



LA ESCUELA INFANTIL: IDENTIDAD EN JUEGO

THE NURSERY SCHOOL: IDENTITY AT STAKE

Patricia Sarlé¹

Fecha de recepción: 14-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 6/11/2017

Resumen:

En la educación infantil, el juego siempre ha tenido un lugar preponderante en el discurso pedagógico. Sin embargo, en las prácticas se lo observa como un aspecto secundario que va perdiendo fuerza en la medida en que el niño crece. Se enuncia su valor educativo y la necesidad de pensar la enseñanza en base al jugar, pero se sigue considerando que el juego es algo espontáneo en el niño, que surge naturalmente. Un territorio en el cual, el educador no puede ingresar sin tergiversarlo. Por esto, la intención de este trabajo es poner en discusión la metáfora del juego como “bisagra”. Al utilizar esta metáfora, estamos considerando al juego como ese “eje articulador” entre las diferentes realidades que se conjugan en la vida del Jardín. Así podríamos decir que el juego es un punto de encuentro entre: la historia de la escuela infantil; los sujetos institucionales; los procesos implicados en la escuela, y los contenidos y el modo de enseñar. Pasado y presente de la escuela infantil, educadores y niños, aprendizaje y enseñanza, cultura escolar y cultura infantil, enriquecen la mirada sobre el fenómeno lúdico que intenta articularlos y nos permite saltar hacia un nuevo nivel de conceptualización. De esta manera, el juego se conforma en un nuevo modelo de análisis de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil y un punto de apoyo para dinamizar los procesos de identidad en la conformación de la Educación Inicial.

Palabras clave: Juego infantil, educación inicial, prácticas de enseñanza

Abstract:

Play has always had a meaningful place within the pedagogical discourse, specifically in early childhood education. However, in everyday practice, it would appear as a secondary aspect, that loses strength as the child grows. It states its educational value and the need to think about teaching based on playing, nevertheless, it is still considered that play is free spontaneous for a child, in fact, it arises naturally, whatever the social context or available materials. The play scenario is a territory in which the educator cannot enter without failing in their attempt. Therefore, the intention of this work is to put into discussion the metaphor of play as "hinge". With this in mind, we are considering the play as that "joint axis" among the different scenarios that are involved in kindergarten everydayness. Therefore, we could say that the game is a meeting point among the historical path of the early school; the curriculum subjects; the different processes involved in the school, and the contents and the way of teaching. Past and present of the early school, educators and children, learning and teaching, school culture and children's culture, toughen up the perspective with which we look up on the playful phenomenon that tries to articulate them and allows us to jump up to a new level of conceptualization. In this way, play is based on a new teaching practices model of analysis in the early school and a pivot to encourage identity processes within children early education area.

Key word: Children's Play, Early Childhood Education, teaching practices

¹ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

En estos últimos años, la imagen sobre cuál es la función de la escuela para niños menores de seis años ha cambiado notablemente. Frases, que en década anteriores eran comunes, tales como "al jardín se va a jugar", "son muy chiquitos para entender", "la maestra es la segunda mamá", "lo importante es que los atiendan bien y hagan amiguitos" han dado lugar a otras, más centradas en la importancia de estos espacios para el desarrollo del niño, su derecho a aprender y a jugar, la necesidad de ofrecerles contenidos de enseñanza tempranos, oportunos, pertinentes y de calidad para que el niño sea de verdad un ciudadano de derecho.

A la educación inicial, se le asigna la responsabilidad por la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo en la primera infancia. Esta nueva atribución de sentido, ha generado una búsqueda por plantear prácticas de enseñanza capaces de ayudar al niño a apropiarse de los contenidos enunciados por el currículo. Se definieron Núcleos de acción prioritaria (NAP, 2004) que sitúan los ejes a tener en cuenta en "los campos de conocimiento que aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos (y que amplíe en los niños) sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo" (pág. 14).

Desde esta perspectiva, queremos poner en discusión la mirada que aún persiste en las salas y en los maestros de educación inicial respecto del lugar del juego; es decir, la tendencia a suponer que el juego es algo espontáneo en el niño, que surge naturalmente. Un territorio en el cual, el educador no puede ingresar sin tergiversarlo. Para ello, vamos a utilizar la metáfora de la "bisagra" como un modo de comprender las relaciones entre juego y enseñanza y, como un aporte más a la búsqueda de una educación de calidad para los niños pequeños.

El juego como bisagra

Una "bisagra" es un instrumento que sirve de articulación entre dos planchas y facilita el giro de las mismas; implica un punto de encuentro entre dos partes enfrentadas. Al utilizar esta metáfora, estamos considerando al juego como ese "eje articulador" entre las diferentes realidades que se conjugan en la vida del Jardín (Sarlé, 2001). Así podríamos decir que el juego es un punto de encuentro entre:

- a. La historia de la escuela infantil: los aspectos tradicionales y novedosos expresados en el curriculum
- b. Los sujetos institucionales: la maestra y el niño
- c. Los procesos implicados en la escuela: el aprendizaje y la enseñanza
- d. Los contenidos y el modo de enseñar: la cultura escolar y la cultura infantil

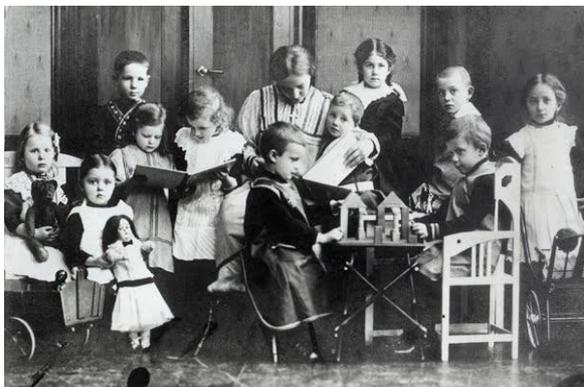
Tratar así al juego, nos permite crear una configuración relacional simbólica diferente a las ya existentes y constituir un espacio de negociación entre las partes articuladas. Esta articulación entre procesos y realidades heterogéneas y de diferente orden facilitaría el diálogo y la potencialidad de una para con la otra.

A los fines de este trabajo, solo enunciaremos, a modo de reflexión inicial, algunos aspectos que "entran en juego" al usar esta metáfora como analizador.

a. Los aspectos tradicionales y los aspectos innovadores

En el primer caso, la *bisagra* se presenta como el eje que articula las ideas froebelianas referidas al juego como “*modo privilegiado de enseñar*” (Froebel, 1913) y la necesidad de “*enseñar saberes socialmente significativos*” que postulan las nuevas orientaciones curriculares. En este sentido, a partir del juego se crea una zona de equilibrio entre las orientaciones específicas emanadas de las nuevas propuestas curriculares y la originalidad y particularidad del modelo del kindergarten tradicional.

Recuperar la historia del nivel desde la mirada del juego nos muestra cómo ciertas prácticas que se definen como “antiguas” o “novedosas” se diferencian sólo por el cristal desde el que se las mira. En esta línea de pensamiento, frente a las imágenes que presentamos a continuación, una más cercana a los inicios del kindergarten y otra más actual, ambas referidas al juego de construcción con pequeñas piezas, podríamos preguntarnos en qué se diferencian estas actividades, en qué ha cambiado la propuesta del educador, cómo se ha enriquecido el juego de construcción desde las perspectivas actuales (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005)... o si continuamos encontrando propuestas que sólo ofrecen al niño el material para que él lo administre como puede.



Cuando Froebel diseñó la serie de dones (especialmente a partir de la Don 3, llamado caja de arquitectura), su propuesta encerraba una serie de principios y concepciones sobre la infancia y el niño que le daban sustento al modo en que se presentaba el material a los niños. ¿Qué podríamos decir del modo en que aparece el juego de construcción hoy en las escuelas? La importancia de este tipo de juego está dada por la posibilidad de operar con objetos, combinándolos y creando bajo la intención del sujeto. Si en el juego simbólico, el niño opera en un espacio imaginario donde despliega la fantasía, en el juego de construcción, se encuentra con la posibilidad de operar en un espacio imaginario donde confronta la fantasía y la realidad. La imaginación se cristaliza en la combinación de los objetos... la intención/producción es la que guía la acción. El juego de construcción permite el planeamiento de la acción en base a modelos conceptuales que anticipan no solo la forma final de la imaginación, sino que obligan a separar el modelo final (producto) tanto en sus partes componentes como en el proceso de construcción. Pero para esto, necesita que el maestro le ofrezca algo más que el material. Necesita un maestro que amplíe su experiencia, le ofrezca la posibilidad de anticipar acciones, enriquezca sus

ideas con modelos diferentes que le permitan ir un poco más allá de la simple combinación de objetos. Podríamos preguntarnos... ¿pueden los maestros dar cuenta de por qué entregan ciertos materiales a los niños y bajo qué consignas los animan a jugar?

b. Maestros y niños

El segundo aspecto que nos interesa tematizar es la relación entre maestros y niños, específicamente mirando al juego. La escuela infantil es un espacio en donde se reúnen niños que por primera vez van a la escuela y adultos “no familiares” que tienen una función particular para con ellos. Los reciben, los atienden, los cuidan, les enseñan.

Ahora bien, muchas veces nos encontramos que el juego no solamente articula, sino también *enfrenta*, en el espacio escolar, a los niños con su deseo de jugar y a los maestros con su intención de desarrollar el curriculum. ¿Cómo conciliar la tensión entre los niños y los maestros frente a la definición del para qué de la escuela infantil? ¿cómo articular el para qué juegan los chicos con los “para qué” del maestro? ¿desde dónde intervenir en el juego para no hacerlo “por sobre el hombro” de los chicos y desnaturalizarlo?

La preocupación por el juego en la escuela forma parte del discurso cotidiano de los maestros. Sin embargo, hemos encontrado, conjuntamente con otros investigadores, que el juego *ocupa un lugar pequeño en las prácticas educativas y un espacio considerable en las ideas sobre esas prácticas* (Pinto, 2000 Sarlé, 1999).

Desde el punto de vista del niño, cuando juega delimita un *territorio* en el que difícilmente deja entrar a los no jugadores que, en el caso de la escuela, suele ser el maestro, cuando no juega con ellos y sólo “propone” jugar. En este marco se comprenden las alianzas entre los diferentes niños al jugar, las ayudas mutuas para aprender y enseñar a los que aún no *dominan* un juego, la importancia de jugar juntos y del compartir o la rapidez con que los niños entran o salen de los juegos apenas encuentran una ocasión propicia. Pero también... nos muestra todo lo que pierde el maestro cuando solo se comporta como un observador que está atento a que se “juegue bien” o según las reglas.

Esta contraposición entre los dos actores principales de la situación de enseñanza y los modos en que conceptualizan el hecho de jugar, no es un dato menor. En la escuela infantil, un lugar donde no existen la evaluación numérica como modo de acreditación ni las sanciones disciplinarias, atender a la voz de los niños y los maestros a la hora de definir *para qué* se encuentran en ese espacio y tiempo, pareciera requerir algo más que atender solamente a los contenidos que se pretenden enseñar. ¿Qué necesitaría saber el maestro para animarse a jugar con los niños? ¿Cómo animar al maestro a tolerar la incertidumbre propia de las situaciones de juego? ¿Es posible que el maestro se comporte como un jugador experto que enseña a jugar y facilita en el niño el pasaje paulatino del control sobre el juego?

c. Jugar, aprender y enseñar.

Aprender y enseñar son dos caras de una misma moneda, pero cuando se trata de mirar estos procesos en niños menores de seis años, nuevamente aparecen tensiones. Las ideas acerca de cada uno de los procesos se contraponen. Aparecen posturas opuestas y no resulta tan sencillo ponerse de acuerdo. En un extremo están

los que consideran que “la enseñanza” debe acompañar el aprendizaje definido como desarrollo espontáneo, seguir los intereses y las necesidades del niño. En el otro, quienes afirman que la escuela existe para enseñar saberes socialmente válidos, priorizando una idea de transmisión de conocimientos. El juego, por su vinculación con el aprendizaje y con la enseñanza, ha estado siempre en el cruce de estas proclamas, generando tensiones en relación a cómo se definen sus relaciones con uno y con otro.

Con respecto al aprendizaje, el estado actual de la investigación sobre el juego afirma que éste mejora las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social afectivo. El juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptual. En relación con el dominio lingüístico, la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con otros, estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones más complejas gramaticalmente (Bruner, 1989; Borzone y Rosemberg, 2000; Sarlé y Rosemberg, 2015). Como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto, promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria a reglas de conducta y facilita el desarrollo de la conciencia personal (Elkonin, 1980; Garaigordobil, 1995).

En el otro polo, el juego se postula como paradigma del quehacer pedagógico en las salas. Difícilmente encontremos un libro que refiera a la enseñanza en estas edades sin que mencione al juego. Pero las concepciones que se tienen sobre su valor difieren ampliamente. Hasta ahora, las relaciones entre enseñanza y juego han provocado más rupturas que espacios de encuentro. Hay quienes, por ejemplo, volviendo a la postura de Erasmo buscan al juego como una forma de seducir a los niños para enseñarles lo que el maestro quiere (Duflo, 1997; Brougère, 1994). El juego es un “artificio” de la educación, una actividad que controla el educador que utiliza el interés natural del niño por el juego a fin de “desviar” ese interés hacia una *buena causa*ⁱⁱ. Otros, declaran la lucha perdida y desvinculan al juego de la enseñanza infantil. El juego es el espacio propio del niño que el maestro debe respetar y puede enriquecer hasta cierto punto pero que se diferencia de las actividades de aprendizaje (Malajovich, 2000).

¿Qué puede iluminar la metáfora del juego como bisagra?

El juego como bisagra entre el proceso de aprender y el de enseñar puede ser un punto interesante para analizar la articulación entre las concepciones referidas al desarrollo cognitivo del niño pequeño y las prácticas de enseñanza propias de la escuela infantil. Así, el juego sería un espacio articulador del problema del conocimiento, desde el punto de vista del aprendizaje, con el marco situacional en el cual se provoca o se promueve la enseñanza. Atender a la vez a estos procesos nos permitiría formar un tejido que sostenga el *territorio de lo lúdico* desde la perspectiva de la didáctica y del aprendizaje y brindar elementos nuevos que particularicen el campo de la escuela infantil.

Conceptualizar de esta manera al juego requiere volver a definir su lugar en las prácticas de enseñanza, atribuyéndole un *valor* en sí mismo y no *ligado* a las concepciones de *descanso*, *recreación*, o *recurso para llamar la atención de los niños*. No es mirar al juego por lo que provoca de “armoniosa, simpática, alegre, espontánea, novedosa, sorprendente, ágil, dinámica” a las situaciones de enseñanza. El problema no reside en que las prácticas “funcionen”, aunque desde el sentido común pueda afirmarse que actividades que comprometen lo “lúdico” realmente funcionan, en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y además “divertidos”.

La pregunta que nos hacemos es, ¿qué es *racionalmente justificable y merece la pena ser enseñado* a un niño menor de seis años y cómo merece ser enseñado? Si el juego articula la enseñanza y el aprendizaje infantil, la escuela, al ampliar los marcos de experiencia de los niños, al brindarle nuevos contenidos sobre los cuales pensar, nutriría al juego y con esto, las posibilidades de comprender y operar del niño en el mundo, desde uno de sus modos específicos de conocer.

d. Los contenidos y el modo de enseñar: la cultura escolar y la cultura infantil

Cuando pensamos en la escuela infantil, nos gusta señalar que la educación que recibe el niño en esta edad, es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades en el medio social; cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creativamente. Enseñar supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive.

Sin embargo, estas afirmaciones no siempre responden al quehacer cotidiano del maestro. En la mayoría de las salas, la preocupación central es lograr que los niños se ajusten a lo esperado de ellos. En esta línea, hace unos años Apple y King (1985:44) consideraban que, el *entrenamiento* que los niños reciben en el jardín de infancia parece ejercer una influencia poderosa y duradera en las actitudes y en el comportamiento de los niños al introducirlos en sus *papeles* como alumnos. La comprensión y el dominio de este papel es lo que conduce a un mayor éxito de estos alumnos en la escuela básica. Estos autores señalan cuatro aprendizajes que consideran básicos: compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase. Estas habilidades conforman una suerte de cultura común que no es impuesta compulsivamente y que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas que sustentan y rutinizan las prácticas de enseñanza que se realizan en el Jardín. Muchos maestros, cuando se refieren al poco tiempo destinado al juego en el último año del Jardín de Infantes, suelen acentuar la necesidad de “prepararlos” para la escolaridad siguiente justamente en estos aspectos.

Pocos textos refieren al otro plano que queremos articular, es decir, a la cultura infantil. Aunque no se lo exprese así, pareciera que los niños pequeños, aún no poseen nada que valga la pena considerar. Son *pre – escolares, pre – conceptuales, infantes...* Etimológicamente, *in-fancia* viene del latín *in-fale*, el que no habla, que podría entenderse como “*el que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir*” (Casas, 1998:25). La idea de que el niño es un *sujeto de derechos igual que todos los seres humanos* es enunciada por primera vez cuando entra en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990.

Cultura escolar, cultura infantil... ¿qué articula el juego?

Las investigaciones sobre el juego de los niños (Dias Prado, 1999; Sarlé, 2006, Ortega, 1992, Sarlé y Rosemberg, 2015) muestran que muchos juegos son recreados, reelaborados y resignificados por ellos. En el juego, los niños no se limitan a reproducir fielmente la realidad sino que la transforman produciendo nuevos conocimientos. Es en este espacio, en el que se evidencian las necesidades y las preguntas que los niños tienen acerca del mundo de los adultos y en el que crean sus propias respuestas. Los niños operan con sus representaciones mentales o conocimientos y crean, a partir de sus propias intenciones, una nueva situación o un cambio en lo que están experimentando (Rosemberg, 2000).

Desde esta concepción, el juego como actividad característica de la infancia se presenta como un espacio de cultura en tanto producción humana particular. El niño transforma los objetos y los hechos cotidianos, interactúa con ellos y con otros sujetos, se apropia de las cosas del mundo, les atribuye sentidos y significados y construye su condición humana como ser social en su dimensión individual y colectiva. Son estas acciones las que hacen que el niño se *apropie* y *produzca cultura*.

Nuestras observaciones en salas de niños de 3, 4 y 5 años, pusieron de manifiesto el esfuerzo que hacen los chicos por adaptarse a los requerimientos de la cultura escolar y a las demandas del maestro. Nos preguntamos si no se requeriría un esfuerzo semejante del maestro para poder *penetrar* en el mundo infantil. En este sentido, hemos observado que, cuánto más conoce y comprende, el maestro, los contenidos y temas del juego de sus alumnos, mejor puede situar y contextualizar los contenidos que está tratando de enseñar y menor tensión se produce entre sus intenciones y las de los niños (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosenberg, 2015).

La tirantez que observamos entre maestros y niños a la hora de definir la tarea escolar, la distancia entre muchas de las propuestas escolares y los intereses de los niños, la poca consideración que se tiene a la *voz del niño*... parecieran mostrar que se requiere encontrar algo más que *nuevas técnicas* para tornar eficaz la enseñanza y motivar el aprendizaje. Estos problemas no se resuelven simplemente diciendo que las actividades deben presentar algunas características lúdicas, sino legitimando, en el contexto escolar, la presencia y la escucha de las diversas formas en que manifiesta el niño, entre ellas, el jugar. Probablemente, encontrar estos caminos de encuentro, le daría, a la escuela infantil, una nueva forma de mirarse a sí misma.

A modo de conclusión: Juego de identidad

La metáfora que elegimos para referirnos al juego tiene la suficiente fuerza descriptiva como para permitirnos imaginar nuevos escenarios en la escuela infantil. Al situar al juego como *bisagra* o *punto de encuentro* se pone de manifiesto algunos de los aspectos que si se los considera en forma aislada, pueden motivar una serie de *rupturas* a la hora de pensar la identidad del nivel. De este modo, las discusiones se polarizan y pueden llegar a neutralizar los intentos de innovación y crecimiento que van suscitándose en las prácticas de enseñanza.

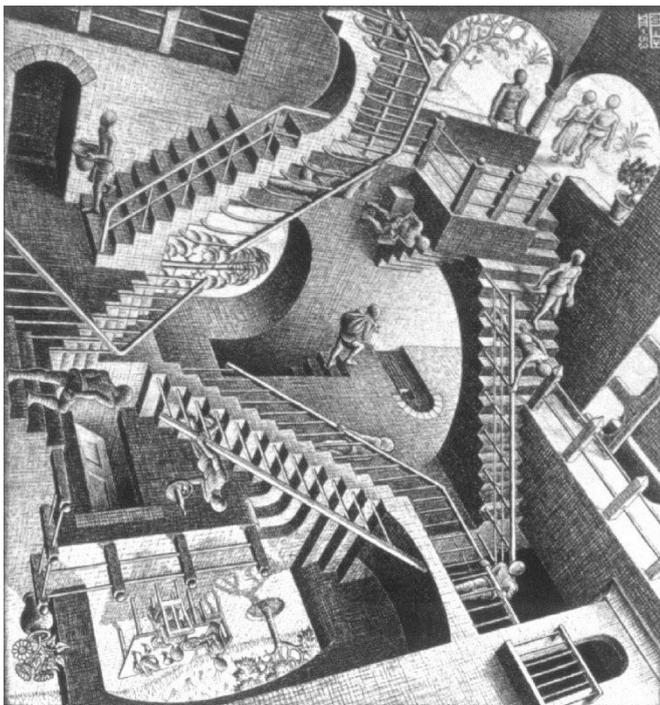
En el trabajo, intentamos presentar al juego, desde lo que Winnicott ha denominado “espacio transicional” (Winnicott, 1979). En este sentido, el juego conforma un espacio que simboliza la unión de dos cosas separadas, pero singularmente unidas. Un fenómeno que permite “superar” la paradoja fundamental de la unidad y la dualidad, de un interior y un exterior, del sujeto y del objeto

La potencia de esta metáfora pareciera residir precisamente en conducirnos a un nivel diferente de análisis a medida en que la vamos conceptualizando. A lo largo del trabajo hemos ido utilizando diferentes conceptos para hacer referencia al juego en la relación con las otras realidades que enfrentábamos. Hablamos de “espacio de encuentro”, “articulador”, “organizador”. Situar al juego nos permitió mirar hacia uno y otro lado de las caras que intentábamos “engarzar” desde otro lugar.

A medida que íbamos describiendo la metáfora, fuimos constatando cómo aparecía una nueva realidad, más rica que la suma de las partes que se estaba analizando. El juego como concepto paradójico participaba de cada uno de los dos polos que contrastábamos creando algo más que un *punte* entre ambos. Pasado y presente de la escuela infantil, maestros y niños, aprendizaje y enseñanza, cultura escolar y cultura infantil, enriquecían la mirada sobre el fenómeno que intentaba articularlos y nos permitía *saltar* hacia un nuevo nivel de conceptualización. De esta

manera, el juego se conformaba en un nuevo modelo de análisis de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil y un punto de apoyo para dinamizar los procesos de identidad en la conformación del Nivel.

En este juego de caras y contracaras, la metáfora inicial se transformó a sí misma en una imagen *estereoscópica*. La estereoscopia es una técnica que nos permite “ver de a dos”, es decir, cada ojo ve una imagen distinta captando de esta manera el efecto de profundidad, usualmente llamado 3d (tercera dimensión). La figura de Escher, M.C. que presentamos a continuación refleja lo que estamos proponiendo. Una multiplicidad de planos articulados entre sí que permiten contemplar imágenes diversas desde diferentes puntos de vista y al mismo tiempo, superponer planos, otorgar profundidad a la escena y movimiento a la imagen de acuerdo al punto en el cual fijamos la mirada.



Fuente: Escher, M.C. 1953. *Relativity*

El juego – bisagra no es simplemente una pieza que articula planos sino que cada uno de estos planos, en el punto de encuentro, es transformado, integrado y conforma una nueva estructura. Cada aspecto en el que hemos *desarmado* la metáfora resulta ser interdependiente del otro. De este modo, podríamos ubicar a los cuatro aspectos que consideramos (historia, sujetos, procesos y cultura) en cada una de los lados de la figura de Escher y desde esas posiciones hacer girar la imagen. Como en el juego, aunque siempre se ven sujetos subiendo o bajando las escaleras, el resto de los elementos de la imagen se articulan entre sí y cobran sentido o no, aparecen y desaparecen de acuerdo a cómo se sitúa el observador.

De la misma manera, la escuela como contexto social y cultural diferente a otros que conforman el mundo del niño tiene objetivos específicos y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones de enseñanza. De acuerdo a cómo se defina el *para qué* de la escuela infantil diferirán las prácticas de enseñanza que allí se realizan.

Por su parte, el juego es un espacio de creación e innovación para el niño y le permite probar combinaciones de conductas que no serían probables fuera del

territorio lúdico. Sin embargo, a diferencia de lo que consideraba el romanticismo, en su concepción de la infancia, esta creatividad no es absoluta sino relativa. Brougère (1994) señala que, por lo menos en las formas en que lo adquiere el hombre, el juego no es innato sino que el niño es introducido en el espacio del juego por el adulto. La lógica del juego supone una construcción cultural. El niño no juega en el desierto. Juega con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. A la vez, el juego posee una dimensión circular: los aprendizajes anteriores refuerzan la riqueza potencial del juego.

Si esto es así, el jugar en la escuela se constituye en una piedra angular a la hora de pensar los complejos matices que conforma la enseñanza en estas edades y especifican la oferta institucional que se realiza en ella.

A pesar de todo lo dicho, el planteo no queda ni resuelto ni cerrado. En sí mismo, jugar en la escuela esconde otra *paradoja* que hace que al pensar en el juego *no podamos confiar en él totalmente pero tampoco desvincularnos de él*.

Resulta claro que los chicos no juegan para aprender, aunque aprenden muchas cosas cuando juegan. Para que la situación particular de juego surja, se requiere que los jugadores “entren” en ella. El juego supone la capacidad de considerar una acción de un modo distinto a lo que es en sí misma la situación. Jugar presupone un cambio de sentido de la realidad. En el caso del juego simbólico es un espacio al margen de la vida común, que obedece a reglas creadas por las circunstancias y, sin embargo, las acciones que se realizan son las mismas que acontecen en la vida cotidiana. En los juegos de mesa o reglados, jugar muchas veces implica ir más allá del placer y aceptar el hecho de perder para permanecer en el juego. No es lo mismo correr para alcanzar un colectivo que jugar una carrera, y así podríamos seguir mencionando tipos de juego y *sentidos* de los mismos.

El hecho de jugar no es tanto un comportamiento específico sino una situación en la cual, ese comportamiento asume un significado especial. Sin la posibilidad real de “entrar en juego”, el jugar no existe. Existe sólo una sucesión de comportamientos que tienen su origen fuera de aquel que juega.

Si el juego no puede ser “dominado o gobernado” desde afuera, ¿qué derivaciones provoca este hecho a la hora de pensar la enseñanza? ¿es posible desde las propuestas del maestro provocar situaciones lúdicas? ¿cómo resolver la paradoja que se plantea al tener que “invitar” al juego a la escuela pero al mismo tiempo “no tener certeza” de que realmente se esté jugando y aprendiendo?

Para el jugador lo importante no es qué se aprende al jugar, sino qué se *necesita saber* para poder jugar. El problema no se centra en la secuencia del contenido que se pretende enseñar con el juego, sino en la posibilidad de dominar ese contenido para ser libre de jugar el juego. De la misma manera, *jugar la identidad* de la escuela infantil, va a requerir pensar algo más que un modelo didáctico ajustado a los tiempos actuales y plasmado en un currículum.

Bibliografía

- Apple, Michael. 1985. *¿Qué enseñan las escuelas?*, Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akai, Madrid.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. 2000. *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Aique. Buenos Aires
- Brougère, H. 1994. *Cultura y Brinquedos*. Cortes Editora. Sao Paulo.

- Bruner, J. 1989. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Alianza Psicología. Madrid. Cap. 10
- Casas, Ferran. 1998. *Infancia. Perspectivas psicológicas*. Paidós. Barcelona
- Chara, S. (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de matemática. ¿Cómo mejorar las estrategias de cálculo con los números naturales? El juego como un recurso de enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Días Prado, Patricia. 1999. As crianças pequeninhas produzem cultura?. Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. En *Revista trimestral Pro-Posições*. Facultad de Educação- UNICAMP. Campinas. SP.
- Duflo, C. 1997. *O Jogo de Pascal a Schiller*. Ed. Artmed. Sao Paulo.
- Elkonin, D.B. 1980. *Psicología del juego*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Froebel, F. 1913. *La educación del hombre*. Daniel Jorro, ed. Madrid.
- Garaigordobil Landazabal, M. 1995. *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer. Bilbao. Cap. 1 y 2.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- M.C. Escher. 1953- *Relativity*. Lithograph, 277 x 292 mm. Published by te Neues Verlag, Am Selder. Holland.
- Ministerio de Educacion. (2005). *Nucleos de Acción prioritaria para el Nivel Inicial*. Obtenido de Ministerio de Educación de la Nación: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Ortega, R. 1992. *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla.
- Pinto de Moura Librandi da Rocha, María Silvia. 2000. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ed. UNIJUI. Rio Grande do Sul.
- Rosemberg, Celia. 2000. *El intercambio verbal en el aula: el aprendizaje del lenguaje y a través del lenguaje*. Tesis Doctoral en preparación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlé, P. 2001. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del Juego en la Educación Infantil*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Winnicott, D. *Realidad y juego*. Gedisa. Madrid.

Notas:

ⁱ La primera imagen está tomada de <https://soyeducadora.com/2012/10/29/froebel-y-la-historia-del-primero-jardin-infantil/>. La segunda corresponde al "Especial jardines" Canal Encuentro <http://encuentro.gob.ar/programas/108>

ⁱⁱ Por ejemplo, en un documento curricular, se afirma: “Cuando pensamos en el juego a disposición del aprendizaje debemos sostener que es la intencionalidad del docente lo que diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En un contexto educativo, el juego no es un entretenimiento sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos. Debe estar inserto en una secuencia de enseñanza planificada para el aula. Jugar no es suficiente para aprender, es necesario a continuación del juego generar espacios de intercambio en los que es posible plantear, según la intencionalidad original del docente, algunas preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado. (Chara, 2012)