

Lo importante es jugar...

Cómo entra el juego en la escuela



*Mariela Andrea Acosta**
*Marisel Caricato***
*Graciela Carpinacci****
*Rosana Egle Corrado*****

Autora:

SARLÉ, Patricia M.

(coord.).

Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, 2010, 158 pp.

En el *Prólogo* del libro que se reseña Laura Pitluk plantea diversas preguntas y preocupaciones de los educadores de Nivel Inicial y reconoce una certeza explicitada por las mismas autoras...*lo importante es*

jugar. Considera que las reconocidas especialistas en su conjunto -Elsa B. Aubert; Beatriz Caba; Susan De Angelis; Rosa Garrido; Paloma Kipersain; Inés Rodríguez Saenz; Celia .E Rosemberg; Patricia M Sarlé y Cristina Tacchi- aportan y le imprimen a este trabajo una identidad peculiar, bajo un común denominador: pensar el juego en la Educación Inicial.

En la *Introducción* Patricia Sarlé explicita que cuando el juego “entra” y se formaliza en algunos espacios, especialmente en los educativos, tiende a adquirir diferentes funciones. Este libro está pensando como una posibilidad para mostrar que el juego se puede situar y abordar desde múltiples perspectivas, que si bien por momentos parecieran entrar en tensión, éstas no son excluyentes y todas sostienen la importancia de su presencia como facilitador del aprendizaje escolar. El propósito es aportar diversas y “nuevas” miradas sobre el juego y otorgarle un lugar de privilegio en las prácticas cotidianas de nuestras instituciones educativas. La coordinadora señala que el recorrido del libro no es casual. La estructura del mismo comprende una introducción, siete capítulos y un anexo. Los diferentes capítulos *juegan* una suerte de contrapunto entre sí. Se analizan tanto los comienzos del juego en la Educación Inicial como las perspectivas actuales.

* Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

** Profesora en Educación Preescolar. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

*** Profesora en Educación Preescolar. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil. Argentina

**** Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada y Profesora en Educación Inicial. Docente del Departamento de Psicología y Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

E-mail: acostamarielandrea@yahoo.com.ar
mariselaricato@hotmail.com
gachicarpi@fibertel.com.ar
rosana_corrado@yahoo.com.ar

En el capítulo 1 "*El juego como método: una historia que comienza con Froebel*", Patricia Sarlé, en torno a un relato del presidente del Consejo Escolar de la Capital (1896), propone hacer una lectura histórico-didáctica

"tratando de comprender cómo el juego se propuso en el nacimiento del Jardín de Infantes como método de enseñanza y qué significó esta opción en términos de la definición de ciertas rutinas y materiales que se ofrecen como actividades" (p.26).

Reconstruye la constitución de la educación infantil en nuestro país de la mano de Sarmiento y de las primeras maestras norteamericanas tomando como hito la creación en 1870, en Buenos Aires, de la primera escuela infantil que sigue el método froebeliano y que abre el camino para el juego como método de enseñanza para los niños pequeños. Relata que a partir de 1884, con la sanción de la Ley de Educación Común (Ley 1420) comienzan a crearse Jardines de Infantes como salas anexas de las Escuelas Normales y cursos de formación de "maestras kindergartnerinas" en la Escuela Normal de Paraná. En este contexto, el método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente, "sus salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly" (p.28). Luego, retoma algunos aspectos de aquel

relato inicial: el ambiente, los materiales y las actividades de la sala; y a partir de ellos, trata de comprender qué se quiere decir cuando se habla de juego como método de enseñanza. Considera que todas las propuestas mencionadas atienden a los mismos criterios de gradación; los materiales ofrecidos siguen la secuencia y la estructuración de contenidos que va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo (p.36). El formato del juego en sectores -con sus cuatro momentos- pone el acento en la libre elección del niño, la simultaneidad de tareas, la mirada del docente como facilitador pero que no interfiere ni dirige la acción y en una modalidad grupal más que individual. Finalmente, sistematiza algunas ideas referidas al juego: la centralidad del niño, el valor del juego como factor motivacional y el lugar de la escuela infantil. Retoma las dos preguntas iniciales que guiaron el comienzo del capítulo (sobre la enseñanza y los métodos) y una conclusión. Invita a mirar las escuelas infantiles de este comienzo de siglo, y preguntarnos nuevamente si el juego sigue siendo el punto de partida para definir prácticas de enseñanza centradas en el niño y qué es lo propio de la Educación Inicial.

En el capítulo 2 "*Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil*", Celia Rosemberg, introduce algunas características distintivas del aprendizaje del lenguaje y las situaciones de juego en

niños del Nivel Inicial, desde la perspectiva socio-cultural del desarrollo humano (Vygotski, 1988) y de los modelos psicolingüísticos actuales basados en la perspectiva sociocultural (Nelson, 1988, 1996, 2000; Tomasello, 1998, 2003). Entiende que el lenguaje es importante no sólo en sí mismo y como forma de comunicación, sino que es clave por su estrecha interdependencia con el desarrollo cognitivo. Seguidamente explicita tres interrogantes y postulados acerca del lenguaje como un instrumento de pensamiento y cognición. Sostiene que el desarrollo infantil está anclado en un contexto sociocultural determinado, y muestra con ejemplos que en las situaciones de juego "...los niños ponen de manifiesto las diferencias en los conocimientos y las formas de hablar que han aprendido en su medio familiar" (p.43). Posteriormente profundiza en cómo se produce la interrelación entre la cognición y el lenguaje en el desarrollo infantil, cómo la mente del niño se vuelve sociocultural a través del lenguaje aprendido en la interacción social e identifica una serie de formas representacionales (sin una organización estrictamente secuencial) que se van entramando unas con otras. Afirma que "El juego constituye un modo fundamental a través del cual los niños paulatinamente llegan a formar una representación completa de una actividad en la que se especifican todos los objetos, las acciones y sus interrelaciones" (p45). Finalmente, analiza los contextos de juego

en el Jardín de Infantes diferenciando tres momentos de intercambio y un proceso colaborativo entre el maestro de sala y los niños: antes, durante y después del juego. Concluye que el juego puede ser, entonces, un potenciador del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil si la interacción (niños entre sí y con el maestro) crea una zona de desarrollo próximo "(...) en las que las representaciones de conocimientos y los recursos lingüísticos que son la base para el juego se desarrollan y se tornan cada vez más complejos" (p.56).

En el capítulo 3 "*El juego como recurso genuino en la sala*", Paloma Kipersain e Inés Rodríguez Sáenz, proponen "echar una mirada" para visualizar algunas intenciones, momentos y modalidades con las que el docente introduce el juego a lo largo de la jornada, especialmente en la sala de Jardín de Infantes. Afirman que la tarea de enseñar, en cualquier nivel educativo, demanda un gran esfuerzo del educador, ya que debe lograr un real ajuste entre el contenido a enseñar, las estrategias, la propuesta y las posibilidades reales y potenciales del grupo de aprendizaje. Sostienen que la propuesta de enseñanza para devenir en aprendizaje no puede "imponerse" desde afuera, sino que debe generar "intencionalidad" por parte del niño para apropiarse del conocimiento que está puesto en juego en dicha situación (p.60). Reconocen al menos dos planos articulados: a) *la potencial significatividad de la propuesta* y b) *los*

aspectos motivacionales del niño. Esto requiere pensar tanto en aquello que se va a enseñar como en el modo de hacerlo; el juego aparece como un eslabón interesante para relacionar estos aspectos. Luego presentan algunas consideraciones acerca de si el juego siempre resulta valioso y significativo al interés del niño y propicia una situación de aprendizaje. Sucede que, a veces, "(...) llamamos juego a algunas situaciones que guardan parecido con lo lúdico, pero que el general no son juegos" (p.62). El juego como *recurso* genuino para el docente probablemente se da cuando lo considera como una estructura propicia para enseñar y aprender, con una variedad de manifestaciones y distintos niveles o grados de "organicidad, sistematicidad y explicitación" (p.63). Puede transformarse en un dispositivo "ideal" para enriquecer las posibilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales de los niños, si se dan situaciones de juego con otros, en las que se vuelve necesario establecer pautas, acordar decisiones, colaborar, discutir y sostener en el discurso las acciones que suceden en la actividad lúdica. Diferencian las actividades lúdicas planificadas, supervisadas y evaluadas de aquellos "*juegos que se juegan mientras tanto*", y no por eso resultan menos interesantes. Al revisar la historia y repensar el material didáctico se preguntan si *todo* aquello que hoy habita en las salas, del Jardín de Infantes y Jardín Maternal, puede ser considerado "material

didáctico" y del mismo modo, ser considerado como potencialmente "lúdico" (p.67). Consideran que no resulta lo mismo "pensar un material como didáctico que pensarlo como lúdico, aunque con ambos, de hecho, puede jugarse" (p.68). Finalmente, en todos los casos, resulta legítimo desnaturalizar la relación entre los materiales y el juego. Redefinir las *intencionalidades didácticas y las potencialidades educativas de la situación lúdica*, desafiando el lugar que se le otorga al juego.

En el capítulo 4 "*El juego como contenido*", Inés Rodríguez Sáenz, refiere a rasgos históricos que fueron parte de la impronta del surgimiento del Jardín de Infantes y que aún se entrecruzan con perspectivas actuales. En la fisonomía que asume enseñar en las salas, existen algunas concepciones y "cuestiones fundantes" que se han mantenido estables, conservando la fuerza y la presencia de los primeros tiempos. "El juego, sin duda, es una de estas categorías. Siempre presente, aunque no inalterable" (p.76). Con diferentes niveles de explicitación y tratamiento en los diseños curriculares, las legislaciones, las propuestas docentes y otras veces más instalados en los discursos que en las prácticas, el juego siempre ha sido parte de la vida de los niños en el marco de la institución de Educación Inicial. El momento actual nos encuentra en una situación de revalorización y búsqueda de nuevos sentidos para el juego en la educación infantil.

Reconoce al juego como un concepto abierto, no agotado, una categoría rica, polémica y densa, que define un territorio teórico y práctico desde el cual se puede intervenir para pensar en la enseñanza de los niños. La intención es aportar algunas consideraciones acerca del *juego como contenido a enseñar*. El juego como contenido implica asumir su vinculación con la enseñanza. El docente es quien decide que va a ofrecer a los niños como experiencia de aprendizaje y de qué modo se va a aproximar a los contenidos a enseñar. Desde el marco legal, se plantea al juego como un "contenido culturalmente valioso" (Ley de Educación Nacional, 2006, Cap. II. de Educación Inicial, Art.20). Se analiza desde dos planos: *el juego y el contenido disciplinar; el juego y la cultura*. En el primero, señala que es necesario pensar una secuencia lúdica, con continuidades y repeticiones sucesivas del mismo formato de juego, definiendo qué estrategia didáctica se va a desplegar para enseñarlo. Así, el juego será "un saber valioso en sí mismo y como un territorio en el cual otros aprendizajes se producen" (p. 83). En el segundo, caracteriza al jardín, como un espacio o contexto social particular en la vida del niño, y por ello "(...) debe asumir la responsabilidad de enseñar el juego como expresión genuina del hombre y manifestación de lo cultural" (Vigoysky, 2001). Se profundiza por un lado, en la importancia de enseñar los juegos tradicionales y por otro, en la importancia de

enseñar a jugar y *enseñar a ser jugador*. Concluye diciendo que la Educación Inicial debe hacerse cargo de enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar a apropiarse de los modos sociales para manejarse en determinadas situaciones. *Enseñar a ser jugador*, es parte de lo que significa enseñar a ser un sujeto social miembro de una cultura particular, nos compromete a formar parte del juego e intentar ser "buenos jugadores" (p.88).

En el capítulo 5 "*Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar*", Elsa B. Aubert y Beatriz Caba citan y defienden la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la ratificación en nuestra Constitución Nacional (1994), al sostener que "(...) el juego es un derecho imprescindible para que el desarrollo integral de un niño sea posible. Jugar es poder comunicarse, es crecimiento. A través del juego nos construimos como personas libres y creativas. Jugar es tan importante como alimentarse, educarse o tener un nombre" (p.90). Dan una serie de premisas en relación al respeto real de este derecho, en contraposición a un respeto ficticio, ya que en ocasiones se confunde dicho respeto con dar "...la posibilidad de realizar una actividad dirigida con consignas cerradas donde sólo el niño puede dar una respuesta esperada..." (p.91), presentan otros casos donde no se cumple este derecho y explicitan qué se necesita para sostenerlo: ofrecer opciones

culturales y lúdicas, ampliar el repertorio de experiencias como base de aprendizajes posteriores, presentar temáticas y vivencias motivadoras para crear, pensar, protagonizar y elaborar con un sello de "identidad singular". Destacan algunas notas desde las que el juego se vincula con la creatividad y puede enriquecer la vida en las instituciones educativas. Para que esto suceda, se requiere modificar o "transformar" las prácticas y la figura del docente. Piensan en la alternativa y destacan algunos aspectos del rol del maestro como "ludo-educador". Describen ejemplos y diseños sobre la potencialidad del "uso" del patio en la escuela, y la importancia de la elección cuidadosa de juguetes y juegos, mencionan experiencias de *juegotecas* y *ludotecas*. Reflexionan sobre la formación del educador, del ludo-educador, para que "el juego pase del terreno de las ideas al de la acción en el aula" (p.102). La propuesta es transitar caminos de formación permanente, que incluyan el trabajo con las emociones, los conocimientos, la creatividad, el desarrollo personal y el juego. Estrechar lazos socio-culturales a través del juego, para que la *infancia tenga un pasaporte seguro a la cultura*.

En el capítulo 6 "*El juego como apertura a nuevos mundos*"; Susan E. De Angelis aborda la perspectiva actual de las nuevas tecnologías, internet y los juegos virtuales. Da cuenta del vínculo temprano que existe entre los niños y los objetos tecnológicos;

considerando que estas nuevas tecnologías son parte de las instituciones educativas, debido a que integran la cotidianeidad de las generaciones actuales. Su propuesta gira en torno a poder

"Recuperar estas experiencias cotidianas reconstruyéndolas en el espacio escolar (...) es decir, pensar un espacio de enseñanza que soportado en las nuevas tecnologías de la información provea a los niños la posibilidad de jugar y al mismo tiempo, a los docentes, les ofrezca la oportunidad de seguir cumpliendo su tarea de enseñar en un marco de disfrute, creatividad y goce" (p 107).

Realiza un interesante análisis acerca de qué son y para qué sirven los juegos digitales. Planteando como interrogante: "¿Cuáles son las características particulares de los materiales educativos que se soportan en la tecnología informática y cuáles son las implicancias que tienen para el trabajo didáctico de los niños pequeños?" (p.108). Luego presenta los juegos digitales que son más apropiados para el trabajo en las instituciones y para ello elabora una clasificación de los mismos teniendo en cuenta como variable el grado de intervención del docente. Distingue entre *Juegos educativos* y *Juegos "inventados"* a partir de programas comerciales. Finalmente, ofrece una mirada sobre los juegos de Internet y las redes sociales. Un tema que generalmente genera luces y sombras

teniendo en cuenta los peligros y dificultades con las que se pueden encontrar niños y jóvenes ante la búsqueda de información. Así surgen en el ámbito educativo por un lado, *las wequest, miniweb y cacerías del tesoro* y por otro, *las bitácoras o blogs de sala*, como estrategias de enseñanza propias de internet que proporcionan una navegación orientada tendiente a promover la formación de lectores críticos de la red. A modo de cierre, sostiene que cuando nos vinculamos con las nuevas tecnologías establecemos una relación bidireccional con las mismas, ya que en dicha interacción también somos modificados por ellas. Por lo tanto, plantea "la importancia de recuperar el sentido que la enseñanza debe cumplir en la relación que los niños establecen con las TIC: a jugar con las nuevas tecnologías... también se aprende" (p.124). Esto no implica resignar el rol de enseñante, sino situarlo en un nuevo plano.

En el capítulo 7 "*Criterios para clasificar juegos*", Rosa Garrido y Cristina Tacchi, recuperan las distintas perspectivas trabajadas anteriormente sobre "*el jugar para aprender*" o "*aprender para jugar*". Enfatizan que hay algo en que coincidimos todos los que nos dedicamos a la educación de los niños pequeños y es que "si no se le *abre la puerta* al juego generando espacios y tiempos para jugar, el juego igualmente *se cuela por la ventana*" (p. 125). Consideran que en la escuela, el juego muchas veces surge porque los niños *lo traen* pero

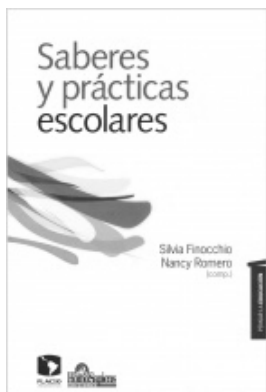
también desde las prescripciones curriculares o decisiones institucionales se continúa reflexionando sobre el espacio y el tiempo que *habría* que otorgarle al juego en la vida cotidiana del jardín y su relación con los objetivos de la escuela infantil. Proponen distintos criterios a tener en cuenta al seleccionar juegos para 3, 4 y 5 años: a) mirando al *grupo de niños* (características individuales y grupales) y b) mirando la *disponibilidad* o condiciones institucionales en relación con los *espacios, los tiempos y los materiales* (p.127). Generar una clasificación de juegos "cerrada" les resulta una tarea compleja, en este caso la propuesta consiste en identificar algunos criterios que sirvan para caracterizar los juegos potentes (con reglas convencionales y explícitas) y así facilitar la planificación. A saber, en relación a la forma de participación de los niños, la coordinación del juego, la cantidad de jugadores, los materiales, la relación ganador-perdedor, desplazamientos y movimientos, espacio y tiempo. Luego presentan el análisis de algunos juegos en función de dichos criterios. Finalmente, justifican porqué el docente deber *conocer para enseñar y conocer para jugar*.

En el "*Anexo*" dan cuenta de una serie de juegos que fueron citados como ejemplos al interior del texto y otros que tienen características similares: *juegos motores, juegos de puntería, juegos tradicionales, juegos de mesa y juegos que implican consignas verbales* (pp. 141-148).

Este libro constituye un aporte valioso para quienes les interesa y defienden la presencia del juego en la escuela, en sus múltiples formas y posibilidades. Logra transitar por diversas fundamentaciones teóricas y ampliar la mirada sobre las particularidades del juego, renunciando a categorías y posiciones mutuamente excluyen-

tes. Consideramos que es una publicación destinada especialmente a los educadores, quienes tienen la responsabilidad de *conocer para poder decidir*. Deseamos que el juego esté presente en la vida cotidiana y en las prácticas educativas sin “desvirtuarlo”, pensando y reflexionando sobre las propuestas de enseñanza.

Saberes y prácticas escolares



Ivana
Fernández¹

Autores:

Finocchio
Silvia y
Romero
Nancy

Homo Sapiens

Ediciones. Colección “Pensar la educación”-
FLACSO - Argentina, 2011. 199pp.

Saberes y prácticas escolares es un libro que parte del reconocimiento de los lugares comunes de la cultura escolar, pero con el propósito de escapar de allí y de explorar alternativas nunca seguras y siem-

pre relativas a nuevos cambios. En esta búsqueda se proponen inventar interrogantes que ayuden a nominar aquello no visible en lo cotidiano del trabajo escolar. El estudio de las prácticas docentes implica que las mismas se enmarcan en paradigmas que se construyen, se sostienen y se transmiten en la tarea cotidiana. Lejos de fundamentarse en modelos teóricos puros, se combinan en elementos de distinta procedencia haciendo lugar a continuidades y rupturas en la conformación de los modelos escolares.

Siguiendo estas premisas me refiero a cada uno de los artículos. En el primero, Daniel Pinkasz en “*Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*” se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las

¹ Alumna del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. E-Mail: ivanafer22@gmail.com