera) hasta los **juegos dramáticos o socio-protagonizados** que conllevan la asunción de roles y la construcción de un guion o historia dramática que los niños despliegan al jugar (ejemplo: jugar a la mamá, asumir un personaje de TV, etc.). Estos juegos resultan ser los más característicos para esta franja etaria. Psicólogos y pedagogos reconocen al juego simbólico como la actividad rectora de los niños pequeños (Sarlé, 2008; 2010).

Desde la perspectiva didáctica, en las salas de educación inicial una serie de actividades asumen este formato, algunas aparentemente “más libres”, otras con mayor dirección externa. En este sentido distinguimos:

- **Juegos con base simbólica en los tiempos “libres”**, como los que aparecen en los momentos de juego en el patio (ejemplo: jugar a superhéroes).
- **Juegos dramáticos en pequeños grupos**, organizados en los juegos de sectores, juego trabajo o trabajo juego (especialmente en el rincón de dramatizaciones o del hogar).
- **Juegos con escenarios o juguetes**, generalmente en pequeños grupos o individuales, a partir de maquetas (ejemplo: estaciones de servicio, jugar a la granja, etcétera).
- **Juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad**, sobre temas propuestos por el maestro (ejemplo: jugar al supermercado, a las tiendas, etcétera).
- **Dramatizaciones** de fragmentos de cuentos o breves representaciones (más cercanas al juego teatral que al juego espontáneo infantil).

Cada uno de estos tipos de actividad difiere según la cantidad de niños que participe 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. En la medida en que los niños tienen posibilidades de conocer nuevos contextos sociales y las formas en que las diferentes personas se comportan en ellos pueden crear nuevos escenarios y jugar con ellos.

El siguiente ejemplo muestra cómo se articulan las diferentes formas de juego dramático con la enseñanza de contenidos en el desarrollo de una propuesta completa. La secuencia que presentamos fue realizada en los primeros meses del año 2010 por la profesora Graciela Elba Meregalli Schmidt, directora y maestra de la sala de 5 años del Jardín de Infantes N° 904 (La Luisa, partido de Capitán Sarmiento, provincia de Buenos Aires).

Actividad

Con motivo del Bicentenario, en esta sala decidieron investigar acerca de las máquinas que hicieron historia (tractores, arados, etc.) y que comprometen el trabajo de los hombres y mujeres que viven en el campo. Miraron láminas, fotos que trajeron las familias, y fueron a la biblioteca del pueblo.



Conversando sobre las fotos encontraron que en las fotos antiguas la gente estaba muy seria. Decidieron vestirse como ellos y “sacarse fotos” serios. Esta actividad, en donde los niños “imitan, representan, asumen” un personaje dado bajo la mirada de otros, en donde el eje está puesto más en la interpretación del rol, es la que denominamos “**dramatización**”.

En este tipo de actividad el maestro actúa como el director de escena: señala características, recuerda cómo eran los personajes. En el caso de que se represente, por ejemplo, un cuento, actualiza el guion. Algunos niños actúan y otros son espectadores. Es un modo de jugar dramáticamente pero no el único, y tampoco agota las posibilidades del juego.



Diversos aprendizajes

Las fuentes de información son muy importantes. Los niños también observaron diferentes cuadros que les permitieron apreciar transportes antiguos, los modos en

que se vestían las personas, etc. Escucharon algunos temas musicales como *Canto al inmigrante* y jugaron.

Buscaron ropas, construyeron tractores y “transformaron” la sala para que les permitieran jugar a las diferentes ocupaciones que la gente realizaba en el campo (plantar, cosechar, cebar mate o ayudar en la cosecha, etc.).

Este tipo de juego, en donde participa todo el grupo de niños asumiendo roles diferentes y no hay un argumento o guion definido de antemano sino que se va construyendo a medida que avanza el juego, es el que llamamos **juego dramático** propiamente dicho.



A veces, involucra a **todo el grupo**. En estas situaciones, el maestro presenta el tema (ejemplo: “vamos a jugar a”), facilita los objetos que permiten diseñar la situación (ejemplo: ropas para vestirse, materiales para fabricar el tractor, bombillas, etc.) y acompaña el juego desde el mismo juego asumiendo también un rol particular.

En otras, sólo involucra a **algunos**. Esto es lo que sucede cuando los **sectores de juego** –como la casita– les permiten volver a jugar acerca de estos temas. Los niños tienen el material y los objetos disponibles, y entre las posibilidades de juego se encuentra el tema jugado previamente.

En el caso que venimos analizando, los niños aprendieron también que el primer tractor lo diseñó John Deere, construyeron tractores y jugaron con ellos. Los juguetes y los objetos que construyeron les permitieron armar un **escenario** para jugar de otra forma. Aquí, los niños interpretan roles “tercerizando” la acción a partir de los objetos.



Y así continuaron aprendiendo y jugando dramáticamente desde diferentes formatos de juego. El juego permite este ir y venir del juego al contenido y del contenido al juego.

Esta forma de entrelazar el juego con los contenidos y realizar diferentes actividades que faciliten el jugar permite que los niños integren el aprendizaje de contenidos significativos seleccionados por el maestro con habilidades que facilitan el desarrollo de su imaginación, habilidades lingüísticas y sociales que amplían su vocabulario y les permiten comprender modos de actuar y los comportamientos de diferentes actores sociales. Jugar es una forma de comprender la realidad.

La escuela brinda saberes nuevos y facilita formas diversas para interactuar con ellos. “Jugando” y recreando situaciones cada vez más complejas, la escuela articula el modo específico en que los niños pequeños se aproximan a la realidad con el marco situacional en el que se produce la enseñanza.

3.2. Juegos de construcción

Aun cuando los juegos de construcción tienen una larga historia en el Jardín de Infantes, ya que los “dones froebelianos” suponen este tipo de juegos, actualmente parecieran haber perdido parte de su presencia en las salas.



Una posible causa de este fenómeno la podemos encontrar en la suerte de “labilidad” con la que estos juegos se asocian con los contenidos definidos por el currículo en las diferentes áreas disciplinares. Así como los juegos con reglas convencionales aparecen fuertemente ligados a la enseñanza de las matemáticas; los juegos dramáticos con el mundo social; los juegos con el cuerpo con la educación física, los juegos de construcción no aparecen a primera vista “vinculados” directamente con una disciplina en particular.

Sin embargo, estos juegos facilitan (Sarlé y Rosas, 2005):

- Aprendizajes de aspectos vinculados con las ciencias físicas (equilibrio, relación de los objetos con el espacio, propiedades de volumen, peso, medida).
- La representación simbólica en el armado de escenarios dramáticos.
- Los lenguajes artísticos, por la disposición armónica de las piezas y su vinculación con la escultura y las producciones tridimensionales.
- La interacción verbal en el transcurso del juego.
- La anticipación de metas, etc.

Como nos interesa analizar la mediación del maestro en este tipo de juego, trataremos de precisar algunas cuestiones en torno a cómo varían los juegos en función de la edad, de los materiales disponibles para construir y de las consignas que acompañan el juego y orientan la actividad del niño con los objetos.

Juegos de construcción y edad de los niños

Una de las características que presenta el juego de construcción es que atraviesa todas las edades.

En los más pequeños, es un juego en donde prima la exploración y la búsqueda por dominar las posibilidades combinatorias que tienen los objetos. Así los bloques se superponen, se arman torres para luego derribarlas, se domina el terreno alineando un bloque junto a otro y cubriendo largas y amplias extensiones.

A medida que los niños crecen y adquieren dominio sobre el material, comienzan a guiar sus construcciones por los objetos o escenarios que están tratando de representar. De alguna manera, siguen objetivos establecidos de antemano y se mantienen atentos a que su construcción se parezca cada vez más al modelo de la vida real o a la meta que se habían propuesto.



Maria Gabriela Lopez Truck



Hans and Carolyn Flickr

Esta suerte de objetivo “anticipado” se va ajustando y evaluando en función de la forma que va adquiriendo la construcción. Por esto, hablamos de “imaginación materializada” (Sarlé y Rosas, 2005). El juego de construcción le permite al niño “poner fuera de sí” sus ideas y confrontar lo que ve con su intención. De este modo, puede modificar su obra a fin de que se ajuste cada vez más a lo pensado o anticipado.



Hans and Carolyn / Flickr



Myfear / Flickr



OCReactive / Flickr

Finalmente, estos modelos mentales que guían el juego adquieren un mayor nivel de formalización cuando los niños siguen instrucciones o modelos externos para realizar sus construcciones.

En algunos casos el modelo es externo, como cuando se sigue un modelo determinado. En otros, la disposición de los bloques supone reglas complejas a seguir y el juego consiste en lograr ciertos comportamientos en los objetos (ejemplo: el juego de la yenga o el “efecto dominó”).



Shannonobawa / Flickr

Estos diferentes modos de jugar también dependen de la “experticia” que los niños van adquiriendo en el proceso de jugar a construir. En este sentido, cuando observamos a los niños muchas veces podemos reconocer o distinguir ciertos “saltos” de nivel que van más allá de un amontonamiento o yuxtaposición de piezas. Los niños parecen comenzar juntando o alineando los bloques, luego se detienen y se ponen por fuera de la construcción, observándola. En ocasiones le dan un *sentido* a esa estructura, le suman otros bloques y así continúan, comenzando una y otra vez, sopesando sus acciones, alternando sus objetivos, cambiándolos a lo largo del proceso. Aun cuando los más grandes inician el juego con una meta previa (“*vamos a construir un garage para los autos*”), las acciones que ejecutan sobre los bloques guardan una suerte de secuencia: explorar o construir, observar, construir o explorar, modificar, observar.

Juegos de construcción y tipos de objetos

Los juegos de construcción son juegos con objetos. De ahí que los materiales que se utilicen son de suma importancia: de su variabilidad dependerá el tipo de construcción, los descubrimientos, creaciones o invenciones que los niños puedan realizar, los desafíos que provoque su manipulación, etcétera.

Podemos diferenciar los materiales de construcción por su tamaño y por el tipo de unión que sustentan.

- **En relación con su tamaño**

El tamaño de los objetos requiere de los niños destrezas diferentes a la hora de resolver problemas de espacio y volumen en el desarrollo de su construcción.



- En relación con el tipo de bloque



Luisa Fischer Ferrera / Banco ITE / Min. de Educación de España



Básicamente podemos definir tres tipos de objetos diferentes para construir (Sarlé y Rosas, 2005):



- Los **bloques/objetos para superponer** (bloques de madera o esponja, cajas, etc.). Este tipo de bloques les permiten a los niños realizar torres, puentes, casas, ocupando el espacio y probando relaciones de equilibrio. Generalmente las construcciones son acompañadas por objetos (autos, aviones, etc.) que son los que guían la construcción.



- Los **bloques/objetos para encastrar** (con diferentes tipos de encastre: ladrillos de distinto tamaño, tipo cepillo). En este caso, la complejidad de la construcción no depende tanto de las propiedades de equilibrio sino del tipo de encastre que supone cada pieza.



- Los **bloques u objetos con piezas de unión** (con cortes y sistemas de encastre específico). Estos bloques obligan a realizar acciones de ajuste. En este caso, las construcciones no generan escenarios sino objetos complejos. La acción suele centrarse en la combinación de las piezas más que en un modelo específico al que los niños siguen.



Juegos de construcción y consignas del maestro

El *proceso* de construir no siempre es un juego pero siempre es una parte importante de él y, en algunas ocasiones, es todo el juego.

- Hay momentos en que el niño juega con bloques y su atención está centrada en la actividad que realiza y no en el resultado de la actividad, como en el caso de los niños más pequeños que arman y desarman torres cada vez más altas y combinan la actividad exploratoria con el juego.
- Otras veces, el juego tiende a ser más flexible en cuanto a la forma en que los niños ensayan modos de resolución de los problemas que plantea el material, y alternan la fabricación de escenarios más figurativos con otro tipo de construcciones complejas que adquieren sentido una vez finalizadas.
- Finalmente, los niños utilizan los bloques para construir un escenario para un juego particular y diferencian claramente esta acción del juego en sí.

Una de las características de este juego es que no sólo el tipo de material orienta la acción, sino también la consigna que el maestro da al momento de iniciar el juego o el tipo de objetos disponibles que complementan la construcción.



La presencia de autos, aviones, puertas y ventanas facilita en los niños la construcción de escenarios que les permitan iniciar dramatizaciones en donde los bloques sostienen la historia que se va a jugar.

En relación con la **consigna del maestro**: es muy diferente decir “*Vamos a construir*” que decir “*Vamos a construir rampas para los autos*”.

El objetivo puesto en esta última consigna obliga a los niños a pensar cómo organizar u orientar la construcción para que dé respuesta a lo solicitado.



Ahora bien, resulta importante tener en cuenta que cuanto más pequeños son los niños y menos experiencia tienen con el material, más sencilla debería ser la consigna al momento de iniciar el juego de construcción. Los niños necesitan tiempo para:

- Conocer el material y poder operar con él (peso, tamaño, posibilidades de equilibrar, etcétera).
- Descubrir las posibles combinaciones que los bloques permiten antes de poder anticipar un diseño específico y alcanzar el objetivo deseado.

En síntesis, **¿qué hace el maestro en los juegos de construcción?**

Selecciona los materiales a ofrecer de modo que:

- respondan a las exigencias de la propuesta;
- haya cantidad suficiente como para potenciar las posibilidades de juego de los niños.

Organiza el espacio de manera adecuada para cada propuesta:

- considera el tamaño de los materiales y define el espacio requerido de modo que no se obstaculicen las construcciones y brinde la posibilidad de mantener las construcciones por un período de tiempo si es que esto fuera necesario;
- facilita que cada niño cuente con espacio suficiente como para desarrollar la construcción en la que trabajará y tenga a disposición las piezas que utilizará.

Dispone de un período de tiempo prolongado:

- posibilita un momento de exploración (que no necesariamente es considerado juego por los niños) y un buen período de tiempo para la construcción en sí misma.

Colabora con los niños durante el desarrollo:

- aporta ideas, ofrece soluciones, problematiza situaciones, socializa logros y producciones;
- genera situaciones de reflexión acerca de las propiedades de los materiales, cuidando que esto no invada el carácter lúdico de la situación.

3.3. Juegos con reglas convencionales

En su definición del juego, Vigotsky plantea como una característica propia del juego el atenerse a reglas. Estas reglas pueden responder a la configuración de la situación imaginaria que se está jugando (reglas interiorizadas) o pueden tener su origen en una convención social que da origen al juego. En este sentido, conocemos múltiples juegos con cartas pero cada uno es diferente según las reglas del juego. Con las mismas cartas podemos jugar a la escoba de 15, el chinchón, la casita robada: sólo difieren las reglas.

Los juegos con reglas convencionales aparecen muy tardíamente en la infancia. La inclusión de estos juegos depende de la posibilidad del jugador de aprender la regla y otorgarle un sentido.

Para los niños pequeños el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional (Sarlé, 2001). Cuando las reglas son convencionales, los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades cognitivas reales. A lo largo de estas etapas, los chicos van introduciendo modificaciones, adaptando las reglas al curso de su pensamiento e incluso construyendo un guión simbólico que sostiene el juego.

Existen múltiples clasificaciones de juegos con reglas. A modo de ejemplo, presentamos una forma de comenzar a imaginar posibles circuitos de juegos interesantes para los niños.

Juegos con nuestro cuerpo

- Juegos de palmas (Aquel manzano, Palitú).
- Juegos con base deportiva (fútbol, básquet, críquet, tenis).
- Las manchas, carreras.

Juegos con palabras

- Los cuentos de nunca acabar (“El cuento de la buena pipa”, “En la tienda de París”).
- Veo-veo, El teléfono descompuesto.
- Juegos a partir de canciones: rondas y juegos con rimas (La farolera, El pato ñato, Antón pirulero, La ronda de San Miguel, Martín Pescador).
- Juegos de descarte: Pisa-pisuela; En la casa de Pinocho.



Juegos de mesa

- Rompecabezas.
- Juegos con cartas, dados y tableros.
- Laberintos y recorridos.
- Otros: ¿quién es quién?, Memo-test, dominó.

Juegos “de siempre” o tradicionales

- Juegos a partir de diagramas: (rayuela, tate-tí, cuatro en línea).
- Sin objetos: la brujita de los colores, las esquinitas, las escondidas, las manchas.
- Con objetos: el anillito, la payana, la taba.
- Otros juegos: bowling, tiro al blanco.

El carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas pone a los niños en situaciones de *interacción social* con sus pares. En este tipo de intercambios, los niños se sienten *obligados* a ser lógicos y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros.

Junto con estas condiciones, en el marco escolar hay dos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de planificar juegos con reglas convencionales: el formato del juego (Sarlé, 2001) y la necesaria repetición del juego para interiorizar la regla (Sarlé, 2006).

El concepto de **formato**, originariamente desarrollado por Bruner al proponer la metáfora de andamiaje,⁸ nos permite “descomponer” el juego sobre la base de dos elementos: aquel que le da *sentido* (estructura profunda) y las condiciones que lo hacen más fácil o difícil de ser jugado (estructura superficial). Veamos esto en un ejemplo.



⁸ La conformación de los *formatos* forma parte de los procesos de negociación entre el adulto y el niño. Los formatos regulan la interacción comunicativa entre el niño y la persona encargada de su cuidado, y constituyen uno de los instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje. Por esto, el formato es un *microcosmos*, definido por reglas en las que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí (Sarlé, 2001).

En una sala de 4 años, la maestra enseña por primera vez a jugar a la casita robada. Da las siguientes indicaciones: "Elegimos un amigo y repartimos tres cartas para cada uno sin verlas. En el centro ponemos cuatro cartas boca arriba para que se vean. Juega el primer jugador. Si entre sus cartas tiene una con el mismo palo –copas, oros, bastos o espadas– de las que están en la mesa, la 'roba' y la pone a su lado formando un piloncito. Juega el siguiente. Si tiene una carta del mismo palo la recoge, si no tiene que tirar una carta cualquiera. Cuando se nos acaban las cartas que tenemos, repartimos de nuevo tres a cada uno. El juego termina cuando no tenemos más cartas para repartir. Gana el que al final recogió más cartas".

En la casita robada, el juego consiste en "robar" las cartas iguales y armar su casita. Esta igualdad puede estar dada por el número de la carta o, como en este caso, por el palo. Se puede robar del pozo común (las cartas que están en el centro de los jugadores) o del pozo de cada jugador (que da el nombre a la "casita robada"). En este caso, como es la primera vez que juegan, la maestra simplifica las reglas (la estructura superficial). Es decir, toma decisiones respecto de cuántos niños juegan juntos (dos), qué se puede robar (por palo) y de dónde se roba (sólo del pozo común). Alteró algunas reglas del juego para permitir a los niños aprender otras –que aun siendo más periféricas como el número de cartas que se reparten, los turnos para tirar, cómo sigue el juego una vez que se quedan sin cartas, etcétera– facilitan que los niños jueguen juntos. Estas alteraciones no afectan el sentido profundo del juego (encontrar el idéntico y formar su casita) sino a algunas de sus reglas. A partir del dominio de estas primeras reglas, el maestro probablemente incluirá otras que complejizarán el juego.

Ahora bien, miremos el segundo aspecto, que refiere a la **repetición de los juegos**. Un rasgo del juego es su carácter recursivo. Un buen juego genera la posibilidad de volver a jugar "lo mismo", una y otra vez, sin que uno se canse porque cada vez ofrece al jugador un desafío diferente. En otras palabras, el juego "se llama a sí mismo", invita a volverlo a jugar. En el ejemplo que presentamos, jugar varias veces a la casita robada no permite sólo incorporar más reglas (robar por número y de ambos pozos) o aumentar el número de jugadores (cuatro niños en lugar de dos). Para ganar en la casita robada se requiere darse cuenta de cuál es la estrategia que está por detrás del juego y que no aparece enunciada en el juego. Aquello que los jugadores expertos "conocen" y no comunican porque es lo que les da ventaja. La capacidad para jugar comprendiendo el sentido final del juego (tener más cartas) a partir de poder "robarle" el pozo a los compañeros. En el ejemplo, la estrategia es una actitud difícil de conquistar para un niño pequeño porque supone una suerte de "inhibición" del juego, es decir, no levantar del pozo central a menos que sea el último recurso, para que el compañero lo haga y así robarle la casita. Por otra parte, la posibilidad de memorizar las cartas que van saliendo (cada número tiene 4 cartas) también da ventaja. La estrategia podríamos enunciarla entonces bajo dos componentes: (a) guardar la ansiedad inicial por tirar y robar y dejar que otro robe del centro para así robarle su casita y, (b) atender a la carta y seguir el curso del juego para ganar.

Todos los juegos de mesa que no se resuelven por azar suponen una estrategia que conocen los jugadores expertos: aquellos que jugaron varias veces el mismo juego, desafiaron sus reglas y comprendieron cómo dominarlas y burlarlas.

¿Qué necesita saber el maestro para participar en este tipo de juegos?

- Conocer el formato a fin de realizar las modificaciones que sean necesarias para que los niños puedan jugar.
- Tener en cuenta que la cooperación –en un comienzo– debe ser posible pero no necesaria. En este sentido se requiere considerar el **tamaño** del grupo de juego.
- Habilitar espacios y tiempos para “conocer” el juego, ensayar jugarlo con otros más expertos, etc. Esto requiere jugar más de una vez el mismo juego.
- Estar cerca y saber observar. Realizar pocas intervenciones en relación con lo que observa (la intervención excesiva quita iniciativa y torna aburrido el juego).
- Ofrecer información y seguridad en el momento que se necesite, jugar varias veces el juego con los niños.



4. Criterios a tener en cuenta para planificar juegos

A modo de listado, y como síntesis de lo presentado hasta ahora, enunciaremos algunos criterios a tener en cuenta para planificar juegos.

- La elección de un juego depende tanto del contenido que se quiere enseñar como del valor propio del juego. Por ejemplo, elegimos “La guerra” por la serie de contenidos del área de Matemática presentes en su resolución (diferenciar más que, menos que; relacionar el número con la cantidad; alternar turnos). Pero también lo elegimos por el hecho de que es un juego de azar en el que la habilidad del jugador no resulta un límite para que los niños puedan jugar juntos y disfrutar el “ganar y perder”.
- Jugar una vez un juego no es jugar de verdad ese juego. El juego llama a ser jugado. Por lo tanto, jugar supone repetición, dominio, aproximaciones sucesivas, búsqueda de acuerdos y negociaciones entre los jugadores.
- El juego tiene que poder ser fácilmente “atrapado” por los niños. En otras palabras, la descripción del juego y su complejidad deben ser sencillos en el comienzo y la dificultad debe aumentar a medida que se domina el juego.
- Algunos juegos se aprenden mientras se juegan. Una explicación sencilla basta para que los niños lo comprendan. Otros requieren leer cuidadosamente las instrucciones y ejemplificarlos para poder entender de qué tratan.
- En la medida en que aumenta la experiencia con el juego, disminuye la necesidad de anticipar las reglas antes de jugar.
- A menor edad de los niños, debe existir una mayor amplitud en la consigna para jugar. Los niños pequeños tienen dificultades para sostener reglas convencionales y necesitan que el adulto las verbalice continuamente o juegue con ellos. En un juego de construcción, una consigna cerrada como “construir túneles para los autos” puede fascinar a niños de 5 años y obturar el juego en los de 3 años. El

- juego paralelo es el más habitual en juegos dramáticos de niños menores de 4 años, aun cuando jueguen juntos.
- En algunos juegos, por la complejidad de la regla, el adulto es quien sostiene el juego actuando como líder (ejemplo: canta la canción, recuerda las reglas, actúa como maestro de ceremonias, facilita el cambio de roles, acerca materiales o resuelve un problema práctico, etc.).
 - Cuanto más desconocido es un juego, mayor es el tiempo inicial de exploración y los permisos que se requieren para que cada jugador “pruebe” modos de jugarlo y realice aproximaciones sucesivas que vayan revelando el sentido del juego. Por ejemplo, la primera vez que se juega al memotest, la primera ficha puede quedar descubierta mientras se realiza por turnos la búsqueda de su pareja.
 - Los juegos que suponen roles complementarios (ejemplo: las escondidas) requieren al menos dos jugadores. Otros juegos pueden jugarse en solitario aun cuando originalmente se hayan pensado para jugar con otros (ejemplo: el bowling, el juego con dados y los recorridos). En estos casos, la interacción es posible pero no necesaria.
 - Nadie juega para que otro lo vea y opine cómo lo hace. Esto hace a la actitud del observador.
 - La principal forma de intervención es la observación, aunque no la única. Observar supone interesarse “en”. Una posible analogía para comprender este rol es comparándolo con el espectador de un espectáculo. En estos casos, mientras transcurre la obra existe un compromiso con lo que sucede en el escenario. Aparecen la risa, el llanto, el aplauso o el aburrimiento. Recién cuando la obra finaliza, esta comienza a ser analizada.
 - La mejor forma de intervenir en el juego es desde adentro del mismo juego.
 - En los juegos, las situaciones de error o fracaso forman parte del juego. Volver a empezar, intentar de nuevo por otro camino, abandonarlo para otro momento forman parte de la secuencia del juego.

El juego supone alegría, risa y una cuota de humor frente al propio desempeño. A veces se gana y otras se pierde. Algunos intentos resultan adecuados de entrada. En otros casos hay que volverlo a intentar rodeando o buscando una alternativa diferente y aun rompiendo reglas. Muchas veces el resultado queda en manos del azar y son vanos los intentos por modificarlos. En otros, la destreza y la habilidad en el juego se adquieren después de jugar varias veces a lo mismo. Algunos juegos son eternos y se juegan siempre. Otros no despiertan interés y se abandonan a la primera oportunidad. Muchas veces, los juegos desafían y descorazonan aun al más intrépido. Otros resultan tan sencillos que se les agregan prendas y reglas que los hagan más divertidos. Jugar cansa y se requiere tomar respiros, pero siempre el jugador sabe que está jugando, aun cuando quiebre constantemente la realidad y cree un mundo imaginario donde todo es posible, y no todo es posible cuando se juega con otros.

Estas experiencias las tienen aquellos que juegan y difícilmente se puede transmitir la pasión por jugar al que nunca se animó a hacerlo. El problema es que no se puede enseñar a jugar si el juego no es apasionante para el jugador. Enseguida se percibe que la situación es un “como si” y no un juego de verdad.

Podríamos preguntarnos ¿qué significa para el maestro presentar juegos por los que el niño y él mismo se “apasionen”? ¿Cómo son esos juegos? ¿Cómo puede el educador comprometer la risa y el “volver a empezar” en las actividades que diseña cuando observa que la respuesta es diferente de la pensada? ¿Cuál es el sentido que tiene jugar en la escuela?

Algunos expertos en juego proponen que el educador vuelva a conectarse con sus experiencias infantiles; recuerde la pasión puesta en los juegos y la experiencia como jugador. 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.

Quizás una pista podamos encontrarla en el hecho de permitirnos usar al juego desde las múltiples formas que son posibles en la escuela: como recurso, como método para enseñar, como expresión libre, como posibilidad de canalizar conflictos y como contenido, vigilando que esas múltiples expresiones no ahoguen la capacidad de jugar y ampliar el repertorio lúdico.

Contar con un repertorio lúdico del cual disponer según las circunstancias pareciera ser un camino interesante a la hora de pensar en el juego como contenido de valor cultural. Esto supone por parte del maestro tener en cuenta qué juegos vale la pena enseñar, qué juguetes introducir en las diferentes propuestas y cómo facilitar, entre los niños cuyo principal juego, por cuestiones evolutivas, es el juego de exploración de objetos o de base simbólica, la posibilidad de conocer otras alternativas y ampliar su experiencia.

Así como es importante disponer de libros en la biblioteca, de canciones para escuchar y cantar, de materiales y soportes diversos para dibujar, pintar, modelar también se necesita disponer de un repertorio de juegos.

Los niños del siglo XXI, especialmente los de las grandes ciudades, disponen de poco tiempo para aprender y jugar juegos en la vereda, en las plazas con hermanos mayores, con los abuelos o con los tíos. Si la escuela no asume la tarea de brindarles oportunidades para conocer, participar y recrear diversos tipos de juegos ¿cuándo los jugarán? ¿Quién los enseñará? ¿Cómo hacer para que no se pierda parte de nuestra herencia cultural?



Bibliografía

- AA.VV. (1977): *Enciclopedia Práctica Preescolar*, Buenos Aires, Latina.
- Agazzi, R. (1928): *Come intendo il museo didattico*, Brescina, Tipografia Queriniana.
- Álvarez, A. y P. del Río (2007): "Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski", en A. Álvarez y P. del Río. *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Aubert, E. y B. Caba (2010): "Repertorio lúdico, infancia y escuela", en Sarlé, P. (comp.) *Lo importante es jugar*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Batiuk, V. (2010): "La enseñanza como responsabilidad política en el Nivel Inicial en el NEA", en revista *En Cursiva*, publicación sobre infancia y educación, Año 4, Nro 6, Agosto 2010, pp. 10-17, Buenos Aires, Fundación Arcor.
- Borruat, L. (1924): *Organización de las clases pre-escolares*, Buenos Aires, Roberto Canals.
- Capizano, B. y M. González Canda (1982): *La mujer y la educación preescolar argentina*, Buenos Aires, Latina.
- Convención sobre los Derechos del Niño*, ONU, 1989. Disponible en http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf.
- Decroly, O. y E. Monchamp (1932): *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, Madrid, Francisco Beltrán.
- Froebel, F. (1913): *La educación del hombre*, Madrid, Daniel Jorro.
- Fronzizi, R. (1972): *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Grossman, P. L. (1990): *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*, Nueva York, Teachers College Press.
- Guillén de Rezzano, C. (1966): *Los jardines de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Jackson, Philip W., R. Boostrom y D. Hansen (2000): *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional, 2006. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación, 1993. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.
- Malajovich, A. (2000): *Recorridos didácticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2006): *Cuadernos para el aula*, Nivel Inicial. Disponibles en <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>.
- Mira López, L. y otro (1970): *Educación preescolar*, Buenos Aires, Troquel.
- Mira López, L. y A. Homar, (1939): *Educación Pre-escolar. Su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Montessori, M. (1915): *Manual práctico del método*, Barcelona, Araluce.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial, Buenos Aires. Disponible en: http://www.educaciencias.gov.ar/archivos/nap/nap-nivel_inicial.pdf.
- Pastorino, E., R. Harf, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1994): *Didáctica y Juego*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD.
- Peralta, V. (2007): *En el centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*, Santiago de Chile, Universidad Central.
- Rivero, I. (2010): *Una teoría del jugar*, tesis doctoral en curso, La Plata, Universidad Nacional de La Plata (mimeo).
- Rodríguez Sáenz, I. (2010): "Juego y contenido". En Sarlé, P. (comp.): *Lo que importa es jugar*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Rodríguez Sáenz, I. y P. Sarlé (2009): "El Nivel Inicial, los materiales didácticos y la tarea docente". En Fairstein, G., R. Garrido y M. Contreras (comps.) (2009): *Educación Inicial: estudios y prácticas*, Buenos Aires, 12ntes S.A. págs. 35-48.
- Salotti, M. (1969): *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Sancho, J. y F. Hernández, (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- Sarlé, P. (1994): "Reflexiones en torno a la inserción del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino y su relación con las diferentes concepciones de Estado", trabajo inédito, Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Postgrado.
- (2001): *Juego y Aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008): "Objetos, juego y construcciones". En Sarlé, P. (coordinadora): *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp.55-78.
- (coord.) (2008): *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2010) "El juego como método: una historia que comienza con Froebel". En Sarlé, P.: *Lo importante es jugar: Cómo entra el juego en la escuela*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Sarlé, P. y R. Rosas, (2005): *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Shulman, L. S. (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): "Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma". Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Ullúa, J. (2007): *Volver a jugar en el Jardín*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Vera Peñalosa, R. (1915): *Estudio comparativo de los sistemas Montessori y Froebeliano*. Conferencias con Grabados y Láminas dadas en la Escuela Normal de Profesoras N° 1 Pte. Roque Sáenz Peña de la Capital Federal (Biblioteca del Maestro. Inventario 017835).
- Vera Peñalosa, R. y otras (1936): *El Kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana*, Buenos Aires, Instituto Félix Bernasconi.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA