



Introducción al monográfico

Patricia Sarlé ARGENTINA, Javier Abad ESPAÑA

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Cortázar, J., 1995, *El diario a diario*

Así como el diario asume tantos significados y sentidos de acuerdo al modo en que los sujetos lo usan, algo similar podríamos decir sobre el juego. Wittgenstein (1988) utiliza el concepto de “parecidos de familia” como una forma de definir qué es juego y plantea la necesidad de buscar “criterios” operativos que permitan discriminar las diferentes actividades lúdicas en función de sus contextos de uso más que enunciar una serie de características específicas cuya presencia o ausencia determine la existencia del juego. Los textos que integran este dossier se encuentran en esta línea.

Si los miramos aisladamente, un lector descuidado podría pensar que hablan de múltiples problemas y tocan “lateralmente” el hecho de jugar en la infancia. Sin embargo, al atravesarlos con nuestra lectura, vamos perfilando modos de problematizar al juego y dotar de sentido un fenómeno que resulta tan diverso y complejo como para que disciplinas tales como la psicología, la antropología, la economía y la matemática, la sociología, la historia, la pedagogía... se interesen por él.

Al mismo tiempo, reunimos en este volumen autores que trabajan, estudian y abordan el fenómeno lúdico en múltiples contextos. De América, reunimos aportes de Janet Fish (California - EEUU), Dúlima Hernández (Colombia) y Patricia Sarlé (Buenos Aires-Argentina). Por Europa escriben Javier Abad y María Victoria Martínez Vérez (España), Arturo Iglesias (Galicia-España), Angela Balzotti y Rosa Gallelli (Bari-Italia) y Andrea Lupi (Italia) e Isabelle Chavepeyer (Bélgica).

Organizamos el dossier, en tres partes. En la primera, situamos al juego desde la perspectiva psicológica y estética. Angela Balzotti y Rosa Gallelli nos introducen en la importancia del juego en el desarrollo, especialmente el juego de ficción, por la posibilidad que ofrece a los niños de practicar el razonamiento hipotético y prepararlos al razonamiento “serio” de situaciones hipotéticas y contrafactuales. Por su parte, Isabelle Chavepeyer nos ofrece una mirada desde “dentro del juego”, reflexionando sobre la importancia

de la contextualización de la acción lúdica en un entorno investido por el acompañamiento de los adultos referentes y la propuesta del espacio museológico como lugar de vida en relación. A través de su artículo incide de manera profunda en el desarrollo del juego como “lugar” de transición entre el mundo percibido y el representado, para realizar el itinerario de la sensorialidad al significado. Así, expresa la importancia del juego, en edades muy tempranas, desde una visión global del desarrollo de la infancia y su concepción como mediador en la creación de espacios simbólicos que permiten establecer vínculos de calidad a través del juego compartido. Y finalmente, Javier Abad y María Victoria Vérez ofrecen un relato compartido a través de la metáfora del tapiz y el tejer del bordado, para desarrollar el significado social del juego como lugar del símbolo y experiencia cultural que posibilita las representaciones de pertenencia a una comunidad de permanencia: familia, escuela y entorno social. De esta manera, la metáfora de vida a través del juego impregna el imaginario colectivo para revelar cada alteridad y celebrar la experiencia del encuentro en el nos-otros expresada mediante la narrativa visual y textual de la experiencia realizada en el contexto de una escuela infantil y la participación de la comunidad educativa.

El segundo grupo de trabajos, aborda al juego desde las tecnologías y el modo en que los niños se incluyen en la vida cotidiana de sus comunidades. Nos adentramos en la problemática colombiana y de la mano de Dulima Hernández abordamos al juego en un proyecto promotor de la paz en la zona rural de la ciudad de Cali. A partir del diseño y la realización de Talleres creativos colectivos se busca contribuir a la formación integral de niños y niñas, a través de procesos de percepción, sensibilización hacia el goce estético y estímulo a su creatividad. La realización de experiencias artísticas, derivadas de sus búsquedas interiores y de la interacción con su entorno natural, social y cultural se transforma en el medio privilegiado para afrontar las situaciones conflictivas de manera más creativa, menos violenta, más armónica con ellos mismos y con su entorno.

Finalmente, situamos al juego en la escuela y en la educación formal. En primer lugar, mirando como la tonalidad lúdica, facilita la formación de los educadores. Janet Fish, explora los fundamentos de la formación permanente desde el contexto del centro de educación inicial y su ambiente bajo el presupuesto de que es posible construir, co-construir y re-construir aprendizajes e habilidades que mejoren las prácticas cotidianas.

La autora analiza la formación del maestro desde algunas características del juego infantil y cita diversas corrientes que impactan la capacidad de jugar del docente y su director. El trabajo de Arturo Iglesias presenta el proceso de creación de materiales dirigidos a niños y niñas menores de seis años para el juego en un ordenador o dispositivo móvil, analizando su pertinencia para el uso en la educación infantil tanto en el ámbito familiar como en el escolar en función de las necesidades que tienen tanto por el tipo de juego que realizan como por el uso de este tipo de dispositivos.

El dossier cierra con el trabajo de Patricia Sarlé, que vuelve sobre el valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad rectora en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. El artículo presenta diferentes situaciones de juego a partir de los cuales se plantean una serie de principios didácticos para facilitar los procesos de mediación del maestro.

En definitiva, quizás podamos pensar que ya sabemos lo suficiente sobre el juego. Pero nunca será bastante pues sigue aún relegado por otras propuestas educativas actualmente más valoradas en el ámbito escolar. Sirvan las aportaciones de cada uno de los artículos del presente monográfico para reflexionar y reivindicar su necesidad y pertinencia como extraordinaria manifestación de cultura infantil. En este sentido, Ruiz de Velasco (2011) expresa el juego como experiencia vital que posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas jugando a ser otros y saber así que existen formas de pensar y sentir diferentes a la propia.

El juego es y será, ante todo, lugar de ensayo para la vida que (re)inventa la vida a través del niño “*que juega sin saber que juega*” (Galeano, 2005).



BIBLIOGRAFÍA

- Cortazar, J. (1995). *Historias de cronopios y de famas*. Madrid: Alfaguara.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2009) *El Juego simbólico*. Barcelona: Gráo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas. U.N.A.M.

La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación

The inclusion of the play in early childhood education classrooms: spontaneity or regulation

Patricia M. Sarlé, ARGENTINA

RESUMEN

El valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad directora en la construcción del conocimiento del niño pequeño, forma parte de las discusiones actuales en torno a la calidad de la Educación Infantil. Sin embargo, el modo en que se considera el jugar en la escuela no es siempre el mismo.

Nos preguntamos cómo puede incluirse el juego y promover efectivamente cambios en las prácticas de enseñanza sin perder su sentido. Para esto, presentamos diferentes situaciones de juego y desarrollamos una serie de principios que pueden facilitar los procesos de mediación del maestro frente a los diferentes tipos de juego. Nos interesa analizar y poner de relieve cómo los diferentes tipos de juego (juego de construcción, el de reglas convencionales y el juego dramático) se diferencian en cuanto al tipo de mediación que requieren del maestro.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Enseñar a Jugar, Mediación del Maestro, Tipos de Juego, Juego Dramático, Juego con Reglas, Juego de Construcción.

ABSTRACT

The value of the play, both as a focus to think about and design teaching practices and as guiding activity to knowledge construction in young children is part of the current discussion on early childhood education quality.

However, there are important differences on how play is considered and approached at schools. In this paper we

examine how play can be included in schools and effectively facilitate changes in teaching practices without losing its meaning. To address this issue, we present diverse playing situations and develop a set of principles that can facilitate teacher's mediation processes within different types of play. We analyze and highlight how different types of play (construction play, conventional rules game and dramatic play) differ in the type of mediation they require from teachers.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Teaching to Play, Teacher's Mediation, Types of Play, Dramatic Play, Game, Construction Play.

INTRODUCCIÓN

El juego tiene una larga historia en las salas de educación infantil y en los estudios sobre desarrollo del niño. Desde diversos enfoques se considera su papel fundamental en la construcción del conocimiento y su aporte significativo a la definición del contexto situacional en el que se produce el aprendizaje infantil. Específicamente para el enfoque sociocultural, la posibilidad que tiene, tanto el juego como la enseñanza, de generar zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988; Bruner, 1989) permite conciliar la relación entre juego y trabajo escolar (Baquero, 1998) y situar al juego en el contexto de la enseñanza (Sarlé, 2006).

La relación entre juego y enseñanza es biunívoca.

El juego le proporciona al niño un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos.

Por su parte, la enseñanza asume como punto de

partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias, aspecto indispensable para potenciar la situación imaginada que está en la base del juego. Este modo de contemplar la relación entre el juego y la enseñanza, le permite a los niños pasar de operar con significados idiosincrásicos a integrarse en sistemas de significados complejos y comunicables propios de los sistemas simbólicos culturales de los que forman parte (Sarlé, 2001; 2006; 2010).

A pesar de estas definiciones, aún son muchos los educadores que se preguntan cuánto del juego se puede programar, anticipar, definir desde fuera y cuánto debe quedar librado al jugador, su espontaneidad, su libertad de imaginar y cambiar el rumbo... Probablemente el problema resida en que la mayoría de los estudios definen al juego y a la enseñanza desde las características particulares de cada uno, sin percibir que, al menos en los espacios escolares, la mirada sobre ambos requiere un modo diferente de abordaje.

Se atribuye al juego y a la enseñanza características antagónicas y, desde esta perspectiva, el juego se subordina a la enseñanza como un marco o recurso para plantear las actividades pero no se reconoce la importancia que, en sí mismo tiene, para el aprendizaje escolar (Ramos Rodríguez, 2010; Sarlé y Pinto, 2014). En relación con la enseñanza, se piensa en formatos más cercanos al siglo XIX que a las características que imprime el avance tecnológico a los modos de transmisión y producción cultural.

¿En qué situaciones el juego espontáneo –privilegio de la infancia – encuentra su espacio en las salas de educación inicial en este siglo XXI? ¿Es suficiente dejar al niño jugar o se necesita hacer otra cosa? Si esto es posible, ¿Cómo puede regularse el juego para que, sin perder su esencia responda a las necesidades de la escuela infantil?

Algunas de estas preguntas son las que quisiera poner en discusión en este artículo, especialmente pensando en el modo, en que las escuelas, los centros educativos, comienzan a pensarse a sí mismas en este cambio de época que marcan los avances tecnológicos y que impactan en el modo de diseñar las prácticas.

EL JUEGO EN UNA ESCUELA DEL SIGLO XXI

La educación infantil en este comienzo de siglo afronta desafíos diversos y complejos en la región latinoamericana. Tal como señala Batiuk (2015, p. 250) *“el acceso masivo no ha redundado necesariamente en aprendizajes valiosos ni en la consolidación de bases para un*

mejor desempeño ulterior en la trayectoria escolar de los niños.” En muchos jardines, las prácticas de enseñanza siguen modelos propios del siglo XIX o copian otros, que resultan fértiles en contextos específicos pero no responden necesariamente a las posibilidades de países como los nuestros, con un alto grado de heterogeneidad social y dispersión geográfica.

Por otro lado, pensar una didáctica para este siglo, nos enfrenta a una realidad bastante distinta a la que enfrentó la escuela, tal como la conocemos. Los cambios tecnológicos y la democratización que Internet posibilitó al acceso del conocimiento, supone el desafío de educar a niños para un mundo que no conocemos. En este sentido, Michel Serres (2013) describe a la que él denomina “generación Pulgarcita” como una joven que *“tiene el mundo literalmente en la mano. Todo su saber está en un teléfono inteligente. Con su GPS recorre el planeta, con Wikipedia atesora el conocimiento de la humanidad, gracias a su agenda se comunica con sus amigos estén donde estén. Lo conectivo reemplaza lo colectivo, produce comunidades, asociaciones, maneras de estar juntos que antes eran imprevisibles. Pulgarcita posee la inmediatez y una experiencia del tiempo presente que nadie había tenido antes.”*

¿Qué le queda a la escuela, entonces? Entre muchas cosas... la responsabilidad de enseñar lo que nos hace plenamente humanos, ayudar a dotar de sentido a lo cotidiano, facilitar la expresión y la comunicación del pensamiento y aprender a estar, colaborar, construir con otros. Abrir miradas, horizontes y dar lugar para la invención. Para el niño pequeño, el juego abre esta posibilidad. Un juego que se torna potente cuando no se lo considera un vehículo para enseñar, sino un contenido de valor cultural.

Ahora bien, aunque se reconozca la importancia del juego (Peralta, 2002), las escuelas infantiles aun no parecen estar a la altura de este desafío. La investigación sigue mostrando la baja presencia del docente en las situaciones lúdicas y la poca pertinencia de sus intervenciones en el momento de jugar (Sarlé, 2006; 2011; Batiuk, 2012; Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M., 2013; Sarlé, P.; Pinto, L., 2014). En el diseño de las prácticas, los maestros continúan otorgándole al juego un lugar supletorio y restringido (Batiuk, V. y Coria, J., 2015).

Volviendo a nuestras preguntas iniciales, ¿Cómo se puede regular el juego? ¿Qué se necesita considerar en torno a la mediación del adulto en el juego infantil? Para responderla, tomaremos una categoría teórica “prestada” de otro campo por la luz que arroja a nuestro problema.

Nos referimos al concepto de “inclusión genuina”. Mariana Maggio (2005), refiriéndose a la inclusión de las nuevas tecnologías en la escuela, diferencia la “inclusión genuina” de la “efectiva”. Las Inclusiones efectivas suponen situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones ajenas a los docentes. En este caso, no hay una preocupación real del maestro por mejorar su práctica sino que la tecnología “aparece”, “está” y por tanto debe utilizarse. Las razones de inclusión son ajenas a la enseñanza². En cambio, en la inclusión genuina, son los docentes los que toman la decisión de incorporar tecnologías porque reconocen que son necesarias para mejorar sus prácticas en sentido epistemológico, didáctico y cultural (Maggio, 2016). La inclusión genuina supone atender dos planos: el plano de lo que necesita el sujeto que aprende y la consideración del modo en que se produce hoy -en este momento contemporáneo-, el conocimiento.

En el caso del juego y su presencia en la escuela, observamos una situación que guarda cierta analogía con lo descrito anteriormente. A lo largo de la historia de la pedagogía, la inclusión del juego se hizo, en muchos casos, porque “no había más remedio”, porque el juego entraba a la sala de la mano del niño y se “imponía” en el cotidiano educativo, como rasgo central de la conducta infantil. En este sentido, se partía del juego para ir “desprendiéndose” de él a medida que los niños crecían. Era tolerado sólo como un medio para atraer al niño a la actividad seria o como un espacio de descanso luego del trabajo.

Duflo (1999) sostiene que la “Ética a Nicómaco”, especialmente el Libro X, marca el punto inicial en la separación entre juego y educación. A partir de allí, el juego será vigilado y perseguido en los juegos de azar o desdeñado como mera ocupación infantil³. Para este autor, la inversión de este paradigma, se inicia con la obra de Schiller. Ahora bien, la concepción schilleriana valoriza al juego como espacio de libertad, armonía, unidad y gradualidad. Estos rasgos presumen, al menos en lo referente a la primera infancia, cierta “negatividad” u oposición a la intervención externa por parte del educador en la actividad lúdica del niño (Sarlé, 2006). Las discusiones en torno al juego y su relación con la escuela están atravesadas por estos paradigmas. El juego aparece frecuentemente como un territorio exclusivamente infantil en el cual, la intervención con intencionalidad didáctica por parte del adulto, no resulta bienvenida. No se discute la importancia del jugar para la infancia ni su presencia en las salas, pero sin embargo, el maestro siente que el

juego le quita un tiempo importante que debería haber destinado a otra tarea más “enriquecedora” desde el punto de vista educativo (Batiuk, 2012). Esto hace que, en la mayoría de los casos, sea necesario convencer a maestros y padres de familia nuevamente, de la importancia del jugar para un aprendizaje exitoso. Se habla del juego pero entre “el dicho y el hecho” hay mucho trecho (Sarlé, 2010). La inclusión es “efectiva” porque si bien el juego tiene cierta presencia en la sala, el maestro continúa sin reconocer su impacto tanto en el modo de pensar la práctica como en la forma en que los niños aprenden.

Una inclusión genuina del juego requiere que el maestro se haga otras preguntas. Implica la consideración del juego no solamente como una actividad privilegiada del niño pequeño, sino como concepto central en el sistema de pensamiento didáctico del docente. Es a partir de ese sistema, dentro del cual el juego se constituye en uno de los núcleos fundamentales, desde donde se piensa y se hace viable la propia propuesta de enseñanza. Buscamos una inclusión genuina del juego porque consideramos que “situar” al juego en este lugar hace que las prácticas se configuren de manera diferente. Recién entonces el maestro podrá considerar al juego en su máximo potencial educativo.

Recién entonces la propuesta del maestro, podrá enriquecer la experiencia del niño, ofrecer contenido a su imaginación, acercarle pistas para comprender el mundo... en suma abrir mundos diferentes a los cotidianos. Esto requiere como contraparte modos nuevos de operar con el contenido. Algunas ya conocidas como el dibujo, el lenguaje, el juego como modos diferentes que el niño tiene para usar la mente, pensar la realidad, transformarla (Bruner, 1989).

En el caso del juego, este le permite al niño moverse en un sistema de representación mediado por signos y reglas que regulan su acción. Desde la didáctica supone poner en consideración que se aprende no sólo en función del contenido formal y explícito sino también, de la manera en que se enseña. Las características de las tareas, la expectativa del maestro, los modos en que los niños participan en la construcción del contenido son aspectos que requieren ser considerados a la hora de diseñar las prácticas de enseñanza (Eisner, 1987).

Buscamos entonces una inclusión genuina del juego, es decir un maestro que esté convencido que una de las mejores maneras de garantizar el aprendizaje es convocando al juego en su sala, en la mayor variedad y con la mayor profundidad posible.

Volvemos entonces a nuestra pregunta, ¿qué características debe tener la mediación del maestro para que la inclusión del juego sea “genuina” y no solo “efectiva”?

LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO Y LA “INCLUSIÓN GENUINA” DEL JUEGO

Tal como se desprende de lo anterior, la inclusión genuina implica pensar al juego profundamente “entramado” en la propuesta de enseñanza del docente y obliga por ende a mirar con detenimiento las formas que asumen los modos de mediación de los maestros en las instituciones educativas a las que concurren los niños de tan corta edad.

Los centros infantiles se caracterizan por la capacidad que tienen de ofrecer alternativas diversas a los niños pequeños. Sin los centros infantiles, como señala Arnaiz (2014), los niños “*crecerían envueltos en un solo relato y una sola manera de explicarlo. Si no tuviéramos escuelas infantiles, no sabrían que la vida tiene muchos caminos y que hay muchas maneras de avanzar.*” (p. 30)

El reconocimiento del juego como expresión de las necesidades infantiles y actividad rectora de la infancia (Bruner, 1989; Vigotski, 1988; Elkonin, 1980), los principios a tener en cuenta en la pedagogía del interés (Vigotski, 2001) y la relación que se puede establecer entre juego y enseñanza/trabajo escolar (Baquero, 1999; Sarlé, 2006), cobran valor a la hora de precisar el lugar del juego en la escuela infantil. En este sentido, jugar de diversas formas resulta paradigmático para analizar tanto los modos de intervención del maestro como el impacto cognitivo que tiene el juego en el niño pequeño al ser mediado culturalmente. La posibilidad de jugar en pequeño grupo, en forma individual o conjuntamente con el maestro y otros niños, le permite al niño no sólo actuar por encima de su nivel sino también disminuir las dificultades que tendría jugando sólo. Como los juegos y juguetes quedan disponibles en la sala, los niños tienen oportunidad de seguir jugando con ellos. Cuando el contexto de uso permanece estable, los niños adquieren la capacidad de construir el sentido y la regla del juego como para comunicársela a otro. Por otra parte, al jugar “construyen” el juego y avanzan en él. La diversidad de propuestas y materiales lúdicos, enfrenta al niño a desarrollar una serie de juegos diferentes, cada uno de los cuales, tiene un impacto diferente en sus posibilidades de conocer. Si el educador está junto a los niños en ese momento, puede ofrecer las respuestas que los

niños no tienen y que les permite jugar mejor.

De este modo, el juego y el trabajo escolar se tornan fenómenos solidarios. El niño juega subordinando su conducta a ciertas reglas, en algunos casos, propias de los objetos o situaciones que imagina y en otras, reglas convencionales. Al hacerlo, su conducta se vuelve racional y consciente y aparecen nuevas combinaciones de respuestas posibles ante los nuevos problemas que aparecen al jugar. El juego obliga al niño a organizar su pensamiento orientándolo hacia un objetivo, en compañía de otros con los que tiene que construir relaciones de cooperación en torno a los materiales, los espacios y los tiempos disponibles. Al mismo tiempo, la estructura que subyace a cada juego, pone al niño en situación de anticipar el contenido y el modo en que va a jugar. Aun cuando excede a este artículo, vamos a presentar a continuación, algunas pistas para pensar la mediación. Para ello, tomaremos diferentes tipos de juego y señalaremos algunas “recomendaciones” que consideramos permiten recorrer el camino entre inclusiones efectivas y genuinas del juego en las salas.

Tal como señalan Español y Firpo (2009) no resulta atinado intentar atrapar al juego en una clasificación. Sin embargo, la categorización de juegos, producto de la investigación en diversas, puede ser de suma utilidad en la medida en que faciliten la observación sistemática y se torne en una herramienta flexible y factible para el análisis.

Cuando nos referimos a tipos de juego, estamos pensando en los llamados juegos dramáticos o protagonizados (Elkonin, 1980), juegos con reglas convencionales y juegos de construcción. Los elegimos dado que, en cada uno de estos tipos de juego prevalece una de las tres estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla (1979).

JUEGOS CON REGLAS CONVENCIONALES

Comenzamos con estos juegos dado que son los que presentan menos problemas para los maestros por la facilidad con que se reconocen contenidos escolares en ellos. Por otra parte, como las reglas son convenciones y necesitan ser enseñadas, el maestro tiene menos dificultades también para participar en ellos.

Evolutivamente, los juegos con reglas aparecen tardíamente en los niños (Piaget, 1979; Vigotski, 1988). En las salas de jardín de infantes se pueden observar una multiplicidad de estos juegos. Disponibles en el sector de “juegos tranquilos” o “madurez” algunos son auto-correctores como los rompecabezas o los encajes planos y están más cercanos a ser considerados materiales didácticos que juegos (Rodríguez

Sáenz, I. y Sarlé, P, 2009). La gran mayoría son juegos de mesa e incluyen reglas o instrucciones como en el caso del dominó, los juegos de cartas y dados, las loterías y bingos, los tableros tipo “juego de la oca”, etc. Los juegos tradicionales (rayuela, veo veo, etc.), los juegos grupales propios de Educación Física (manchas, carreras, etc.), los juegos con base deportiva (mini fútbol, básquet, etc.) son juegos con reglas convencionales.

En estos casos, el juego existe independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle. Se diferencia por el sistema de reglas que se pueden identificar en cada uno y que le otorgan una determinada estructura. Estas reglas no sólo diferencian juegos, sino que también identifican al juego que subyace a las reglas. Las reglas pueden sufrir ciertas transformaciones o cambios para facilitar el juego. (Sarlé, 2001). El siguiente es un ejemplo de cómo niños de diferentes edades juegan el juego de dominó:

SITUACIÓN 1 (SALA DE NIÑOS DE 3 AÑOS)

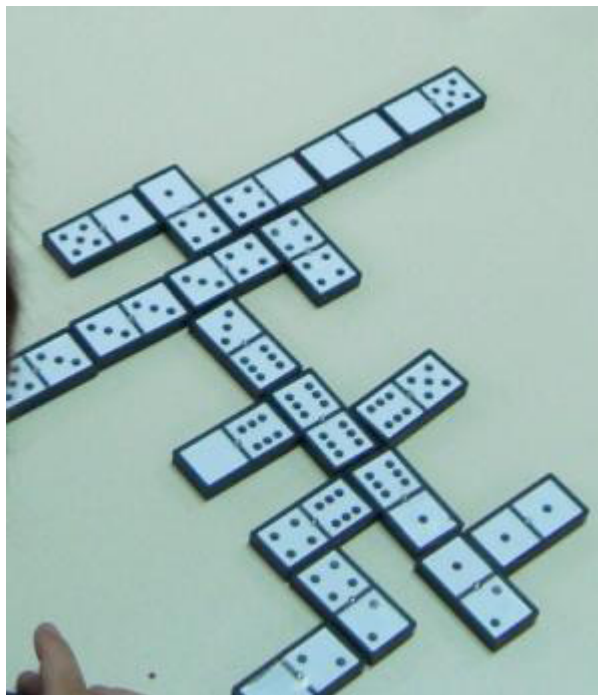
Sobre la mesa de juegos tranquilos hay una serie de fichas de madera de un dominó de color. Matías las toma y arma un camino, poniendo una ficha a continuación de la otra respetando el color de cada extremo. Luego, desarma la fila y comienza a armar una torre superponiendo las piezas. Utiliza las fichas como si fueran objetos para construir. Se acerca el maestro y le pregunta si quiere jugar al dominó. Se reparten las fichas. Comienza el maestro y Matías coloca una al lado. El maestro la mueve de modo que sólo se toque el extremo del mismo color y coloca otra. Matías busca entre las suyas y la coloca del mismo modo. Continúa así hasta que ubican todas las fichas.

SITUACIÓN 2 (SALA DE NIÑOS DE 5 AÑOS)

Tres niños se distribuyen las fichas boca abajo. Uno de los nenes señala que su papá le enseñó. Comienzan colocando una ficha doble. Siguen el turno entre ellos. En el primer turno, colocan las fichas respetando el número del cuadro de cada extremo. En la segunda vuelta, cuando no tienen la ficha con el cuadro que corresponde al extremo, bifurca el camino buscando un cuadro de igual número entre las ya dispuestas (cfr imagen 1). Así van completando el recorrido.

La maestra se acerca y les propone mirar las fichas para saber qué conviene poner y dónde. Reubica las fichas que se “salieron” del camino y espera una ronda de juego. Mientras está presente, los chicos respetan la secuencia y “pasan” cuando no tienen una ficha para ubicar.

Cuando se aleja, siguen sosteniendo el turno de juego pero vuelven a colocar las fichas tanto en los extremos como en el lugar del camino donde tienen un espacio. Todos ubican y ninguno “pasa”.



Tal como señalamos en otros escritos (Sarlé, 2001; Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V, 2014), en el juego con reglas convencionales diferenciamos el sentido o finalidad del juego (estructura profunda) y las modificaciones que pueden hacerse para facilitar o complejizar el juego (estructura superficial). Lo primero que se capta del juego es su estructura profunda. Si cambia, se modifica el juego. En el caso del dominó consiste en ubicar las fichas siguiendo el número formando una figura específica. Ahora bien, el juego del dominó es tan complejo que los adultos lo continúan jugando. La organización lógica de sus fichas lo ubica dentro de los juegos de estrategia. Pero los niños pequeños van aprendiendo las reglas progresivamente: armar un camino colocando las fichas que tienen el mismo criterio (color, número, dibujo) es la primera regla que se enseña.

Aun cuando el dominó es un juego para jugar con otros (situación 2), cuando los niños son muy pequeños, se resuelve en forma individual (Situación 1). Un observador externo, en este caso la maestra, observa el material y la acción del niño e invita a volver a jugar. En la situación 2, la distribución de las fichas, la elección de la ficha doble para iniciar, la espera de turnos, muestra que los niños “saben jugar”. Es más, un niño lo expresa claramente “mi papá me enseñó”.

En ambas situaciones, aparece el educador que busca “tender puentes” que permitan avanzar en el dominio del juego. En la situación 1, el maestro se convierte en un compañero de juego que facilita la alternancia de fichas y la ubicación de las mismas. En la situación 2, los chicos han avanzado mucho en la comprensión del juego pero no lo dominan aún. La intervención del maestro se asemeja más a lo que Bruner (1988) llama mirar sobre el hombro del niño. Es una intervención correcta pero no adecuada. El maestro no está jugando ni se integra al juego. Pregunta por la regla, espera que se cumpla y una vez “supervisada” la escena, la abandona. Pero los jugadores buscan jugar... y a la edad de 5 años, “romper” una regla para continuar jugando y no perder el turno, es parte de los acuerdos tácitos que los niños establecen para avanzar. El maestro es el “experto” pero para ser reconocido como tal debe ser parte del juego. En esta edad, el aprendizaje de la regla es procedural más que verbal. Los niños no aprenden las reglas porque el maestro las verbalice ante ellos, sino porque las juega junto con ellos. Es un “saber hacer” más que un “saber decir”. En términos del juego, el niño puede dominar su mecánica y saber jugarlo aunque “decida” cambiar la regla para salvar un obstáculo (quedarse sin jugar).

¿Qué consecuencias tiene estas apreciaciones para pensar la mediación del maestro en un juego con reglas convencionales? Señalaremos solo tres que consideramos las más significativas:

- El juego con reglas es un juego que requiere ser enseñado. No se puede jugar sino se conoce la regla. Contar con el material (ej. cartas), un diseño (tablero, rayuela) o una fórmula (ronda infantil) no hace que el niño sepa cómo se desarrolla el juego. Las reglas son convenciones que se transmiten y en la medida en que los jugadores las conocen pueden –si así lo deciden– modificarlas por consenso.

Es el adulto quien modifica la estructura superficial con el propósito de poder enseñárselos a niños pequeños. Ahora bien, en los niños pequeños, hemos observado que ellos también realizan modificaciones tácitamente con el objetivo de continuar jugando (Por ejemplo, un niño pequeño o con dificultades sale de un punto más cercano a la meta en una carrera; miradas cómplices que permiten que se cambie una carta si el jugador está aprendiendo cuál conviene tirar; se dan pistas aunque no convenga a los propios fines para no perder tiempo en la partida, etc.). El adulto como experto actúa como facilitador del juego más que como “memoria” de la regla. Juega con los niños y al jugar actúa la regla.

- Como en todo juego, el maestro interviene en función de lo que sucede en el campo o marco de juego, pero para eso, necesita formar parte de él. Por eso, la segunda condición que tiene la mediación es que un juego se interrumpe sólo cuando los jugadores lo piden. La dinámica de un juego se comprende desde dentro. Son los jugadores los que modifican, combinan, alteran, saltan reglas en el devenir del jugar porque el juego le pertenece al jugador. Si el maestro no está participando y observa que se modifican, transforman, cambian, alteran las reglas... necesitará tomarse un tiempo para comprender qué está sucediendo antes de actuar. Algunas veces, lo más sensato será que tome nota de ellas y las dialogue con los niños cuando el juego finalice. En ocasiones puede comentar, sorprenderse, opinar, contra-argumentar... con el objeto de poner “sobre la mesa” la regla que se está alterando. Siempre, el contexto es de escucha al jugador.

- Los juegos con reglas se juegan muchas veces, con las mismas reglas porque da gusto jugarlos... Ampliar el repertorio lúdico de los niños es sumamente importante y cuanta más diversidad de propuestas, más tendrán para elegir a qué jugar... pero muchas veces variar los juegos hace que se pase de uno a otro sin dominio. Los juegos se enseñan, quedan disponibles y se juegan muchas veces. Al jugarlos repetidas veces nos tornamos expertos y podemos “pensar” alternativas, combinaciones diversas para ganar o resolver con mayor rapidez un obstáculo. Aparece la diversión, el placer de jugar por estar con otro y resolver el problema que nos plantea una partida iniciada. La mediación supone visibilidad y accesibilidad, es decir, un tiempo libre para elegir juegos y un espacio donde los materiales que se necesitan (cajas con juegos de mesa, por ejemplo) estén disponibles. La diagramación del espacio del aula debería atender también a este aspecto.

Pasemos a otro tipo de juego.

JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

Un segundo tipo de juego es el de construcción. En las escuelas infantiles suele haber una diversidad de materiales para construir. Bloques de madera, legos, piezas de ajuste... forman parte del cotidiano en las salas. En función de la edad, el juego se mueve entre dos extremos. En uno, los niños manipulan los objetos probando posiciones en el espacio o el equilibrio, repitiendo una y otra vez las mismas acciones de dominio.

Aparecen así torres cada vez más altas o caminos que recorren superficies diversas y se extienden por toda la sala.

En el otro, las acciones están coordinadas en función de una idea que el niño se propone. En este caso, el juego se convierte en una especie de montaje de objetos que toma formas distintas. En términos de Piaget, el juego acompaña el esquema propio de cada período y es ejercicio, símbolo o regla, según la edad y la estructura de pensamiento del jugador.

En la situación 3, por ejemplo, resulta interesante señalar, cómo es el adulto quien arma el escenario para los niños y transforma un momento centrado en la manipulación o exploración del objeto, en un juego más complejo. En este caso, los niños “ven” en la construcción, lo que el maestro arma y verbaliza junto a ellos.

SITUACIÓN 3 (SALA DE 2 -3 AÑOS)

Cinco niños se encuentran construyendo con bloques de madera. Sacan todas las piezas y caminan sobre ellas haciendo equilibrio. Juan se recuesta sobre unos bloques. Al verlos, la maestra se acerca.

Maestra: ¿Qué les parece si armamos algo para todos? Porque esta cama está bárbara pero no entran, mejor hagamos algo para compartir...

Juan: una casa

M.: ¿quieren que armemos una casa? Los niños asienten. Juan comienza a ubicar los bloques formando un cuadrado. Otros ayudan. La maestra se sienta y acerca bloques que los niños van acomodando.

Se acerca Agustina y les pregunta qué están haciendo.

Matías: una casa con ventanas y puerta (muestra las paredes y un espacio que quedó abierto en un costado)

Agustina: yo también (se sienta en el centro de la construcción y comienza a levantar la pared. Juan lo hace frente a ella)

La maestra coloca bloques dando altura. Busca uno más largo para facilitar formar la ventana. Agustina se asoma por la abertura y saluda. Algunos lo miran, otros siguen con la maestra elevando los costados de la casa.

SITUACIÓN 4 (SALA DE 5 AÑOS)

Los niños habían visitado la casa de un compañero cuyo garaje tenía una rampa de acceso. Al regresar, la maestra les propone jugar en diferentes sectores. En el de bloques, comienzan a construir casas con rampas para los autos. No tienen dificultades para armar la rampa como un tobogán, pero el garaje visitado era subterráneo y eso supone un diseño más complejo. Discuten cómo poner los bloques. La maestra que estaba observándolos se acerca y los escucha.

Martín: es que el auto tiene que ir para abajo y la casa estar arriba pero nos falta la vereda... no es un tobogán.

Raquel: algo para acá (la maestra dice “más alto”)... si, alto para la casa.

Martín: ya se. Comienza a ubicar los bloques como si fuera una plataforma y deja un espacio abierto. Raquel lo sigue y construyen sobre la plataforma la casa.

Maestra: pero el auto no baja solo... está debajo de la casa, ¿no? Busca una revista con diseños de casas y se las muestra. Deciden sacar los bloques al arenero y cavar un pozo para que el auto se deslice debajo de la casa. La maestra ayuda y apuntala la arena con tablas para que resista el peso de los bloques. Construyen la casa sobre la arena y ponen un cartón como rampa para que el auto se deslice.

En el primer caso, es la maestra quien, frente a un juego exploratorio de los niños, hace una pregunta que dispara otra acción. Se sienta y ayuda: ubica los bloques, organiza a los niños que inmediatamente se suman y aportan sus propias ideas, soluciona problemas (tabla larga para la ventana). La ubicación de los bloques permite “ver” la casa (Agustina saluda por la ventana). En el segundo caso, la iniciativa es de los niños: armar la casa del compañero. El problema aparece frente al garaje subterráneo y un problema físico (plano inclinado) que no resulta fácil resolver aunque se tenga la idea. Aquí la maestra, observa y acerca modelos de diseños para que sean los niños quienes resuelvan el problema. Brinda información y también soluciona problemas prácticos (agrega tablas para apuntalar la arena).

En el juego de construcción, algunas veces, los niños comienzan a armar estructuras y buscan armonía, equilibrio, simetrías, belleza sin buscar construir un objeto en particular. En otras ocasiones, necesita “una idea” que oriente la acción. Los bloques ofrecen la posibilidad de “comparar y analizar, combinar, hallar la relación, la dependencia y la regularidad” (Nikitin, 1988, p.19) pero el juego va más allá de esta posibilidad inicial. Al jugar con estos materiales, los niños no sólo los utilizan sino que producen nuevos objetos. Esta posibilidad resulta particularmente importante en la edad que nos ocupa dado que, si el juego simbólico es una situación imaginada interpsicológica, y el niño requiere del encuentro con los otros para después reconstruir ese proceso en su interior (Vygotski, 1988), en el juego de construcción, el niño puede crear un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación. En este sentido, los juegos “materializan” su imaginación.

Al operar con otros, en el espacio escolar, el niño pequeño va articulando la manipulación sensorial que muchas veces asume un formato de ritual lúdico, con representaciones cada vez más estables en las que el objeto se transforma de acuerdo a la intención del sujeto como sucede, en ambos casos, junto con la maestra (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005). Aun cuando es el adulto quien ofrece la idea y la sostiene, el niño se involucra en un proceso integral de apropiación de la actividad. Al involucrarse, se aproxima a la comprensión del sentido de la situación y esto lo modifica de tal modo que queda preparado para participar en otros acontecimientos similares (Rogoff, 1997).

Volvemos a nuestra pregunta, ¿Qué consecuencias tiene estas apreciaciones para pensar la mediación del maestro en un juego de construcción? También señalaremos tres tipos.

- En primer lugar, al ser juegos que para ser jugados requieren de objetos para construir, se necesita considerar la disposición del espacio disponible, la diversidad de los materiales y las ideas o imágenes que sostienen y acompañan al juego. En la situación 3, pasar de una acción exploratoria a otra más compleja, requiere expresar una idea (“una casa”) que le permite al niño plasmar, ver en el modo en que va acomodando los objetos, aquello que en su imaginación está guiando la combinación de los bloques. En el caso 4, los niños tienen claro qué quieren construir (“un garaje subterráneo”) pero les faltan conocimientos para poder cristalizarla. La intervención de la maestra no es directa. Ofrece modelos nuevos (“revistas con diseños de casas”), les ayuda a ver y, resuelve problemas prácticos que escapan a las posibilidades del juego. Sin la compañía del maestro, difícilmente los niños habrían resuelto la construcción.

- En estos juegos, la exploración, el ensayo, forman parte del jugar... hay un momento inicial en que los objetos nos ayudan a pensar y a dar forma a lo que queremos. También se necesita tiempo para probar, cambiar, transformar las ideas iniciales conforme vamos avanzando en la construcción. Enriquecer estos modelos mentales, estas ideas que orientan el diseño y la combinación de bloques es parte de la propuesta del maestro. Dar una consigna que ayude a ir más allá (Ej. construir puertas por las que podamos pasar), que permita volver a pensar y desplegar la intención inicial conforme a la respuesta que recibimos de los objetos son parte de este proceso.

- En las dos situaciones que presentamos, son los niños quienes combinan los bloques de acuerdo al producto esperado. Sin embargo, en estos juegos

también es posible jugar siguiendo instrucciones o modelos externos como los que acompañan las cajas de bloques Lego, por ejemplo. En estos casos, el juego se asemeja más a un juego con reglas convencionales y requiere prestar atención a las posibilidades de los niños de seguir y comprender las instrucciones del modelo que se ofrece.

En síntesis, ofrecer materiales en cantidad suficiente, enriquecer las fuentes de información que ofrezcan diseños diversos para anticipar y proyectar las ideas, brindar oportunidades para armar y desarmar – construir y derribar, resolver problemas prácticos (equilibrio entre las piezas, dificultades motrices para unir o separar algunas piezas, etc.) son algunos de los aspectos sobre los que se puede pensar la mediación del maestro.

JUEGO DRAMÁTICO

En este juego, la actividad lúdica está dada por la situación ficticia, en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables para ellas (Smilansky, 1967; Elkonin, 1980; Ortega, 1995). La posibilidad de disfrazarse y la variedad de juguetes que se encuentran en las salas de jardín, permiten asumir roles diversos. Algunas veces son los niños quienes comienzan a jugar. Otras veces, es el maestro quien propone un tema a partir de la unidad didáctica o proyecto de trabajo.

En la situación que presentamos, el maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado, sigue el argumento planteado por los niños y orienta con su presencia el juego simbólico desde el marco que los niños construyen.

Su intervención se realiza en los términos de los niños y responde a la trama de relaciones que éstos juegan (compra-venta). Por su parte, los niños no tienen dificultades en jugar con la maestra y, sostenidos por sus preguntas, avanzan un poco más en el conocimiento del contenido jugado.

SITUACIÓN 5 (SALA DE 4 AÑOS)

La maestra se acerca al área de dramatizaciones. Los niños armaron un almacén pero cada uno juega solo. María acomoda billetes en la caja registradora, Manuel da vueltas sin aparentemente jugar y Mía está sentada dándole la mamadera a un bebote.

Maestra: (le pregunta a María) *¿a cuánto están vendiendo los dulces?* (Manuel se acerca a la maestra)

María: *a 100* (mientras le llena un cucurucho de papel con dulces)

Maestra (mira sus bolsillos y no encuentra dinero de papel. Se dirige a un niño que está a su lado): *Manuel, ¿me prestas dinero que me quedé sin nada?*

Manuel: si (le da un trozo de papel que tiene en su bolsillo)

La Maestra lo toma y le da un “billete” a la niña vendedora. Luego le pide un paquete de harina.

Maestra: ¿acepta tarjeta? (María la mira sin comprender). *No tengo efectivo, tengo tarjeta* (le muestra una tarjeta de crédito).

María: ¡mi mamá también tiene una! (le da el paquete de harina y recibe la tarjeta)

La maestra mira a Manuel y le dice que tendría que haberse dado cuenta antes que tenía tarjeta así no le debía dinero. Va al escritorio, busca un trozo de papel y se lo entrega mientras agrega “*cuentas claras conservan la amistad.*”

En el juego dramático, el esfuerzo comunicativo de los niños, está al servicio del rol y pone de manifiesto el conocimiento que los chicos tienen de las acciones propias de ese rol. El guión (Nelson, K. y Seidman, S., 1989) que van construyendo mientras juegan actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones. En la situación 5, el maestro comparte el juego y facilita la comunicación. También agrega elementos nuevos que difícilmente aparecerían espontáneamente (pagar con dinero, con tarjeta, préstamo, deuda, etc.). De este modo, el maestro amplía el contexto de significado con el que los niños se mueven y facilita la aparición de temas que espontáneamente los niños no utilizan.

En este tipo de juego, la mediación depende del modo en que el juego se organiza. En trabajos previos hemos diferenciado el juego dramático grupal, en pequeños grupos, el juego con juguetes y escenarios y el juego teatral (Sarlé, 2008; Sarlé y Rosemberg, 2015). En cada uno de ellos se entrecruzan variaciones de las siguientes dimensiones: (a) Tamaño del grupo (pequeños grupos, individual o grupo total); (b) Grado de anticipación de los roles y las acciones que se despliegan en el jugar (definidos de antemano o construidos en el transcurrir del juego) y (c) Organización del escenario o espacio de juego (sectores múltiples o específicos a una temática que suponen la modificación de la sala en su totalidad o alguno de sus sectores).

Aun cuando cada modo de organizar el juego dramático tiene sus particularidades, volvemos a nuestra pregunta inicial y señalamos algunos aspectos a tener en cuenta en la mediación del maestro.

- Para poder asumir un rol o papel social se nece-

sita conocer las acciones propias de ese papel social; “darse cuenta” cómo se despliega en diferentes circunstancias el papel asumido. Cuando esto no se conoce, los niños pueden “caracterizarse”, ponerse un “disfraz” pero no actuar, asumir, interpretar, en suma jugar (por ejemplo, una nena “vestida” de princesa que “cocina” como la mamá). De ahí la importancia de ampliar la experiencia de los niños en torno a diversas situaciones sociales, características de los roles, etc.

- El maestro anticipa la estructura que subyace al juego y facilita el jugar. Dado que la propuesta es un juego, no puede “condicionar”, “definir de antemano las acciones” o “dirigir” desde fuera lo que los niños van a hacer. No conoce cómo se va a desplegar el juego, si se van a desencadenar conflictos, en qué medida un material que se propuso resultará fértil, qué diálogos van a establecer los niños... Pero puede “dotar de sentido” al juego facilitando el “mapa del territorio” en la que se inscribe la situación imaginada sobre el que los niños van a jugar. Por ejemplo, jugar a los astronautas supone armar un escenario que contemple la torre de control, el lugar de entrenamiento de los astronautas, la nave espacial, el hangar, etc. Estos sectores facilita la aparición de acciones propias del rol asumido.

- Las diferencias de edad resultan fácilmente observables a partir de la aparición de roles complementarios. En la situación 5, en un comienzo, los niños juegan sin vinculación con los otros. Es la maestra la que genera la interacción y facilita el intercambio acercando modos de hablar y vocabulario específico propio del rol.

Cada tipo de juego nos muestra que cuando la intención del educador es “hacer crecer un juego”, la planificación de la práctica necesita mirar tanto al juego como al jugar, pensar qué necesitan saber los niños para jugar mejor y cómo la enseñanza puede generar propuestas ricas en contenidos, experiencias de aprendizaje y propuestas de juego. Desde este lugar, la mediación del maestro no interrumpe el juego sino que provoca alternativas que espontáneamente aparecerían más tarde o por azar.

PARA SEGUIR PENSANDO

Dado el compromiso que el juego tiene con la imaginación, en la base de todo juego está la experiencia del niño (Vigotsky, 2001; Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez de Pastorino, E., 2010). Se juega a lo que se conoce. Esta premisa conlleva dos consecuencias con respecto al niño y al jugar. La primera, la responsabilidad que tiene la escuela de ampliar el universo

cultural de los niños pequeños ofreciendo oportunidades para acceder a diversas expresiones literarias y artísticas, explorar el mundo natural y social, enriquecer las formas de comunicación e intercambio con otros, etc. Las prácticas de enseñanza tienen este objetivo, ampliar el mundo del niño y permitirle ir más allá de lo que sus familias pueden ofrecerles.

En segundo lugar y conjuntamente con esta tarea, la escuela debe brindar oportunidades regulares, cotidianas de jugar a aquello que está tratando de enseñar ofreciendo diversos tipos de juegos que le permitan a los niños actuar sobre los contenidos de la manera en que pueden hacerlo. Es decir, el juego se constituye en la posibilidad que tienen los niños de internalizar, comprender, poner en discusión, modificar, transformar los contenidos de enseñanza que el maestro define. Jugar está en la base del modo en que los niños se apropian del conocimiento.

Cada tipo de juego tiene requerimientos diferentes.

Los modos en que participan los jugadores, la calidad de los conocimientos previos que necesita saber para poder jugar, la forma en que se regula externamente el juego, la presencia de pares como compañeros de juego o expertos que habilitan formas progresivas en el dominio del juego, difiere en cada juego. Para jugar “de verdad” en la escuela se necesita diseñar estrategias específicas que enseñen a jugar cada tipo de juego.

Si conocer es iluminar la conciencia y abrir las posibilidades del pensamiento para formular alternativas, comprender y enriquecer el problema, más que dar soluciones acabadas y finales... la escuela tendría que ayudar a los niños a transitar este camino. En el niño pequeño jugar le permite contar una historia, operar con sus recuerdos, sus experiencias, sus ideas, sus expectativas, sus sueños... Al jugar, el niño va tejiendo una suerte de narrativa posible de ser compartida con otros. Una historia integral, no incidental; un relato crítico del que forma parte y que se construyó en el devenir de la experiencia lúdica.



NOTAS

– La autora agradece los comentarios y la lectura atenta de Inés Rodríguez Sáenz y Verona Batiuk.

– Un ejemplo de inclusión efectiva sería la presencia de computadoras, Tablet, celulares en el aula. La distribución masiva de tecnología, si bien garantiza el acceso igualitario a la herramienta por parte de los alumnos, no garantiza el cambio real y efectivo en las prácticas de los docentes.

– Sólo por citar un ejemplo, uno de los primeros textos que van a considerar al juego en la educación de los niños es “De la educación de los niños” escrito por Erasmo en 1529. En esta obra, Erasmo considera que el juego es un medio para “seducir” a la infancia y atraerla al trabajo. Sin embargo, en esta obra, “*el juego no tiene un valor educativo sino que es una estrategia para engañar a los niños y utilizar su motivación para acercarlo a las letras.*” (Brougère, 1996, p. 55)

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, V. (2014). *Si no tuviéramos escuelas infantiles*. Aula Infantil, 30-31
- Baquero, R. (1998). *La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky*. Psykhe, 7(1), 45-54
- Batiuk, V. (2012). *Ciudades por la Educación. Desarrollo para el Nivel Inicial*. In P. Sarlé, *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y Educación infantil* (pp. 42-51). Buenos Aires: Fundación Navarro Viola
- Batiuk, V. (2015). *Educación infantil: una prioridad política y social*. En J. Tedesco, *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (págs. 235-278). Buenos Aires: Siglo veintiuno, editores
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina*. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI, UNI, CEF
- Bellver, M. (21 de Diciembre de 2013). *Entrevista: El mundo que viene*. Michel Serres: ‘Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe’. El mundo.es, pág. 1
- Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- Duflo, C. (1999). *O Jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Madrid: Martínez Roca
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Español, Silvia y Firpo Santiago (Diciembre, 2009). *El juego musical entre otros juegos*. VIII Reunión Anual de SACCoM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Villa María, Córdoba. Consultado en Dirección estable: <http://www.aacademica.org/silvia.espanol/16> (4/4/2016)
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman
- Maggio, M. (2005). *Los portales educativos: entradas y*

- salidas a la educación del futuro*. En E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (págs. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida* (Tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989). *El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones*. En E. E. Turiel, *El mundo social en la mente infantil* (págs. 155-180). Madrid: Alianza
- Nikitin, B. (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ramos Rodriguez, J. (2010). *Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica*. (U. d. (Colombia), Ed.) Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación(12), 118-127
- Rodríguez Sáenz, I. y Sarlé, P. (2009). *El Nivel Inicial, los materiales didácticos y la tarea docente*. En G. G. Fairstein, *Educación Inicial: estudios y prácticas* (págs. 35-48). Buenos Aires: 12ntes S.A. - OMEP
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En J. d. Wertsch, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 111-127). Madrid: Fundación Aprendizaje Visor
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Sarlé, P. (2010). *El juego como método: una historia que comienza con Froebel*. En P. Sarlé, *Lo importante es jugar. Como entra el juego en la escuela* (págs. 23-40). Buenos Aires: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2011). *Juego y Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M. (2013). *Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de Nivel Inicial y Primer ciclo de la Escuela Primaria*. Escuela Norma Superior en Lenguas Vivas “Pte. Roque Saenz Peña”. Buenos Aires: inédito
- Sarlé, P.; Pinto, L. (20 de Junio de 2014). *El juego y la construcción de conocimiento didáctico en Nivel Inicial* (ponencia). Congreso internacional “Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación”. Mexico. DF, México: Unidad de Posgrado de Ciudad Universitaria. Universidad Autónoma de México
- Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V. (2014). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina
- Schiller, F. (1990). *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo

Artículo terminado el 28 de marzo de 2016
Fechas: Recepción 30.03.2016 | Aceptación 22.07.2016

Sarlé, P. (2016). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 17-28. Disponible en <http://www.reladei.net>



Patricia Mónica Sarlé

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
psarle@gmail.com

Patricia Sarlé es docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL) y del Instituto de Investigaciones en Cs. De la Educación (UBA). Entre 2007-2014 fue Directora de la Carrera de Especialización Maestría en Educación Infantil en la UBA. Creó y coordinó el programa “Infancia en Red” del portal educativo EducaRed (2005-2010). Es miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Ha publicado diferentes libros y artículos sobre educación infantil, específicamente en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar y en la producción curricular para la formación de docentes del nivel inicial. Su investigación actual está centrada en la construcción de categorías para una nueva agenda didáctica sobre la educación infantil, tomando al juego y a las prácticas de enseñanza de vida cotidiana como foco de análisis.