



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil

El juego en el jardín de infantes Vol 2

Autor:

Sarlé, Mónica Patricia

Tutor:

Sirvent, María Teresa

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Parte II

**El juego y la enseñanza en la Escuela Infantil.
Desarrollo de las Tesis presentadas**

Capítulo 4

Las relaciones entre Juego y Enseñanza en la Escuela Infantil

4.1. Introducción

Desde posturas teóricas diversas, los estudios que se han realizado sobre el juego en niños menores de 6 años afirman que mientras el niño juega aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ejercitar no sólo las funciones cognitivas con las que ya cuenta, sino también crear estructuras cognitivas nuevas. El juego le ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, “los juegos tienen cualidades intrínsecas que estimulan los procesos de comunicación y cooperación con sus pares y amplían el conocimiento que el niño tiene del mundo social” (Garaigordobil Landazabal, 1995, p.81). Ahora bien, si todo esto sucede mientras el niño juega “espontáneamente”, ¿qué pasaría si el juego pudiera ser situado y orientado en la escuela sin perder su esencia lúdica? Antes de responder se requiere precisar las relaciones entre juego y enseñanza. Tal como señalamos en los capítulos anteriores, la literatura refleja profundas tensiones y ambigüedades en torno a la posibilidad de articular ambos procesos.

En esta Tesis abordaremos la relación entre juego y enseñanza abriendo dos líneas de trabajo diversas y a la vez, complementarias. Desde una mirada amplia, se tratará de comprender las relaciones que se establecen entre juego y enseñanza en las salas de Educación Infantil, tal como se presentan en la vida cotidiana de la escuela. Desde una mirada focalizada en la situación didáctica, se estudiará esta relación a la luz de una intervención didáctica en un juego específico y característico en las salas de niños pequeños, como es el juego de construcción⁴³.

⁴³ Tal como se señaló en la Introducción, la elección de los juegos de construcción se decidió en base a dos criterios. En primer lugar, como tipo de juego tiene la particularidad de poder ser “formateado” desde fuera de él a partir del diseño de los materiales y la consigna del maestro, sin por esto entorpecer el juego del niño. En segundo lugar, es un juego que se encuentra en el borde de las características que definen a una actividad como juego o como trabajo.

Con esto, se intenta continuar con el trabajo iniciado en la Tesis de Maestría, que tuvo por objeto estudiar el lugar del Juego en la escuela infantil (Sarlé, 1999). En ese momento, se elaboraron siete categorías conceptuales que permitían comprender las diferencias entre jugar en la escuela y jugar en la casa. La especificidad del juego en la escuela generó la necesidad de realizar un análisis relacional que pudiera interpretar con mayor claridad, la vinculación que el juego puede tener con la enseñanza y su relación con el estilo curricular y la edad de los niños.

Dado que hemos elegido un doble camino para estudiar nuestro objeto, se presentarán los resultados de la investigación en dos momentos diferentes. Desde una mirada macro, en este capítulo, analizaremos al juego en la escuela, tensionando las diferencias que puedan darse según la modalidad curricular y la edad de los niños. Estos dos factores han sido presentados como los que más influyen en las relaciones entre juego y enseñanza en los estudios sobre juego y escuela (Dias Prado, 1999; Brougère, 1997; Wajskop, 1997; Kishimoto, 1996; Ortega, 1992). En un segundo momento, en el capítulo siguiente, asumiendo una mirada micro, enfocaremos un tipo de juego específico (juegos de construcción) y analizaremos en él, el modo en que se puede situar el juego en la escuela infantil.

4.2. Procedimientos metodológicos

A fin de analizar las diferencias que los estilos curriculares⁴⁴ pueden plantear a la inclusión del juego en la escuela, se decidió estudiar la forma en que éste aparece en dos contextos diferentes: escuelas infantiles de la Ciudad de Buenos Aires y de la ciudad de Santiago de Chile. Con respecto a la edad, se estudiaron grupos de niños de 3 y 5 años.

⁴⁴ En el Anexo I se presenta de forma ampliada las características de los sistemas educativos argentino y chileno. En ese apartado se analizan también dos modelos didácticos que, especialmente en el caso de Chile, son asumidos como diseños alternativos por los centros infantiles.

Por ser un estudio intensivo se seleccionaron los casos de acuerdo a un muestreo intencional y teórico (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Se tomaron 13 grupos de niños y maestras⁴⁵ para ser analizados en profundidad. De estos grupos, 4 conformaban la muestra de la primera etapa⁴⁶. De esta forma, la muestra quedó conformada por 7 grupos pertenecientes a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (5 grupos de 5 años y 2 grupos de 3 años) y 6 grupos a la Ciudad de Santiago de Chile (4 grupos de 5 años y 2 grupos de 3 años).

Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica

La recolección. La investigación asumió una lógica cualitativa para la recolección y el análisis de los datos. Los 13 grupos estudiados fueron periódica y alternativamente observados todos los días de la semana, construyendo una “descripción densa” (Geertz, 1992; Gibaja, 1986) de las diversas situaciones. Se registró la vida cotidiana de las diferentes salas con un promedio de 5 observaciones intensivas de 180 minutos de duración para cada una de ellas. Cada situación de enseñanza observada constituye la unidad de análisis del estudio. Sus límites están definidos por la consigna inicial dada por el maestro y el momento de orden o evaluación de la misma.

Los registros combinaron la descripción detallada de los fenómenos en el campo con fotografías de las diferentes secuencias de juego y construcciones de los niños. También se analizaron los documentos curriculares vigentes en cada una de las escuelas infantiles en las que se trabajó. En el Cuadro 1 se detallan las características de la muestra.

⁴⁵ Los docentes reciben diferente nombre en Buenos Aires y Santiago de Chile. Por este motivo utilizaremos la nominación de cada grupo cuando presentemos los fragmentos de las observaciones realizadas (es decir, maestra o señorita en el caso de Buenos Aires y educadora o técnica en el de Santiago). A lo largo del texto utilizaremos indistintamente los nombres de maestros, educadores o docentes para referirnos a los adultos a cargo de los niños. También usaremos el género femenino o masculino, dado que aunque la mayoría de los profesionales eran mujeres, también se observó a varones a cargo del grupo.

⁴⁶ A partir de ahora, nos referiremos a la Tesis de Maestría como la primera etapa de este estudio.

Cuadro 1. Caracterización de los grupos estudiados

	Buenos Aires	Santiago
Número de grupos estudiados	7	6
Dependencia	Secretaría de Educación – GCBA. Escuelas oficiales dependientes de la Dirección del Área de Nivel Inicial	Ministerio de Educación: 4 Jardines de Infantes de la JUNJI / 2 Jardines de Infantes de un colegio particular pagado
Edad de los niños	2 grupos de 3 años / 5 grupos de 5 años	2 grupos de 3 años / 4 grupos de 5 años
Número de Docentes por sala	1 Maestra con titulación de Nivel Terciario	2 Educadores (1 Profesor universitario en Educación Parvularia y 1 Auxiliar Técnico con titulación terciaria)
Promedio de niños por sala	25	30
Modalidad curricular	Diseño curricular – Año 2001. Organizado por áreas disciplinares. El estilo curricular está altamente definido. Se incluyen aspectos vinculados con desarrollo curricular	Diseño curricular – Año 2002. Organizado por ámbitos de experiencia de aprendizaje. El estilo curricular está enunciado. No incluye desarrollo curricular en los diferentes ejes

La organización de las salas. Los grupos de Buenos Aires están conformados por un promedio de 25 niños por sala. Los niños están a cargo de una maestra titulada en los Institutos de Formación Docente. Al momento de ser observadas, todas las maestras tenían título de Profesora de Educación Preescolar, una carrera terciaria no universitaria de dos años y medio de duración. Los niños llaman a los maestros por su nombre o utilizando el título de “señorita”.

Los siete grupos estudiados pertenecen a escuelas dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cinco grupos son de Jornada Simple y dos de Jornada completa⁴⁷. El currículum (GCBA, 2001), asume un estilo curricular altamente definido; contiene los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Educación (CBC, 1993) y está organizado disciplinariamente.

⁴⁷ Los grupos de Jornada simple asisten a la escuela tres horas y cuarto. Los de Jornada completa, siete horas. Los grupos de Jornada completa se observaron en el turno en que los niños realizaban la mayor cantidad de actividades.

La construcción del currículum supuso diferentes etapas en las que los docentes fueron consultados sobre su viabilidad y aplicación⁴⁸. El texto actual, del año 2001, fue testado en los años 1999-2000. Su plataforma básica es semejante al primer diseño curricular elaborado cuando se inició la reforma en 1989 y fue escrito por el mismo grupo de especialistas. A pesar de las diferencias regionales, el diseño curricular de Buenos Aires es el modelo sobre el cual se prescriben las prácticas de otras jurisdicciones del país.

Para las salas 5 años, los contenidos responden a las áreas de matemática, prácticas del lenguaje, indagación del entorno social y natural, expresión y comunicación (plástica, expresión corporal y música) y educación física. En cada bloque disciplinar se describen los aspectos didácticos disciplinares y se enuncian los objetivos y contenidos a desarrollar. Al final de cada área se presentan orientaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes de contenidos de cada área. También se desarrollan ejemplos de actividades y se brinda una bibliografía específica sobre los contenidos. Para las salas de 3 años, los contenidos responden a cuatro ejes de experiencias: para la construcción de la identidad y la convivencia con los otros, para el desarrollo corporal, para comenzar a indagar el ambiente y para la expresión y la comunicación.

El diseño curricular está organizado en varios tomos. Uno de ellos es común y contempla el marco general de trabajo. Los otros tres están organizados por edad de los niños. De este modo, cada maestro recibe el texto correspondiente a su nivel (lactario – deambuladores; 2–3 años y 4–5 años). La Secretaría de Educación ofrece documentos de desarrollo curricular con ejemplos de proyectos realizados desde la Dirección General de Currículum para que los maestros tengan como referencia al organizar su trabajo.

⁴⁸ La consulta se realizó principalmente con los Supervisores y Directores de cada Distrito Escolar del sistema oficial. También se plantearon reuniones con el área de práctica de los Institutos de Formación Docente. En estos últimos encuentros, una de las áreas que más se discutió estaba vinculada con la inclusión del juego y los aspectos socio afectivos comprometidos en las actividades cotidianas. A partir de estas observaciones, se incluyó un apartado especial para las actividades cotidianas y se precisó el lugar del juego, especialmente, en las salas de 4 y 5 años.

Desde que se inició la reforma, los maestros cuentan con espacios de capacitación centralizados. Cada Distrito Escolar puede solicitar capacitaciones específicas y contar con profesionales para desarrollar espacios de formación en servicio o mixtos (presenciales, a distancia, en horario escolar y fuera de él). En diciembre de cada año, se realiza una Jornada General de Intercambio de Experiencias organizada por la Dirección General de Educación Inicial, en donde, además de contar con paneles específicos sobre temas vinculados a la educación infantil, las escuelas o grupos de maestros presentan sus experiencias.

La uniformidad en cuanto a dependencia de las escuelas y capacitación de los maestros, no es tan homogénea en los grupos de Santiago de Chile. La educación inicial no es obligatoria y está destinada a atender a niños de hasta 5 años de edad. Existen establecimientos subvencionados (particulares y municipales) y particulares pagados que imparten los grados de educación inicial para niños de 4 años (transición menor) y 5 años (transición mayor). Por otro lado, existe la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), dependiente del Ministerio de Educación, y la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), dependiente del Ministerio del Interior, que ofrecen educación inicial a niños desde los 84 días de edad, además de los niveles de transición menor y mayor.

El sistema educativo argentino sólo reconoce a las escuelas (infantiles o anexas a la escolaridad básica) como establecimientos responsables de la educación infantil. En cambio, el Ministerio de Educación de la República de Chile reconoce no sólo a los establecimientos escolares tradicionales sino también a otras instituciones como responsables de brindar un servicio educativo. Esto abre un abanico de posibilidades diferentes en cuanto a modalidades de atención y cobertura.

La diversidad también se observa en la formación de los docentes a cargo de los niños. En los grupos de Santiago, los niños tienen dos docentes como figuras referentes. Uno de ellos recibe el nombre de “educador”, a diferencia del nombre de “maestro” o “señorita” utilizado en los grupos de Buenos Aires. Este cambio de nombre pareciera generar una

representación diferente del tipo de actividad y responsabilidades que tienen estos adultos frente a los niños. El “educador” tiene formación universitaria de cinco años y su título es de Educador de Párvulos.

La segunda figura es la del “técnico” o “auxiliar”. Este cuenta con educación técnica terciaria en Educación de Párvulos que se realiza en los Institutos técnicos profesionales con una duración promedio de 2 años. Los niños llaman tanto al educador como al auxiliar, con el nombre de “tía”, que es la denominación con que los niños pequeños se dirigen a los adultos conocidos sean familiares o no. En ninguna de las observaciones se registró que los niños se dirigieran a los adultos utilizando el nombre de pila u otra nominación.

En la investigación se tomaron 4 grupos pertenecientes a Jardines de la JUNJI de la Región Metropolitana. Los niños permanecían en el jardín por 9 horas. Se observó a los niños, al igual que en el grupo de jornada completa de Buenos Aires, en el período en que las educadoras realizaban la mayor cantidad de actividades. Los otros dos grupos que participaron de la muestra pertenecían a colegios particulares pagados. Los niños asistían 5 horas en un turno.

En los cuatro grupos pertenecientes a la JUNJI, el Educador tiene a su cargo dos grupos de 30 niños cada uno. A lo largo de la jornada escolar alterna su presencia en ambos grupos. El técnico o auxiliar está a cargo de un grupo y permanece con ellos todo el día. El educador planifica semanalmente junto con el técnico las actividades. Su horario laboral contempla tiempos de trabajo conjunto y reuniones generales de educadores. Si bien el educador es el responsable del aprendizaje de los niños, algunas de las actividades son llevadas adelante por el técnico. Por su parte, los dos grupos pertenecientes al colegio particular pagado, contaban con las dos figuras adultas durante toda la jornada en la sala. Cada grupo tenía un promedio de 23 niños. Su horario de trabajo también consideraba tiempos para planificar conjuntamente sin la presencia de niños.

En los salones de los seis grupos observados, una cartelera técnica informaba cada semana la distribución de actividades y los temas a tratar. En esa cartelera también se detallaban

datos personales de los niños y sus familias.

A partir de la reforma de educación chilena, todas las instituciones deben asumir progresivamente los lineamientos curriculares oficiales, que responde a un estilo curricular más general. Las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” (2002) es el marco referencial para la organización de las actividades de enseñanza de todas las modalidades y programas de educación infantil. Las experiencias para el aprendizaje están organizadas en tres ámbitos: formación personal y social, comunicación y, medio natural y cultural.

Cada uno de estos ámbitos refiere a núcleos de aprendizaje diversos. Cada núcleo plantea un objetivo general que destaca contenidos referidos a “aprendizajes amplios que son fundamentales de favorecer” (Bases, 2002, p.27). Así mismo se establece el criterio de evaluación a partir de la enunciación de aprendizajes esperados. En el ámbito de Formación personal y social, los núcleos de aprendizaje son la autonomía, la identidad y la convivencia. En el de Comunicación, el lenguaje verbal y los lenguajes artísticos. El ámbito de Relación con el medio incluye los seres vivos y su entorno, los grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes y, las relaciones lógico matemáticas y de cuantificación.

La capacitación para la reforma se realiza a través de documentos, encuentros presenciales y capacitación a distancia (programa televisivo). Las instituciones se han incorporado progresivamente a la reforma. Las maestras de los grupos participantes habían sido capacitadas en ella. Dos de los grupos pertenecían a la muestra piloto en los que se había iniciado el cambio curricular.

En cuanto al estilo curricular, decíamos que en el caso de los grupos de Buenos Aires es de carácter altamente definido. Una característica de este tipo de currículum es que junto con la definición de los contenidos escolares, se ofrecen elementos más cercanos al desarrollo curricular y se define la orientación didáctico-pedagógica desde la cual debe enseñarse. En

este modelo, los contenidos y las actividades se encuentran definidos extensamente⁴⁹. Los maestros cuentan con orientaciones específicas sobre las cuales diseñar sus prácticas.

Las bases curriculares chilenas, en cambio, asumen un estilo general en cuanto a la presentación de las propuestas. Esto es una ventaja dada la diversidad de instituciones que existen para la atención de los niños. En esta modalidad, la definición curricular es lo suficientemente amplia como para que cada sala difiera entre sí y adecue sus prácticas en función del grupo particular de niños a cargo. La importancia que cobra la globalización, la transversalidad, la búsqueda de aprendizajes significativos, los contenidos relacionados con el entorno, la solución de problemas y el “aprender a aprender” parecieran facilitarle al docente la decisión sobre la programación. Los docentes tienen una mayor flexibilidad para seleccionar los contenidos y la forma en que éstos van a ser enseñados. A pesar de esta ventaja dados los tiempos de la reforma educativa, algunos educadores perciben la dificultad que les supone la apertura curricular para encarar el proceso de cambio. Uno de los educadores entrevistados de los grupos de Santiago frente a la pregunta por los cambios de la reforma educativa expresaba:

Entonces hoy día en que se está tratando de establecer una libertad de trabajo en beneficio de las características de los niños y en beneficio de la potencialidad que tiene cada uno de ellos, es super difícil... mi mayor problema aquí, en este minuto, es que si está la tía y yo hago una pregunta, la tía responde o le da la respuesta a algunos. Me pasó con todas... Yo les digo: “A ver chiquillos ¿de qué color es el caballo blanco de Napoleón?” y todos callados, pensando... pero ¡la tía le da la respuesta!... parece como si se sintiera juzgada porque los niños no dan la respuesta. Como si ellas se sintieran culpables de que los niños no manejen la respuesta... yo las he retado dos, tres veces... que no den la respuesta pero no...

⁴⁹ Un dato interesante puede ser el volumen escrito que representa el Diseño Curricular para las escuelas de Buenos Aires y para las de Santiago. En el caso de Buenos Aires, son 4 tomos: el marco general (176 páginas), niños de 45 días hasta 2 años (104 páginas), niños de 2 y 3 años (212 páginas) y niños de 4 y 5 años (387 páginas). Como cada docente recibe el texto correspondiente a su nivel y el marco general, en el caso de los maestros observados, las orientaciones didácticas sobre las cuales diseñar su práctica constaban de 563 páginas. En el caso de Santiago, el Diseño Curricular para las salas cunas y jardines de infantes cuenta con 111 páginas.

superdifícil... No los dejan pensar, no los hacen pensar... todavía les da lástima... le dan las cosas hechas... los adornos navideños, el adorno de la sala... les cuesta mucho a ellas que los niños pongan un dibujo... porque está mal pintado... Y es claro, los niños no pintan bien pero tampoco pintan mal... No es esa la cuestión (Entrevista 10,24).

El análisis

Para examinar la información empírica resultante se empleó un procedimiento cualitativo de análisis de datos: el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Para realizar el análisis se siguieron los siguientes pasos:

- Análisis comparativo de las situaciones de enseñanza en los grupos de Santiago y Buenos Aires según edad y estilo curricular.
- Análisis comparativo de las situaciones de juego en situaciones naturales para cada uno de los grupos considerados.
- Construcción de categorías conceptuales que permitan considerar los estilos curriculares, su impacto en la enseñanza y su relación con el lugar del juego en la escuela infantil.
- Análisis descriptivo (codificación abierta) y relacional (codificación axial y selectiva) de la relación entre juego y enseñanza a partir de la integración de las categorías de la primera etapa.

Nuestro interés en este momento es estudiar el lugar del juego en la escuela infantil desde una máxima variedad estructural de la situación de enseñanza. En este sentido, edad y estilo curricular son dos factores que parecieran operar en la relación entre juego y enseñanza. Los grupos de Buenos Aires y Santiago nos permiten descubrir las uniformidades fundamentales y los matices que permiten comprender mejor esta relación.

La adopción de este enfoque metodológico coincide con las orientaciones actuales de la

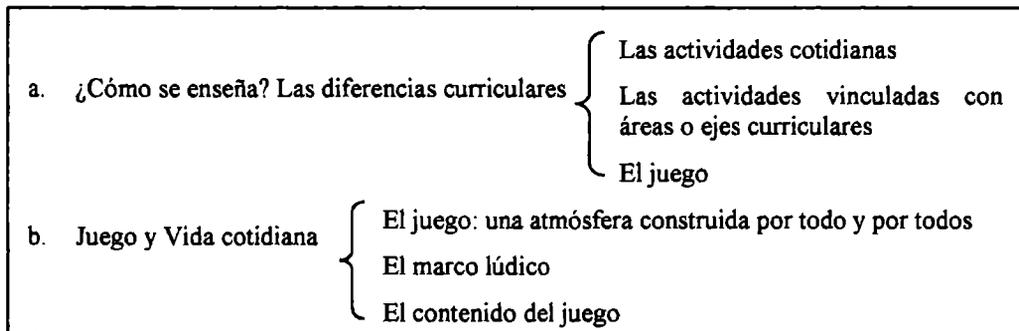
investigación didáctica que buscan situar el estudio de los fenómenos de enseñanza en el contexto del aula. El objetivo es generar modelos de análisis que permitan superar la dimensión técnica de la didáctica y proporcionar conceptos y preguntas nuevas que orienten la construcción de su dimensión descriptiva-explicativa.

Se presentarán en primer lugar los resultados del análisis descriptivo y en segundo lugar, el análisis relacional.

4.3. Resultados. Análisis descriptivo

Organización de la presentación de los resultados. Los resultados descriptivos de la investigación se presentarán en dos bloques (cf. Figura 1).

Figura 1. Las relaciones entre juego y enseñanza en la escuela infantil



En el primero se abordarán las diferentes situaciones de enseñanza estudiadas, entre las que se considerarán las situaciones lúdicas. Se establecerán las diferencias y semejanzas que se encontraron en los grupos, tomando como factor contextual, los estilos curriculares. En segundo lugar, se presentarán las categorías que emergen del análisis del lugar del juego en la vida cotidiana.

a. ¿Cómo se enseña? Las diferencias curriculares

En el Anexo II de esta Tesis se muestran algunas de las secuencias de actividades de enseñanza registradas en las observaciones para cada uno de los grupos. Tanto en las escuelas de Santiago como en las de Buenos Aires, se observaron *actividades cotidianas* (intercambios iniciales, registros de asistencia, calendario y meteorológico, relatos de experiencias personales, merienda o colación, higiene), *actividades vinculadas con áreas disciplinares* (situaciones plásticas, de educación física y educación musical, lectura y narración de cuentos, conversaciones sobre temas específicos del currículum, experimentos, salidas y visitas fuera de la escuela) y *actividades lúdicas* (juego trabajo o en rincones, juego libre y juegos sociales con reglas externas propuestos para enseñar contenidos vinculados con las disciplinas)⁵⁰.

En los grupos de Buenos Aires se registraron 287 situaciones de enseñanza de las cuales 49 eran actividades lúdicas, mientras que en los grupos de Santiago se observaron 161 situaciones de enseñanza de las cuales 48 fueron de este tipo (cf. Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de actividad según modalidad curricular ⁵¹

Tipo de Actividad	Buenos Aires	Santiago
Actividades cotidianas	48%	42%
Actividades vinculadas con campos disciplinares	35%	29%
Actividades lúdicas	17%	29%
Total	100% (287)	100% (161)

⁵⁰ Esta diferenciación de tipos de actividades se establece a los fines de mostrar el peso relativo que tiene el juego en la vida cotidiana. En el caso de las actividades lúdicas también incluimos en este momento, aquellas que buscan enseñar contenidos disciplinares (juegos de cartas, dominós, tangram, juegos de lenguaje, juegos tradicionales, etc.).

⁵¹ Dadas las características intencionales de la muestra, los datos que se presentan en forma de cuadro no son generalizables fuera de los otros grupos estudiados.

Con respecto a la edad, hemos observado que los niños de 3 años se enfrentan a las mismas tareas que los de 5 años en ambas modalidades curriculares. Sólo cambian los temas que los maestros proponen y el grado de profundidad con que se aborda cada uno de ellos. Dado que no es nuestro objetivo hacer un estudio evolutivo del juego en la escuela, retomaremos la diferencia de edad en el próximo capítulo al analizar el caso de los juegos de construcción. En relación con la modalidad curricular, el análisis general de las situaciones de enseñanza parece mostrar que los grupos de Buenos Aires y Santiago no se diferencian en cuanto al *tipo* de situación de enseñanza sino por la diferencia que se observa en relación con el juego en el conjunto de las situaciones planteadas.

Tal como se desprende de la Tabla 1, en los grupos de Buenos Aires, las actividades vinculadas con contenidos de áreas disciplinares y las actividades cotidianas tienen un compromiso mayor que las situaciones de juego. En el grupo de Santiago, la distribución de las actividades, muestra una disminución de actividades disciplinares y un aumento de las situaciones lúdicas. Entre ambos grupos, la diferencia significativa se observa en torno al juego. A continuación describiremos brevemente en qué consisten y cómo se organizan estas actividades.

a.1. Las actividades cotidianas

En la Escuela Infantil, las actividades cotidianas también llamadas rutinas, se dedican al aprendizaje de reglas y nociones: los “hábitos”. Estas actividades definen el modo de ser de la escuela y la estructura escolar; involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir del aprendizaje de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase. En ambos grupos, las *actividades cotidianas* son las más frecuentes (48% en Buenos Aires y 42% en Santiago).

Como tipo de actividad, las rutinas forman parte de una de las tradiciones más arraigadas de la educación infantil y están presentes en todos los libros didácticos que se refieren a la

enseñanza inicial. La semejanza que encontramos en el modo en que se desarrollan estas actividades pareciera ser una de las mayores herencias del pasado froebeliano y montessoriano en la escuela infantil. Esta semejanza no se observa sólo en el tiempo que se destina a estas actividades sino también a la utilización de ciertos recursos, como canciones (“*a guardar a guardar cada cosa en su lugar*”), la apelación a la sorpresa como forma de presentar las actividades, el uso de ecos rítmicos para convocar a los niños e interesarlos por determinados temas; etc.

Una de las principales diferencias observadas en estas actividades tiene relación con el número de adultos a cargo. En los grupos de Santiago, la permanencia de dos adultos genera un modo particular de atención de los niños y de coordinación de las actividades. El seguimiento de los niños es mayor, aun en los casos en que el educador tiene a cargo dos salas. En estos casos, la alternancia de roles en el desarrollo de las actividades no pareciera ser un problema ni para los niños ni para los adultos.

Por otra parte, la presencia de dos adultos responsables pareciera facilitar la aplicación de las normas o pautas de conducta y generar un clima de trabajo más distendido. En este sentido, resultaba interesante observar cómo el educador y el auxiliar comentaban entre ellos la pauta a dar, “delante” de los niños y “antes” de aplicarla al grupo. Esto puede observarse en la Situación 1.

Situación 1 – Juego libre en la sala (JM4 – TM – Obs. 1) ⁵²

8.45. Los niños están jugando en diferentes mesas con materiales de Juegos tranquilos (rompecabezas, encajes, entrelazados). La educadora (E) camina entre las mesas, observa lo que están haciendo. La auxiliar (T) está sentada en el escritorio pegando unos recortes en los cuadernos de comunicaciones. Cada mesa tiene un color.

E: mira tía, veo la amarilla completa (la mesa amarilla todos sus lugares completos).

T: sí... está completa... (las niñas de esa mesa sonríen).

E: revisemos, ¿todos colgamos los delantales?

⁵² Los nombres de los niños y los docentes han sido cambiados.

T: creo que si tía (los niños levantan la vista, dejan lo que estaban haciendo y observan los percheros. Todos los delantales están colgados en ellos. Siguen jugando).

La E. se acerca al pizarrón donde habían colocado las tareas para el día (registro de actividades diarias) y pregunta en voz alta qué es lo que sigue. Los niños responden “saludar”. La E. les pide que ordenen para saludar. La T. busca la pandereta y comienza a marcar un ritmo. Los nenes ordenan rápidamente. Luego se sientan en un sector de la sala y comienzan a conversar. Forman una ronda, en la que E y T se integran. La E. se ubica en el frente junto al pizarrón, la T. frente a ella con la caja de libretas en su falda.

8.50. La E. comienza a tomar asistencia. Les pide que levanten la mano cuando son nombrados. La T. señala el registro donde están las contraseñas mientras la E. canta “vamos a ver quién vino hoy”. A medida que los nombra, los niños dan vuelta su figura. Los niños las miran a ambas.

E. mira tía, se ve hermosa la ronda hoy... (la T. asiente, los niños se miran y se sientan más erguidos)... bien, y ¿habrá correspondencia entre niños y libretas? ¿Cuántos somos?

Niños (varios a la vez): 23

La T comienza a contar las libretas en voz alta. Llega a 22. Levanta la cara, abre los ojos y mira a la E. que sonríe. Los niños comienzan a mirarse sin decir nada. Isidora se ríe y se levanta. Busca en su mochila la libreta y la pone en la caja. La T y la E sonríen. Los chicos gritan: 23.

La educadora y la auxiliar no sólo dialogan entre sí sino que también, intercambian miradas y gestos. Los niños participan de este intercambio y responden como si estuviera dirigido a ellos. Entre los niños y los adultos, aparecen miradas cómplices que ponen de manifiesto que todos los participantes saben “de qué y a quiénes se está hablando”.

En los grupos estudiados de Buenos Aires, esta interacción no es posible. Frente a las pautas, el intercambio entre adulto y niños es directo. El docente es el responsable de recordar y señalar las rutinas propias de la vida escolar (dejar las libretas en su lugar al llegar, colgar los abrigos o delantales, presencia o ausencia de niños, etc.), la comunicación se torna radial y se acentúa la asimetría existente entre los participantes, como en la Situación 2.

Situación 2 – Intercambio (JA5 – TM. Obs. 1)

9.00. Los niños van entrando a la sala luego del saludo a la bandera, cuelgan las

mochilas, dejan sobre las mesas los cuadernos. La maestra (M) en la puerta despide a los padres y conversa con una maestra. Luego entra y se sienta en el lugar de intercambio, al frente del pizarrón. Los niños se acercan y forman una ronda a sus pies. La M. coloca una lámina en la cartelera. En ella se indican los responsables de algunas tareas (secretarios para regar las plantas, servir las mesas, etc.). Está organizado en forma de calendario mensual. La M. ve espacios vacíos en la ronda y les pide que se acerquen más a ella. Los niños lo hacen.

M: me parece que hoy está más chiquita la ronda, ¿Por qué está más chiquita?

Stefi: porque no vinieron muchos chicos

Martín: vinimos poquitos...

Entra Aarón tarde y se queja porque su perchero está ocupado con otra mochila. Un nene dice que Mara colgó mal. Mara se levanta y cambia de lugar sus cosas. La M. pide que hablen de a uno por vez y le da un lugar en la ronda.

M: recuerden que el lugar está marcado con las contraseñas... sino se acuerdan esto ocasiona trastornos para todos (los niños asienten). María, ¿fuieste secretaria ya?

María: no

M: ¿querés serlo? (María asiente y la maestra coloca su nombre en el casillero del día correspondiente). A ver, ¿Cuántos varones vinieron hoy? (varios gritan). Así no... Carlos, contá a los varones.

Carlos se levanta y comienza a tocar las cabezas de los varones mientras dice el número. La maestra lo sigue y algunos niños repiten el número en voz alta. Entra un nene y se queda de pie junto a la ronda. La M. le indica que se siente junto a ella. Carlos termina de contar y dice el número final. La M. lo anota en el pizarrón.

Como puede observarse, el maestro tiene que atender una gran cantidad de pequeños quehaceres (llegada de niños tarde, ubicación en la ronda, organización de la misma, etc.). Así mismo, aumenta el número de intervenciones y solicitudes a cada niño. En los grupos de Buenos Aires, los maestros suplen esta ausencia de otros adultos a partir de la utilización de diversas estrategias. Por ejemplo, en ciertas ocasiones, se observó al maestro "hablando solo" ("*yo a veces me pregunto cómo puede ser que no se acuerden de todo lo que hablamos del reglamento en la sala*" - JG5 - TT. Obs. 3), como pensando en voz alta, pero esperando que los niños cambien de actitud al escuchar su monólogo. En otras, el maestro utiliza la tercera persona para referirse a si mismo ("*A Rosario le agradecería tanto que todos se sienten*" JG5 - TM. Obs. 4).

Como se desprende de las Situaciones 1 y 2, el contenido presente en estas actividades es

el mismo pero el modo de organización, difiere. Ambas situaciones responden a actividades iniciales que se repiten todos los días con unas pequeñas modificaciones. Sin embargo, la diferencia opera en torno al clima que se va gestando a lo largo de la jornada, la cantidad de intervenciones que debe realizar el maestro en uno u otro caso y, la forma en que los niños procesan los pedidos del maestro.

Tanto en los lineamientos curriculares de Santiago como en los de Buenos Aires, se encuentran orientaciones sobre cómo y para qué organizar estas actividades. Sin embargo, en el de Santiago, la autonomía y la convivencia forman parte de los objetivos y los ámbitos de experiencia propiciados. En el caso de Buenos Aires, esto está tratado sólo para las salas de 3 años. En las de 5 años, el apartado referente a la educación social, afectiva y moral de los niños, está enunciado en forma general y no cuenta con objetivos ni contenidos específicos.

Si bien no es nuestro objetivo estudiar los intercambios sociales ni el clima escolar que estos suscitan, como veremos al analizar el lugar del juego, la forma en que interactúa la maestra con los niños pareciera guardar relación con la creación de un ambiente propicio para el juego y la comprensión de los marcos escolares en los que se producen los intercambios.

a.2. Las actividades vinculadas con áreas o ejes disciplinares

Cuando en la escuela infantil se habla de “actividades”, en general, se están refiriendo a las que hemos denominado “disciplinares”⁵³.

⁵³ Entre estas actividades también están las que comprometen la educación musical y la educación física. Tanto en los grupos de Buenos Aires como en el de las escuelas particulares de Santiago, estas actividades no estaban a cargo del docente de la sala sino de un profesor especial. En el caso de los Jardines de la JUNJI, no se registró este tipo de actividad. Por esta razón, no las consideramos en este momento en que

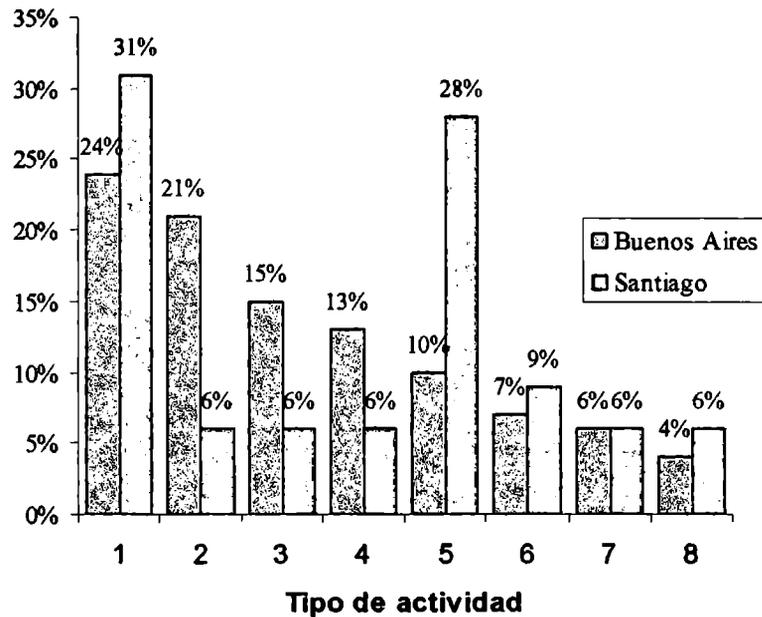
En la tabla 2, se puede observar cómo se distribuyen estas actividades para cada uno de los grupos observados. En los de Buenos Aires, las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 35% de las situaciones de enseñanza mientras que en el de Santiago registran un porcentaje menor (29%).

Las diferencias que aparecen en relación con estas actividades y los modos en que se enseña, muestran el lugar relativo que en cada currículum tiene la didáctica específica de cada disciplina. En el caso de Buenos Aires, este aspecto disciplinar ha sido clave en la reforma. En cambio, en Santiago, el acento pareciera estar más centrado en el cambio de actitud del educador frente a los niños que en los problemas que cada contenido presenta a la hora de ser enseñado.

Tabla 2. Actividades disciplinares según estilo curricular

Referencias

1. Conversaciones sobre temas específicos
2. Actividades plásticas
3. Narración y lectura de cuentos/poesías
4. Actividades de lectura y escritura
5. Trabajo en cuadernos o consignas gráficas
6. Experiencias científicas
7. Experiencias directas / salidas
8. Actividades matemáticas



desgranamos la categoría. En los cuadros del Anexo II se contemplan las actividades de música y educación física en la secuencia de situaciones observadas para cada grupo.

Si comparamos la distribución de las actividades, la conversación es la que tiene mayor frecuencia en ambos grupos (24% en Buenos Aires y 31% en Santiago). Conversar supone reunir a los niños en el lugar de intercambio, dialogando o respondiendo preguntas hechas por el docente. Es un espacio en donde se espera que los niños conversen entre ellos, compartan sus ideas con otros e intercambien sus experiencias.

Es una de las actividades más importantes en cuanto a las posibilidades que ofrece para el desarrollo del lenguaje oral. Para los maestros, es una de las actividades más complejas de coordinar. La dificultad que presenta esta actividad está dada por el tiempo que obliga a los niños a permanecer sentados atendiendo al maestro y la limitación que en grupos numerosos tienen los turnos de habla. En la mayoría de las conversaciones observadas resulta muy difícil para el docente mantener la coherencia temática, facilitar el intercambio entre los niños y sostener los diálogos sin que éstos sean radiales (es decir dirigidos e iniciados por el adulto sin vinculación entre los niños).

Tal como se desprende de la Tabla 2, además de conversar, los niños están ocupados en otras tareas. En este punto, los grupos se diferencian especialmente en la ejecución de tareas individuales con consigna cerrada y fija para todos versus propuestas, también individuales pero con consignas más abiertas. El primer tipo de actividades predomina en los grupos de Santiago, las segundas en los de Buenos Aires.

En el caso de Santiago, el trabajo en cuadernos y con consignas gráficas fijas (28%) es la segunda actividad con mayor frecuencia. Las consignas suponen el trabajo con patrones gráficos, completar figuras o ejercicios de motricidad fina (dibujar círculos, repetir líneas, dibujar letras). En los grupos de Buenos Aires, estas actividades representan el 10% de las situaciones observadas. Con respecto al área expresiva, en los grupos de Santiago, sólo el 12% de las situaciones involucran actividades plásticas o literarias, mientras que en los de Buenos Aires, representan el 36%.

Así como la diferencia en las actividades cotidianas parece vincularse con el número de adultos en la sala, en este caso, la distribución de estas actividades y el peso que se le da a

cada una pareciera reflejar el impacto de la reforma en ambos grupos.

Tanto en Santiago como en Buenos Aires, la reforma se inició en la década del 90. En ambos grupos, las bases curriculares hablan de un niño, sujeto de derecho, actor social, conservador de su medio, activo, con amplios intereses y por sobre todo con fortalezas múltiples.

Si la investigación se hubiese realizado en los grupos de Buenos Aires a comienzos de la década del 90, probablemente nos hubiéramos encontrado con un porcentaje semejante en las actividades con consigna como en el caso de Santiago. En los últimos diez años, una de las áreas que mayor capacitación ha tenido, ha sido la expresiva y se ha puesto especial énfasis en la producción y comprensión de las imágenes como modo de facilitar el desarrollo estético y la creatividad. También se han extendido los proyectos de bibliotecas infantiles y de construcción de cuentos. En una de las escuelas observadas, los niños finalizaron el año editando un libro de cuentos cuyos textos e imágenes habían sido escritos por niños de las diferentes salas.

En los grupos de Santiago, el acento de la reforma en el parvulario se centró en la extensión de la matrícula y en la cobertura más que en la modificación de las prácticas. Quizás por esto, la práctica pedagógica pareciera estar instalada en una visión del niño mucho más receptivo, al que se respeta pero al que se le dan las cosas hechas. El estilo curricular asumido es otro factor que dificulta la obtención de un cambio en las decisiones que toma el maestro frente a la tarea. Aunque el texto curricular, señale específicamente, la necesidad de abandonar el uso de plantillas y la respuesta fija, estas actividades están fuertemente institucionalizadas y esto torna complejo asumir los cambios, *“la plantilla abarata los costos y estructura el trabajo de los niños... el lápiz y el papel es más barato que tratar de conseguir otros materiales y trabajarlos... y particularmente, permite que las tías se organicen”* (Entrevista 10, 12-14).

Al igual que con las actividades cotidianas, no es objetivo de esta investigación, la diferenciación de estilos curriculares y el enfoque didáctico que asume cada uno, sin

embargo, resulta de interés mostrar estas pistas, porque nos permite comprender las dificultades para cambiar las creencias de los maestros y modificar sus formas de comprender la enseñanza y diseñar sus prácticas. Por otra parte, muestra en cada grupo, el lugar de la “verbalización” del aprendizaje y la forma en que se considera la expresión infantil. En este sentido, en los grupos estudiados de Buenos Aires pareciera compensarse el tiempo dedicado al juego espontáneo con el que se dispone para las actividades expresivas. En cambio, en los grupos de Santiago, el juego espontáneo se privilegia como modo de expresión infantil.

a.3. Las actividades lúdicas

El último tipo de actividad al que nos referiremos son los *juegos* o como las hemos denominado en este momento “actividades lúdicas”⁵⁴. El estilo curricular y la organización de la jornada escolar parecieran estar vinculados con el modo en que el juego del niño, especialmente el espontáneo, está presente en la vida cotidiana. En este sentido, las actividades en los grupos de Buenos Aires tienen un formato escolar definido. Los de Santiago, en cambio, generan contextos más familiares y si bien, se encuentran en el marco de una escuela, la organización de las actividades resulta menos estructurada aunque siempre se suceda la misma secuencia. Nos detendremos con un poco más de detalle en la relación entre juego y estilo curricular antes de pasar a presentar las categorías construidas en torno al juego y la vida cotidiana.

⁵⁴ Usaremos indistintamente “actividad lúdica” y “juego” para referirnos a aquellas actividades que **explícitamente** los educadores llaman *juegos*. En las diferentes salas observadas, tanto en Santiago como en Buenos Aires, los maestros decían “Vamos a jugar” cuando se proponía, por ejemplo, un juego de cartas, una actividad con rompecabezas, el juego libre o un juego de adivinanzas. En cambio, expresaba “vamos a... contar un cuento, hacer un trabajo, escuchar al compañero” cuando la propuesta no incluía explícitamente aspectos lúdicos. Como veremos más adelante, algunas de las actividades que nominaban juegos eran en realidad actividades “ludiformes” (Parra, 1986) y no “lúdicas”.

Como se observa en la Tabla 1, del total de situaciones estudiadas, 48 fueron juegos en los grupos de Santiago (29%) y 49 en los de Buenos Aires (17%). Si desgranamos el porcentaje de las situaciones lúdicas dentro del total de actividades observadas, sólo el 7% del total corresponden a juegos vinculados con contenidos escolares en el caso de Buenos Aires y el 5% en el caso de Santiago. Las situaciones lúdicas de mayor presencia en las salas son las de juego libre (10% en Buenos Aires y 24% en Santiago) (cf. Tabla 3).

Tabla 3. Tipo de actividad considerando diferentes situaciones lúdicas

Tipo de Actividad		Buenos Aires	Santiago
Actividades cotidianas y vinculadas con áreas o ejes disciplinares		83%	71%
Juego	Juegos referidos a contenidos definidos en las diferentes áreas	7%	5%
	Juego libre	10%	24%
Total		100% (287)	100% (161)

Esta posición relativa del juego con respecto al resto de las situaciones de enseñanza no deja de llamar la atención. A pesar de que todos los docentes conocían el objetivo de la investigación y, expresaron en las entrevistas la importancia del juego en la escuela infantil y en el aprendizaje del niño, la observación de la práctica cotidiana cuestiona y contradice esta creencia.

Un segundo análisis que podemos hacer, consiste en discriminar los tipos de juego al interior de las situaciones lúdicas. En Santiago, aparece un tipo de juego (el juego libre en la sala) que no es común en los grupos de Buenos Aires. Este tipo de juego es el que aumenta los porcentajes en estos grupos (cf. Tabla 4). En los grupos de Santiago se juega más, pero esto no significa que el juego aparezca vinculado con la enseñanza. Los juegos vinculados con contenidos escolares tienen una mayor presencia en Buenos Aires (44%) que en Santiago (18%).

La presencia del juego libre en la sala, pareciera reflejar tanto el estilo curricular como la

definición no tan escolarizada que tienen los grupos de párvulos en Santiago. Con respecto a la imagen de la escuela infantil, una de las educadoras lo expresaba de esta manera:

Nosotros aquí le damos una importancia fundamental a la familia... son los primeros educadores... yo pienso que en el colegio es como que se diluye... acá es otra cosa... (33). La diferencia entre nosotros y el colegio, yo creo que está en la parte de autonomía... tu lo ves muy claro desde las salas cuna... y con autonomía, sabes, ya estás del otro lado... ves tu misma que los niños, en el ambiente mismo se mueven con familiaridad... todos los adultos son familiares para ellos, no es como en el colegio que de repente son muy grandes y es como que los niños se pierden ... buscan a la profesora y sin ella no son nada... aquí tienen un montón de personas que igual son parte de ellos (*entrevista 9, 39*).

Frente a la pregunta por si estas instituciones son escuelas, la educadora respondía que “son otra cosa”. Este hecho no deja de llamar la atención dado que una de las grandes problemáticas que enfrenta la educación infantil y que impacta en la consideración del juego en sus salas, se refiere a si estas instituciones son escuelas (con énfasis en la instrucción), hogares (por su carácter familiar) u hospitales (por la atención al descubrimiento temprano de dificultades físicas, cognitivas y emocionales en el niño). De ahí también, la dificultad para estandarizar un nombre para ellas y la gran variedad con que se nominan las escuelas y las salas infantiles (preescolar, parvulario, jardines, transición, hogares, etc.).

Tabla 4. Tipo de juego según modalidad curricular para el total de situaciones lúdicas

Tipo de Actividad	Buenos Aires	Santiago
Juego Trabajo/dramático	20%	8%
Juegos de mesa ⁵⁵	22%	10%
Juego libre en la sala	--	44%
Juego libre en el patio	57%	38%
Total	100% (49)	100% (48)

⁵⁵ Llamamos juegos reglados o de mesa a los que tienen reglas convencionales y dependen de un soporte que es, en sí mismo, el juego. Entran en esta categoría los tableros de recorrido, las cartas, los dados, el dominó, los laberintos, el bingo, los rompecabezas, los juegos de construcción de pequeñas piezas, etc.

El juego libre en la sala es la primera actividad del día en los grupos de Santiago (cf. Situación 1). Los niños ingresan y se ponen a jugar con los juguetes y materiales disponibles en los diferentes muebles hasta que el educador solicita su orden. Si bien, los niños tienen un horario de entrada fijo, en general, existe una amplitud de 15 minutos para la entrada.

El educador o la auxiliar están en la sala, los reciben, ordenan los cuadernos o el material solicitado a las familias, interactúan con los niños. Los niños juegan, generalmente con materiales del rincón de juegos tranquilos, algunos dibujan, otros miran libros. Pasado este primer momento, comienzan los ritos iniciales de saludo, registros e intercambio.

Esta actividad de juego libre se observa también luego de la merienda o cuando finalizan alguna actividad. Los que primero terminan, se dirigen a los diferentes armarios, buscan un juego o material didáctico y simplemente se ponen a jugar. En algunos casos, utilizan el sector de intercambio para ello. Los niños tienen una gran habilidad para buscar los materiales y ordenarlos en su lugar apenas el maestro se pone al frente de la actividad nuevamente.

La presencia del juego libre en la sala, hace que las diferentes situaciones de enseñanza se sucedan en el tiempo sin mediar una presión por parte del docente para que finalicen los más rezagados. Al mismo tiempo, facilita que los niños encuentren siempre algo posible para hacer. Si se analiza la jornada escolar completa, un observador podría decir que las situaciones de enseñanza se suceden entre algunas que tienen como centro e iniciador al docente y otras que son iniciadas y elegidas por los niños. Entre una y otra iniciativa no pareciera haber conflicto de intereses.

En cambio, en los grupos de Buenos Aires, el ingreso de los niños responde a un horario estricto. El saludo a la bandera es la primera actividad en el turno mañana y la última en el turno de la tarde. En la mañana, luego del saludo, los niños ingresan a la sala, cuelgan sus pertenencias e inmediatamente comienzan las rutinas iniciales de saludo, intercambio y registro. En la tarde, las maestras los reciben en la puerta, saludan e ingresan a la sala,

realizando la misma serie de rutinas. Las actividades se suceden a lo largo de la jornada y el maestro siempre está al frente. Cuando un niño finaliza antes, en ocasiones puede escribir en el pizarrón o mirar algún cuento, pero en general, debe esperar a que sus compañeros terminen o colaborar en el orden y la higiene de los materiales empleados.

Ahora bien, aún cuando el juego libre en la sala no está legitimado, los niños igual juegan. Pareciera que la premisa, siempre presente es “tiempo vacío o sin la maestra es tiempo para jugar”. En estos tiempos de espera, registramos diversos tipos de *juegos sociodramáticos o de roles* (especialmente en los varones y vinculados a "super héroes" o "monstruos", con gestos, voces y expresiones que caracterizan a dichos personajes), *juegos motores* (patadas voladoras, tirarse unos sobre otros...) y *juegos tradicionales* enseñados o no por la maestra para esos momentos (juegos de palmas; teléfono descompuesto; juegos de rimas). A modo de ejemplo presentamos uno de esos juegos.

Situación 3 – Juego en tiempos de espera (JG5 – TT. Obs. 1)

Los chicos están desde las 14.30 completando una tarea en el cuaderno. A medida que van terminando, la maestra les indica que se sientan en la ronda.

15.05 hs. Varios chicos terminan de trabajar. Cierran el cuaderno y se sientan en el suelo (lugar del intercambio). Algunos comienzan a dibujar en el pizarrón la "Z" del Zorro... Uno de los varones juega a la "momia" y se hace el sonámbulo (camina con los brazos extendidos y llama a uno de los nenes con voz grave). Entreabre los ojos y abraza al que se puso delante de él, lo suelta y sigue dando vueltas con los brazos extendidos. Dos nenas se acercan y comienzan a jugar un juego de palmas.

Al cabo de 5 minutos, la maestra da la indicación de salir al patio. Todos salen corriendo.

Estos juegos fueron observados tanto en los grupos de Santiago como en los de Buenos Aires. Lo que difiere es la aparente “ilegalidad” que tienen en el caso de Buenos Aires. En las entrevistas, algunos maestros identificaban estos juegos espontáneos con la imposibilidad de los chicos por permanecer atentos o con la dispersión propia de la edad.

Ahora bien, algo que es necesario destacar es que a pesar del mayor tiempo de juego, la participación del educador en los grupos de Santiago como en los de Buenos Aires, es similar. Los educadores no juegan con los niños ni intervienen dando orientaciones sobre cómo o con qué jugar. Excepto el tiempo de juego que corresponde a las denominadas

estructuras lúdicas (juego trabajo/dramático y juegos de mesa) y que cubren un mínimo espacio entre las actividades, el acento está puesto en el juego espontáneo del niño (con mayor o menor permiso y explicitación de los materiales o juguetes a utilizar).

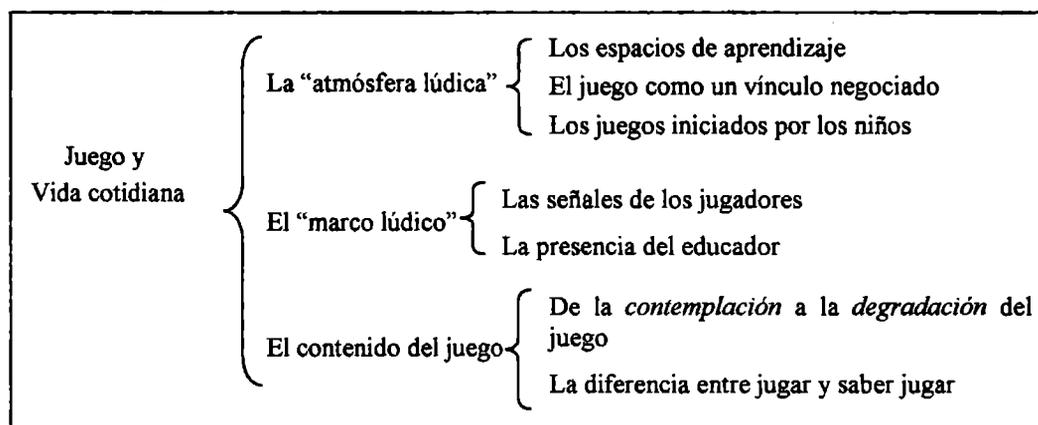
Ciertamente, respetar, permitir o facilitar el juego espontáneo es algo esperado por los niños y sostenido por los diferentes diseños curriculares. Su presencia es altamente valorada. La pregunta que surge es por qué, entre las situaciones de enseñanza, es tan baja la proporción de otro tipo de juegos, además del espontáneo.

b. Juego y Vida Cotidiana

En los 13 grupos que participaron del estudio, los maestros y educadores consideraban que el juego era la actividad más importante para los niños en esta etapa. Sin embargo, como señalamos, los datos presentados no reflejan esta certeza de los docentes. Aunque algunas actividades observadas tenían algún componente de diversión o estaban contextualizadas en un escenario ficticio no por eso eran juegos.

¿Qué es lo que hace que la imagen del juego sea tan fuerte en las salas de las escuelas infantiles? ¿Por qué el juego continúa siendo la primera respuesta que se da cuando se pregunta qué hacen los niños en el jardín de infantes? En este punto, intentaremos dar respuesta a estas preguntas a partir del análisis de tres categorías que hemos construido a partir de nuestros datos (cf. Figura 2).

Figura 2. Juego y vida cotidiana en la Escuela Infantil



A pesar de las diferencias curriculares que pueden observarse y que impactan en las situaciones de enseñanza, las salas de Jardín de los grupos estudiados guardan un cierto parecido de familia. Tal como se ha descrito en otros estudios sobre “playfull action” (Hännkäinen, 2001), en las salas existe una suerte de “ambiente juguetón” que tiñe las actividades y que define una cierta cultura en las escuelas infantiles. En este sentido, un primer aspecto que señalaremos es la atmósfera que el juego le otorga a la vida cotidiana en el jardín.

Ahora bien, al tratar de penetrar esta atmósfera, se pone de evidencia el modo en que niños y docentes, comparten ciertos códigos o señales que a manera de marcos, materializan o significan las acciones lúdicas y las diferencian de las no lúdicas. En el contexto escolar estas marcas, compartidas entre los jugadores, permiten la entrada y la salida al territorio del juego, aún en medio de otras actividades.

Finalmente, y como último aspecto de este primer análisis describiremos, al interior de estos marcos de juego creados por los niños, cómo aparece lo específico de la escuela. Es decir, cómo ciertos contenidos, temas o incluso juegos de mesa, enseñados por el maestro, son transformados por los niños y reaparecen como contenido en su juego espontáneo.

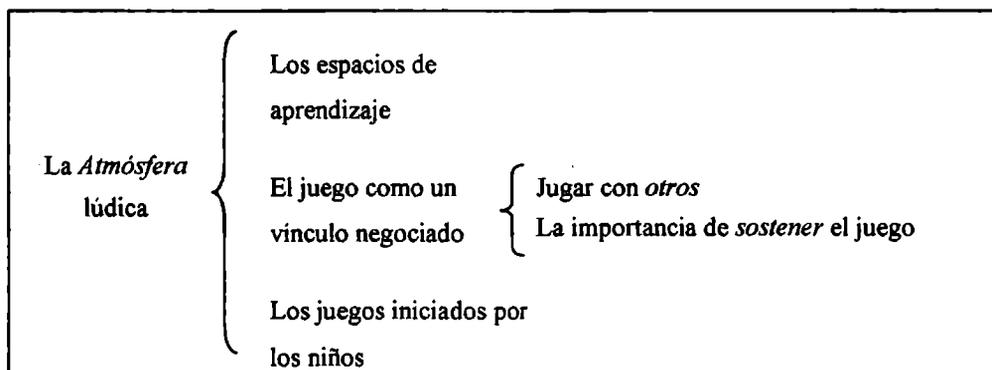
b.1. El Juego: una “atmósfera” construida por *todo* y por *todos*

Como anticipamos, una primera respuesta que podemos dar a la pregunta sobre la pervivencia de la imagen de juego que se tiene de las escuelas infantiles, es que en las salas *todo* (espacios y materiales) parece estar dispuesto de manera tal de favorecer un ambiente “juguetón” y *todos* (niños y adultos) utilizan al juego como medio para vincularse y responder a las demandas del contexto.

A pesar de la aparente formalidad de las actividades, en las salas prevalece una suerte de “atmósfera lúdica” que impacta en todas las propuestas, aún las más serias. Esta atmósfera lúdica (cf. Figura 3), se conforma a partir del modo en que están ambientadas las salas,

el tipo de materiales disponibles, la forma en que los niños negocian con otros su participación en las actividades y la aparente pérdida de asimetría que se produce en la situación didáctica cuando los niños transforman las actividades propuestas por el maestro en juegos o inician juegos.

Figura 3. El juego: una *atmósfera* construida por todo y por todo



Esta atmósfera que propicia el juego permite explicar, por qué se sigue insistiendo sobre la importancia que tiene el juego en las salas a pesar de que las observaciones muestran la pequeña proporción que existe de juego en el conjunto de situaciones de enseñanza. Veamos cada una de las categorías que conforman esta atmósfera en el marco de esta investigación.

b.1.1. Los espacios de aprendizaje

La primera propiedad que tiene esta suerte de atmósfera lúdica se vincula con la forma en que se organiza el ambiente físico interior y exterior de las escuelas infantiles. Una sala de jardín se diferencia de un aula de enseñanza básica en muchas cosas, especialmente, en el espacio físico y en el tipo de objetos (juegos y materiales didácticos) puestos al alcance de los niños.

En las escuelas infantiles, el espacio está organizado de tal manera que, aún sin saber lo

que sucede en su interior, un observador externo puede asociar el juego con lo que allí sucede. Esta estructuración del espacio, diseñado originalmente por Montessori, tiene como objetivo pedagógico lograr que los niños puedan moverse con libertad y responsabilidad, dependiendo lo menos posible de los adultos a cargo. Estos principios escuelanovistas aún están presentes en las salas y le dan a la educación infantil una sintonía semejante en todo el mundo. La ambientación, la disposición de los colores y los adornos expresan la opción curricular y, también, una concepción de infancia.

Una de las características del Jardín es que los patios o sectores al aire libre cuentan con una serie de trepadoras y juegos (toboganes, columpios, etc.) que no es común encontrar en otros niveles escolares. Por ejemplo, el patio está diseñado para facilitar la aparición de ciertos juegos (ejercicios motores, equilibrio, juegos tradicionales como la rayuela, etc.). Esta disposición se ha sostenido a lo largo de los años y casi no ha cambiado en cuanto a la distribución y organización de los espacios (Cfr. Situación 4).

Situación 4 – Juego libre en el patio

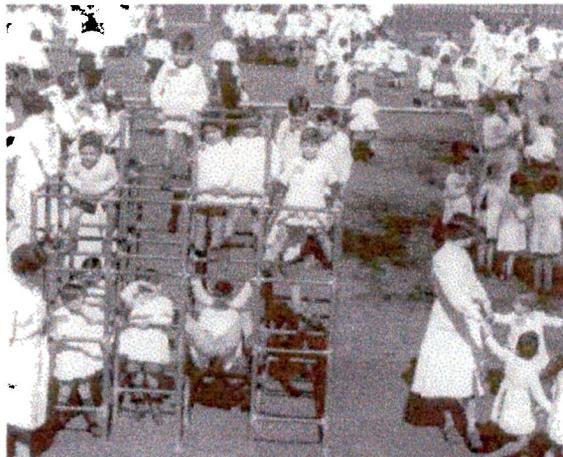


Foto 1. Patio de Juegos – Año 1940
(Fuente: IES Sara Ch. de Eccleson – Archivo)



Foto 2. Juegos con títeres – Año 1940
(Fuente: IES Sara Ch. de Eccleston – Archivo)

En estas imágenes vemos un patio de juegos de una escuela infantil de Buenos Aires en la década del 40. En ambas se aprecian niños jugando, ya sea en estructuras de metal para juegos motores o con materiales que sacan de la sala (en este caso, títeres). Lo que solemos llamar “juego libre” no es tan libre después de todo. Las trepadoras, las hamacas, calesitas,

toboganes, los muñecos y diversos juguetes, invitan a jugar de una cierta manera.

Quizás se deba a la tecnificación de las orientaciones didácticas referidas al ambiente físico, el hecho de que el juego en el patio, sea considerado un momento de "descarga de energía" a semejanza de los timbres de recreo en la escolaridad básica, más que una actividad *propia* del Jardín. En las entrevistas, las maestras utilizan y definen el juego libre en el patio como "espacio de descanso". Una de ellas expresaba:

En los espacios abiertos, dejo que jueguen libremente. No hay juegos dirigidos. Los chicos necesitan no tener propuestas... necesitan desenchufarse de todo. Necesitan salir de estar sentados. Tienen que liberar energía, sino les cuesta concentrarse dentro de la sala. Además, el juego es sin pautas. Cuando tiene pautas se aburren (*Entrevista 2 – JG5 TT*).

Los trece grupos del estudio tenían el patio organizado para propiciar ciertos juegos en los niños. En algunos, los que atendían a poblaciones de sectores medios y medios altos, contaban con juegos altamente elaborados (cfr. Foto 3 y 4). En otros, pertenecientes a sectores populares (Foto 5), los aparatos y juegos se habían construido a partir de material reciclado (neumáticos, sogas, tanques de metal, etc.)

Situación 5 – Juego libre en el patio



Foto 3. Patio de Juegos (JM5
Obs.2)



Foto 4. Patio de Juegos (JA5
Obs. 4)



Foto 5. Patio de Juegos (JÑ3
Obs. 3)

En cuanto al interior de las salas, la ambientación está dada por la decoración, la disposición y selección de los materiales, el tamaño de los mismos y la participación que supone en los niños, tener a su altura, lo que necesitan para moverse con autonomía. Según las bases curriculares en ambos grupos, el ambiente es *alfabetizador* y como tal debe favorecer "el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción social, la imaginación y la

creatividad” (Bases Curriculares, 2002, p.100).

Por ejemplo, en Santiago, una de las escuelas observadas había asumido la propuesta de ofrecerle a los niños “elementos propios de la cultura local, regional y nacional” (Bases curriculares, 2002, p.103) y había ambientado sus salas, según las diferentes regiones chilenas (cf. Foto 6). En otra escuela de Buenos Aires, la ambientación de los espacios comunes (pasillos, salas de usos múltiples, escaleras) incorporaba obras artísticas de pintores argentinos como Quinquela Martín o Castagnino.

Los niños tienen a su disposición una serie de materiales y juegos que pueden utilizar en los tiempos permitidos para esto. Entre los materiales más comunes se encuentran aquellos destinados a los juegos tranquilos o de madurez intelectual. Encastres y encajes; rompecabezas, loterías y dominós; ruletas, cartas y dados; memotest, ludos o juegos de tablero se encuentran en las salas y forman parte de las posibilidades que los niños tienen de juego en los momentos de juego libre en las salas o de juego trabajo (cfr. Foto 7).

Situación 6 - Juego con objetos

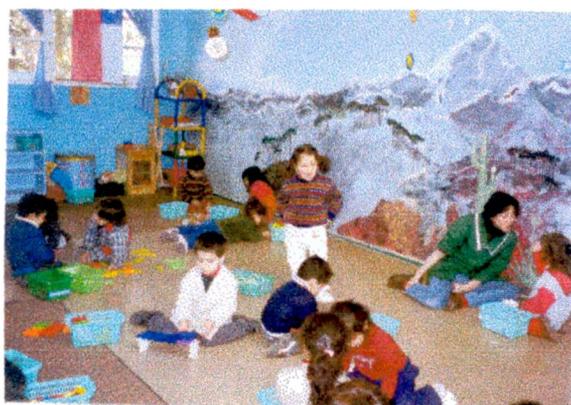


Foto 6. Salón de Clase en Santiago. Los niños están jugando con juguetes organizados en canastas. Nótase la ambientación de la sala (JÑ3 – Obs. 3)

Situación 7 – Juego Trabajo



Foto 7. Salón de clase en Buenos Aires. Los niños están en el Período de Juego Trabajo. En los estantes se observan los materiales del rincón. Las cajas están rotuladas con el material disponible en cada una. (JA5 – Obs. 5)

El uso que los niños hacen de estos juegos depende de la posibilidad que hayan tenido de aprender la regla presente en el juego mismo, ya que la disponibilidad no necesariamente se asocia con “saber jugar”. El grado de accesibilidad es importante pero los materiales y

juegos que se observan en las salas, tienen una serie de usos específicos y juegos implícitos que no siempre son aprehendidos por la simple manipulación de los mismos.

Así como estar rodeado de escritura puede facilitar la alfabetización pero se necesitan otras mediaciones para aprender a leer, estar rodeado de juegos, puede facilitar la aparición de ciertos juegos pero no enseña a jugar. Generar un espacio lúdico pareciera significar algo más que disponibilidad de materiales y juegos, tiempos y espacios. En este punto, la diferencia está puesta en la conciencia o actitud que el educador tiene con respecto a esta presencia y que analizaremos en el punto b.3.

b.1.2. El juego como un vínculo negociado

Un segundo aspecto que conforma la atmósfera lúdica refiere a la manera en que los niños participan de las diferentes tareas. Como vimos en la Tabla 1, los juegos ocupan un espacio menor dentro de las situaciones de enseñanza. Pero estos juegos, iniciados por el maestro o establecidos en un tiempo y un espacio dentro de la jornada escolar, no son los únicos que se observan entre los niños.

En la escuela infantil, todo espacio libre es ocupado por juegos iniciados por los niños. Pareciera que la consigna implícita, reconocida por todos es “jugar a menos que haya algo más interesante que hacer”.

La situación escolar pone a los niños, desde muy temprana edad, en necesidad de hacer las cosas con otros o frente a otros y el juego pareciera facilitar la vinculación entre los niños. Los niños negocian sus intervenciones, proponen y defienden ciertas reglas, resuelven conflictos y definen diferentes modos de participación a través del juego. Estos modos de vincularse dentro de la situación de enseñanza que facilita el juego, también conforman lo que hemos denominado “atmósfera lúdica”.

La denominamos “vinculación negociada” porque nos interesa resaltar cómo a través del

juego, los niños establecen una serie de alianzas con sus compañeros en los que coordinan diferentes puntos de vista y construyen un modo particular de relacionarse. A partir de los datos, diferenciamos dos aspectos de este modo de negociar el vínculo entre ellos. Por un lado, cómo los niños interactúan a través del juego en el contexto de la clase y por otro, cómo en el juego los niños realizan ciertas negociaciones que les permiten *sostener* el juego y seguir jugando.

*. **Jugar con otros.** En las salas infantiles parece reinar un clima comunitario. Dentro de este clima, se priorizan ciertos valores tales como compartir, colaborar, acoger al que está sólo y proteger el bien común. Estas actitudes, promovidas por los maestros y educadores, también aparecen en el juego.

Con respecto al compartir, el juego es un espacio rico para estar con otros. Este “participar con otros” está normado a través de pautas acordadas por los niños, muchas veces sin mediación del maestro, tales como aceptar la voz del líder del juego, prestar los juguetes o respetar la decisión de la mayoría. Dentro de estas normas, los niños no tienen dificultades en compartir los juguetes, los espacios y los tiempos de juego, ceder turnos o dejar de lado sus intereses por los que propone un compañero.

En los grupos de Santiago, la mayor presencia de juego libre y la rutina más estable de la jornada, torna menos necesaria la existencia de “líderes iniciadores” de juegos. Los niños tienen mucho tiempo disponible para jugar y elegir sus juegos; saben luego de qué actividad *siempre* se sale al patio o se puede jugar en la sala. Algunas veces, se los observaba dialogar sobre los juegos y organizarlos previamente

En cambio, en los grupos de Buenos Aires, los momentos del juego libre son generalmente imprevisibles. Probablemente esto provoca en los niños la necesidad de estar listos a penas el maestro da la indicación de jugar. En la escuela, “jugar con otros” muchas veces supone “otros” reconocidos como parte del grupo:

Cuando se ve a los niños jugar en el patio, pareciera que su juego se “armó”

instantáneamente. Sin embargo, los juegos siempre tienen una preparación previa y encierran una serie de acuerdos y conocimientos compartidos entre los niños, que en algunas ocasiones, va incluso más allá del grupo involucrado.

Por ejemplo, en la Situación 8, un observador podría decir que el juego es deslizarse por el tobogán. Sin embargo, los niños habían transformado el tobogán en un plano inclinado por donde hacían correr sus autos de juguete. Antes de salir al patio, habían elegido cada uno sus autos y dialogado sobre cómo tirarlos. Los roles estaban distribuidos (uno de los niños, el que está en el extremo final del tobogán tenía a su cargo la “largada” y el juicio del ganador). Habían colocado arena y piedritas en el final del tobogán para evitar que los autos se cayeran. Lo interesante de esta situación es que, aún cuando estos niños abandonan el escenario del juego y otros niños ocupan el tobogán, cuando estos regresan, inmediatamente los “ocupantes” se retiran.

Situación 8 – Juego libre en el patio (JM5 TM – Obs. 4)



Foto 8 (JM5)

En el patio. Cuatro niños arman una pista en el tobogán. Toman unas piedras y las ubican en la bajada del tobogán. Tres se ubican arriba y uno abajo con una ramita. El que está abajo grita: “uno, dos, tres” y baja la rama. Los compañeros tiran los autos desde arriba. El niño que está al pie del tobogán dice qué auto ganó y se los entrega. Cuenta de nuevo y tiran los autos.

Uno de los autos se traba por la arena. Su dueño intenta limpiarlo pero no lo logra, las ruedas continúan trabadas.

Niño 1: vamos al baño a enjuagarlo

Salen corriendo en dirección al baño y se llevan todos los autos. Otro grupo de niños se acerca al tobogán, quita las piedras y comienza a resbalar por él. Cuando los niños regresan, los ocupantes les dejan nuevamente el lugar y arman de nuevo su pista.

Como se va desprendiendo de lo dicho, el juego les permite a los niños ir entretejiendo y negociando modos de participación diferente según cada caso. En el juego, todos pueden ser en algún momento protagonistas. Niños que suelen parecer distraídos o con poca participación en las propuestas del maestro, en situaciones de juego asumen actitudes de

liderazgo y muestran procesos de construcción del conocimiento social sumamente complejos.

Los educadores reconocen esta posibilidad. En algunos casos, la valoran y en otros, las relacionan con dificultades de atención o de madurez. Un maestro de Buenos Aires, refiriéndose a un niño que se entretenía siempre jugando, expresaba "*su problema es que no atiende, pero jugar... juega muy bien*" (JG5 TT. Obs. 2 – entrevista flash). El nene en cuestión, pasaba gran parte del día escolar, distribuyendo roles o proponiendo temas de juego. Otro maestro, refiriéndose a su grupo de 3 años, expresaba en la entrevista "*es un grupo complejo que le cuesta permanecer atento en las actividades... el juego es solitario y a lo sumo paralelo, les cuesta compartir y compiten mucho entre ellos...*" (JM3 – TT. Obs. 5 – entrevista flash). El grupo en cuestión presentaba dificultades para seguir las propuestas del maestro pero en los momentos de juego, resolvían sus problemas con un alto grado de experticia (cfr. Situación 13).

***. La importancia de *sostener* el juego.** Jugar juntos supone ponerse de acuerdo, colaborar con el otro y salvar los conflictos. Además de compartir juegos, planearlos conjuntamente y establecer alianzas, los niños colaboran entre sí para garantizar el hecho de jugar y proteger el bien común. En la Situación 8, en la que los niños que jugaban a las carreras de autos, esto apareció explícito en los compañeros que se retiraron del lugar apenas regresó el grupo original. Aunque el patio es de uso común y los juegos también lo son, los niños reconocían que otros estaban ocupando ese espacio (las piedras en el extremo del tobogán parecían actuar como “marcas” o “señales” de la existencia de otros niños).

Otra forma de evitar conflictos rápidamente es a través de la asignación de turnos. En la Situación 9, la necesidad de distribuir roles, se resuelve a través de un juego de descarte tradicional como el “tateti”. En una de las salas, la maestra había enseñado especialmente estos juegos a los niños dado que les costaba mucho organizarse y consentir no ser los primeros en todo. Los niños conocían un amplio repertorio de juegos de descarte que aplicaban para organizar turnos en los juegos, elegir juguetes, decidir por roles

protagónicos, ceder turnos en las trepadoras, etc.

Situación 9 – Juego libre en el patio (JA5 TM – obs. 3)

10.00. Un grupo de 6 neños juegan dentro de la casita del patio. Se sientan en el suelo y en los marcos de las ventanas. Cierran la puerta y hacen un ta-te-ti para decidir quién es la mamá. Al ser el espacio muy pequeño, los chicos están superpuestos. Al hacer el ta-te-ti, algunos son contados dos veces. Se quejan y tratan de acomodarse mejor. Como no lo logran deciden salir y hacer una ronda fuera de la casa. Continúan distribuyendo los roles: hermana, amiga de la tía... Diana y María entran y salen de la casita, colgándose por la ventana. Sofía al verlas se enoja y les pide que se queden quietas (“Así no terminamos nunca de contar...”). Ana la apoya. Sin embargo, Diana sentada en el marco de la ventana, continúa balanceándose y entrando y saliendo. Logran finalizar la distribución de roles. Diana queda sin ningún rol. Se aleja del grupo.

En este caso, resulta interesante ver los diferentes pasos que dan los niños para organizar el juego y también cómo se termina excluyendo al que no participa de ese momento.

Otros modos de colaboración aparecen cuando un niño es más débil o no sabe jugar el juego que se propone. En estos casos, los niños se ayudan entre sí y le enseñan el juego al compañero que no lo domina hasta que logra ser un jugador experto. Jugar con otros es tan importante, que los niños detienen, segmentan o cambian las reglas de un juego cada vez que por incompetencia de los jugadores se dan cuenta que el juego no puede sostenerse.

Por ejemplo, en uno de los patios de los grupos de Santiago, existían unos neumáticos de diferente tamaño enterrados que los niños utilizaban para juegos de equilibrio. Era común ver a los niños de 5 años correr por el patio, llegar a los neumáticos, caminar sobre ellos y saltar desde el más alto (cf. Foto 9). Pero para los de 3 años, la situación de equilibrio era más compleja. En este caso, los niños se ayudaban entre sí para hacer equilibrio. En lugar de hacer una fila y recorrer rápidamente el juego, se ponían de a dos y alternaban los turnos para cubrir el circuito como se observa en la Foto 10.

Situación 10 – Juego libre en el patio



Foto 9. Juego con Neumáticos (JÑ5 – TM Obs. 5)

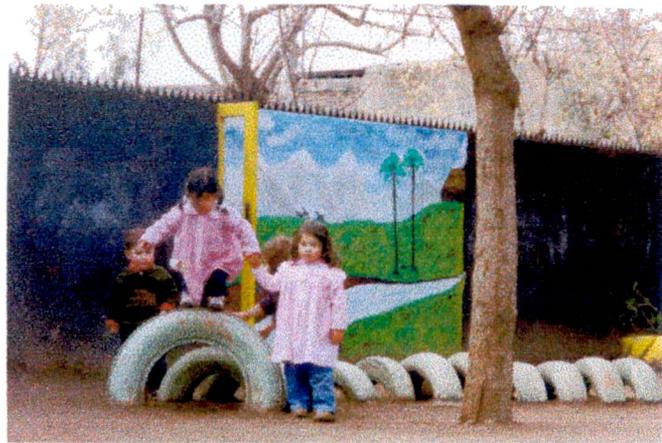


Foto 10. Juego con Neumáticos (JÑ3 – TM Obs. 2)

Ayudarse para jugar, también es común en los juegos tradicionales como las canciones con palmas, en las que el ritmo del juego puede ser un obstáculo para poder jugar juntos. En estos juegos, los “expertos” dedicaban mucho tiempo en sostener y acompañar a sus compañeros mientras éstos aprendían a jugar. En las imágenes 11 y 12, una tomada en Buenos Aires y la otra en Santiago, se puede observar un grupo de niñas durante este juego.

Situación 11 – Juego en tiempos de espera



Foto 11. Juego de Palmas (JG5 – TT. Obs. 4)

Situación 12 – Juego libre en el patio



Foto 12. Juego de palmas. (JM5 – JM. Obs. 3)

Las niñas de la imagen 12 pasaron casi diez minutos tratando de resolver la canción y los movimientos de las palmas, que en su origen era para dos jugadores, incluyendo a una

tercera compañera. La canción fue iniciada una y otra vez hasta que las tres lograron acompañar los movimientos de sus manos con la letra y el ritmo de la canción. En el caso de las niñas de Buenos Aires, el juego se produjo en un espacio inerte entre la finalización de una actividad plástica y la nueva consigna. En este caso, la maestra permitió este juego que no provocaba disturbios en la sala, mientras que el resto de los compañeros finalizaba. El juego se inició con un simple “juguemos” y el ademán de una de las niñas y finalizó en el momento en que la maestra dio la consigna de orden.

También *jugando* se pueden resolver conflictos o minimizar situaciones que para los niños pueden resultar frustrantes. En la Situación 13, la organización de la sala de niños de 3 años en Buenos Aires, se había visto alterada con la presencia de niños más grandes que habían sido redistribuidos por ausencia de su maestra a cargo. La docente propuso jugar en los rincones.

Situación 13 (JM3 – TT. Obs. 2)

14.35. En la casita, los niños tienen toda la ropa y los juguetes en el piso. Cuatro niñas de la sala roja (4 años) toman el juego de te, un muñeco cada una y lo colocan en la mesa que se encuentra más cercana a ese sector. Tienen carteras colgando de sus hombros. Cada vez que se acerca un niño de la sala amarilla, lo echan. Carla ronda y mira a las niñas. Acerca una silla a esa mesa con su muñeca en el brazo, pero las niñas no la dejan sentar porque es “chiquita”. Carla entra al rincón y recoge del piso un delantal cuadrillé rojo (como el de las niñas de 4 años). Se acerca a la maestra y le pide que le ayude a ponérselo sobre su delantal amarillo. La maestra se lo prende. Luego, toma nuevamente su silla y su muñeca y se acerca a la mesa donde jugaban las niñas grandes.

Nena 1: Acá no

Carla (señalando el cuello rojo de su delantal): rojo... (acerca más su silla y comienza a darle de comer a su muñeca)

El resto de las niñas la mira y le acercan una taza con una cuchara. El resto del juego, Carla continúa en ese rincón con las niñas más grandes.

Como se observa en esta situación, a través de un recurso en el marco del juego (colocarse un delantal semejante al de las niñas más grandes), Carla consiguió no sólo integrarse al juego de la casita sino también resolver el dominio del espacio que los niños más grandes habían hecho de su sala. Lo interesante de esta escena es que la niña soluciona un problema por sí sola sin requerir que el adulto medie en el conflicto.

También, el juego permite que situaciones que podrían poner en ridículo a un niño frente al resto, se transformen en motivo de risa o que momentos desagradables se tornen más placenteros. Por ejemplo, en uno de los grupos de Santiago, los niños tenían un plantado de colores de pequeñas piezas que ocupaban en los momentos de juego libre en la sala. Guardar este material era sumamente complejo por la cantidad de piezas que tenía. Si bien no era común que los niños tropezaran y tiraran el material en el momento de orden, en una de las observaciones, todas las fichas cayeron al suelo. En este caso, la intervención de Iván y su comparación con la lluvia, cambió la parálisis de Martín y generó un contexto de colaboración en la nueva recolección y orden de las piezas.

Situación 14 – Juego libre en la sala (JÑ5 – Obs. 4)



Foto 13 (como se observa en la imagen, el juego en cuestión tiene una gran cantidad de piezas y requiere de precisión en el plantado para poder armar una figura en las plantillas)

La tía canta “a guardar, a ordenar”. Martín comienza a sacar los pinches de su plantilla y guardarlos en el tarro. Cuando lo está por poner en el armario, tropieza y todas las piezas caen al suelo. Queda “paralizado” mirando el suelo y a la educadora. Toda la sala lo mira.

Iván (riendo): “es como una lluvia de colores”

La educadora asiente y le dice que lo guarde de nuevo. Iván se acerca y comienza a juntar los pinches que están en el suelo entre sus manos. Cuando tiene una gran cantidad, se acerca a la boca del tarro y los tira desde una cierta altura mientras sopla (sh.sh.sh). Martín lo imita.

Este modo de resolver los conflictos a través del “como si” y la risa, también se observó en situaciones en que los niños tenían que ordenar las hojas de las carpetas, limpiar una leche volcada o permanecer atentos en una tarea más tiempo del previsto. El juego parece ser un argumento convincente para minimizar la tensión que puede aparecer frente a un espacio o material requerido por más de un niño o para sortear situaciones en que la dificultad de la tarea o consigna pareciera atentar contra la resolución de lo planteado.

Del mismo modo, la rapidez con que los niños resuelven o transforman ciertas actividades en juegos, opera rompiendo la asimetría propia de los contextos escolares. Nos referiremos a continuación a esta característica que es la última a considerar dentro de lo que

También, el juego permite que situaciones que podrían poner en ridículo a un niño frente al resto, se transformen en motivo de risa o que momentos desagradables se tornen más placenteros. Por ejemplo, en uno de los grupos de Santiago, los niños tenían un plantado de colores de pequeñas piezas que ocupaban en los momentos de juego libre en la sala. Guardar este material era sumamente complejo por la cantidad de piezas que tenía. Si bien no era común que los niños tropezaran y tiraran el material en el momento de orden, en una de las observaciones, todas las fichas cayeron al suelo. En este caso, la intervención de Iván y su comparación con la lluvia, cambió la parálisis de Martín y generó un contexto de colaboración en la nueva recolección y orden de las piezas.

Situación 14 – Juego libre en la sala (JÑ5 – Obs. 4)



Foto 13 (como se observa en la imagen, el juego en cuestión tiene una gran cantidad de piezas y requiere de precisión en el plantado para poder armar una figura en las plantillas)

La tía canta “a guardar, a ordenar”. Martín comienza a sacar los pinches de su plantilla y guardarlos en el tarro. Cuando lo está por poner en el armario, tropieza y todas las piezas caen al suelo. Queda “paralizado” mirando el suelo y a la educadora. Toda la sala lo mira.

Iván (riendo): “es como una lluvia de colores”

La educadora asiente y le dice que lo guarde de nuevo. Iván se acerca y comienza a juntar los pinches que están en el suelo entre sus manos. Cuando tiene una gran cantidad, se acerca a la boca del tarro y los tira desde una cierta altura mientras sopla (sh.sh.sh). Martín lo imita.

Este modo de resolver los conflictos a través del “como si” y la risa, también se observó en situaciones en que los niños tenían que ordenar las hojas de las carpetas, limpiar una leche volcada o permanecer atentos en una tarea más tiempo del previsto. El juego parece ser un argumento convincente para minimizar la tensión que puede aparecer frente a un espacio o material requerido por más de un niño o para sortear situaciones en que la dificultad de la tarea o consigna pareciera atentar contra la resolución de lo planteado.

Del mismo modo, la rapidez con que los niños resuelven o transforman ciertas actividades en juegos, opera rompiendo la asimetría propia de los contextos escolares. Nos referiremos a continuación a esta característica que es la última a considerar dentro de lo que

nominamos la “atmósfera lúdica”.

b.1.3. Los juegos iniciados por los niños

En las salas de Jardín de Infantes, algunas veces, los niños tienen oportunidad de elegir dónde jugar (como en el caso del Juego trabajo) o de iniciar juegos, en momentos permitidos (juego libre) o no por el maestro (tiempos inertes).

Uno de los aspectos que más diferencia a los grupos de Santiago y Buenos Aires, en relación con lo que hemos denominado la “atmósfera lúdica” se refiere a la forma en que se conjugan las miradas de los niños y los educadores/maestros respecto del juego. Como señalamos (cfr. Tabla 4) en Santiago, los niños tienen más tiempo para el juego libre dentro y fuera de la sala (82%) que en Buenos Aires (57%). En Buenos Aires, el juego aparece más claramente que en Santiago (18%) como una actividad propuesta por el maestro y asume la forma de estructuras didácticas específicas (43%).

Esta diferente forma en que se distribuye el tiempo de juego particulariza la atmósfera de las salas y facilita, en el caso de Santiago, la ruptura de la asimétrica propia de las situaciones escolares. En estos grupos, los niños tienen más oportunidades de tomar la iniciativa en la elección de las actividades, que en su gran mayoría son juegos.

En los grupos de Buenos Aires, los niños asisten al Jardín pocas horas y, excepto el juego libre, alternan su tiempo en seguir las indicaciones del maestro o esperar a sus compañeros para pasar a la próxima tarea.

Por momentos, la mirada que el maestro y los niños tienen del juego resulta antagónica. Hemos observado que para el maestro *jugar* cubre una amplia gama de actividades. Puede ser parte de una propuesta ("*Vamos a jugar a los rincones*", "*jugamos al bingo de letras*"), un recurso para cambiar de tarea ("*Mientras esperamos a la profesora jugamos a Caramelo*") o un llamado de atención a los nenes frente a la tarea planificada para un momento especial ("*Pablo, ahora no se juega*", "*trabajen... no jueguen...*"). Los momentos de juego libre, son parte de la jornada y pivot cada vez que se ve al grupo “cansado”.

Ahora bien, estos tiempos de juego, no parecen suficientes para los niños y abundan las situaciones en que transforman las actividades serias en juegos. Los espacios inertes (propios de los cambios entre actividades o demoras del maestro) son utilizados para jugar. Lo mismo sucede en el caso de actividades aburridas, extensas o difíciles. El intenso ritmo que asume el día escolar parece llevar a los niños a transformar en juego todos los momentos libres. Minuto que parece quedar sin propuesta, es utilizado para jugar, hablar sobre juegos o planificar futuros juegos.

Lo que resulta interesante es que, al observar los grupos de Santiago, ante las mismas situaciones (demoras o actividades demasiado extensas, difíciles o sencillas) se suceden las mismas transformaciones. Por ejemplo, cuando los niños van al baño y deben esperar a sus compañeros surgen juegos espontáneos que se inician y finalizan apenas se observa que el educador toma de nuevo el control de la situación. Son juegos que requieren escasos minutos para ser organizados y son jugados en forma solitaria o grupal, sin mediar más explicación que el ponerse a jugar. En estos juegos, los propios jugadores constituyen el elemento fundamental y sólo es necesario un mínimo de espacio físico y tiempo para poder desarrollarlos.

Así como aparecen juegos espontáneos en estos momentos inertes, también hemos observado, la transformación en juegos de ciertas actividades que originalmente no lo son (por ejemplo, actividades gráficas o plásticas, "trabajo" en los cuadernos, conversaciones). Ciertas condiciones parecen provocar esta transformación. Entre ellas, podemos citar la extensión de la actividad, la poca claridad en la consigna inicial, el bajo interés por la propuesta o la falta de conocimiento del material a ser utilizado. En estos casos, pareciera existir por parte del niño una suerte de *deslizamiento* del foco de la intencionalidad otorgada a la actividad.

Este rasgo que asumen las actividades, pareciera ser una de las cualidades más complejas del juego. En una misma actividad o secuencia de tareas propuestas por la maestra, los niños pueden adoptar un comportamiento lúdico y no lúdico, contrastante con la finalidad original de la tarea. Cuando este juego es permitido en la escuela o propiciado por el

maestro, el clima de la sala cambia notablemente. De lo contrario, niños y maestros quedan atrapados en la tiranía de “querer jugar” vs. “atender a la tarea” que, dadas las características de los niños pequeños, no siempre resulta tan sencillo.

Frente a las transformaciones “lúdicas” que los niños operan en las actividades, la otra cara de la moneda aparece cuando, esos tiempos están establecidos como espacios de juego. En este caso, el maestro facilita y le otorga otro sentido al tiempo y el espacio para jugar. De esta manera se conjuga la doble perspectiva, la del maestro y la del niño frente al juego. Esto aparece claramente en los tiempos de juego libre en la sala registrados en Santiago (cf. Situación 15).

Situación 15 – Juego en tiempos de espera



Foto 14 (JM5 – TM) Los niños están en una actividad plástica. Los que terminaron juegan al Tangram

Situación 16 – Juego libre en la sala

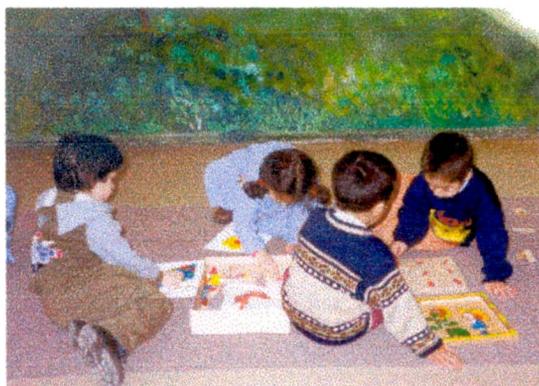


Foto 15 (JÑ5 – TM) Acaban de finalizar la merienda. Los niños juegan en el lugar de reunión con diferentes rompecabezas y juegos de encaje plano.

En una de las salas, por ejemplo, los niños disponían de un conjunto de juegos de mesa para resolver y componer figuras, el Tangram⁵⁶ (cf. Foto 14). El material estaba disponible

⁵⁶ El Tangram es un juego chino muy antiguo llamado "*Chi Chiao Pan*" que significa "juego de los siete elementos" o "tabla de la sabiduría". Está compuesto por siete piezas obtenidas de un cuadrado que combinándolas permite contruir siluetas de animales, objetos o personas. En el área de enseñanza de las matemáticas, el Tangram se usa para introducir conceptos de geometría plana, y para promover el desarrollo de capacidades psicomotrices e intelectuales de los niños pues permite ligar de manera lúdica la manipulación concreta de materiales con la formación de ideas abstractas.

(http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/mate/mate3z.htm)

para ser utilizado cada vez que los niños finalizaban una actividad y debían esperar al resto de sus compañeros. La educadora había elegido este material por la posibilidad que le brindaba de construir figuras a partir de la combinación de las piezas. En otra de las salas (cfr. Foto 15), los niños tenían una serie de juegos que podían utilizar en los espacios de la ronda de intercambio.

Los educadores de los grupos de Santiago, en las entrevistas expresaban, la importancia que estos momentos tenían para los niños y para su propia tarea educativa. Se los observaba preocupados por dotar de material pertinente a los niños y de ofrecerles diferentes posibilidades de juego, aunque presentaban las mismas dificultades que los docentes de Buenos Aires en acompañar a los niños o monitorear su juego. Los educadores dan por supuesto que frente a los juegos, los niños saben jugar y delegan a su iniciativa, la resolución de los diferentes juegos aún cuando algunos de ellos requerirían ser enseñados.

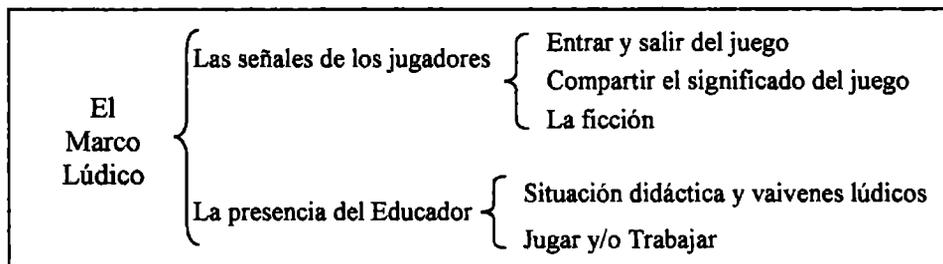
La conformación del espacio, la forma en que los niños y los adultos negocian las relaciones sociales y las iniciativas que los niños tienen frente a las actividades, en su conjunto entretejen una atmósfera particular que identifica a las escuelas infantiles. Aunque el juego no sea iniciado por el educador ni tenga un espacio importante en el resto de las situaciones de enseñanza, en las salas, todo gira en torno al hecho de jugar y de apelar al juego como modo de presentar las tareas o reunir al grupo. Probablemente por esto, tanto los educadores como los padres señalan al juego como la actividad principal que los niños realizan en el Jardín.

b.2. El marco lúdico

A la segunda categoría de Juego y Vida cotidiana, la hemos denominado “marco lúdico”. En algunas de las situaciones que hemos presentado hasta ahora, se evidencia la facilidad con que los jugadores se ponen de acuerdo para jugar. Ciertos gestos, tonos de voz, palabras y miradas, se entrecruzan entre los niños y entre niños y maestros/educadores. Estas señales “materializan” una idea compartida sobre un determinado juego y permiten plasmar esta idea en juegos diferentes.

Llamamos marco lúdico (cf. Figura 4) al conjunto de señales que delimitan el territorio del juego. Como puertas de entrada, pueden ser iniciados tanto por el maestro como por los niños (cfr. Figura 4). Definido el punto de partida, las reglas, los modos de interacción, el uso de los materiales, etc. adquieren significados diferentes en cada caso.

Figura 4. La construcción del marco lúdico



Tematizar el juego como un “marco” que se construye en un contexto particular como es la escuela infantil, supone *desmenuzar* las situaciones que presentamos anteriormente pero mirando ahora, cómo niños y maestros generan señales para entrar, salir o permanecer en el territorio lúdico. En este sentido, al mostrar las situaciones pondremos el acento en el uso del lenguaje (verbal y gestual) que actúa como vehículo para comunicar lo que está sucediendo. Al mismo tiempo, y específicamente en relación con el maestro/educador, intentaremos mostrar cómo la consigna que utiliza para iniciar, sostener o finalizar una actividad, puede o no significar para el niño, una marca clara que diferencie el juego de las actividades serias. Como se verá, las características del juego en la escuela que hemos presentado en el Marco Teórico, cobran forma en estos momentos y facilitan la distinción

entre el juego y el no juego.

b.2.1. Las señales de los jugadores

Uno de los aspectos que mejor caracteriza al juego es la no literalidad de las acciones que allí se realizan. Jugar a las comiditas en el rincón de dramatizaciones no es lo mismo que tomar la colación; “correr” para cumplir un encargo de la maestra es diferente a “correr” un compañero en el patio, aunque se utilicen los mismos materiales y se haga lo mismo. Los niños identifican sin problemas la seriedad que supone “comer” del “jugar a comer”, “ir rápido” a “correr a alguien”. ¿Cuáles y cómo son las señales que comparten los jugadores? Describiremos tres aspectos de estas señales: los guiños, miradas, palabras que marcan las entradas y salidas; el contexto mental que comparten los niños y el carácter ficcional que tienen los juegos en esta edad.

***. Entrar y salir del juego.** En el punto anterior, señalamos la rapidez con que los niños entran y salen de los juegos y cómo monitorean la actitud del maestro de asumir o no la conducción de la actividad en esos momentos. Podríamos decir que, para los niños, existen puertas que permiten penetrar al territorio del juego y puertas que hacen salir de él. Entre los niños existe una suerte de claves que les permiten comprender que lo que se está haciendo es un juego diferente de las actividades o incluso de otros juegos propuestos por el maestro.

Cuando el niño se encuentra sólo, las entradas y salidas del juego dependen de la intención que tiene su acción y puede resultar visible o no para un observador externo. Por ejemplo, en la imagen de la Foto 9 tomada en un juego libre en Santiago, podemos identificar como juego, la acción de las niñas en la trepadora.

Situación 17 – Juego libre en el patio (JÑ3 – Obs. 2)



Foto 16. Patio de juegos (JÑ3 – Obs.2)



Resulta difícil encontrar palabras para decir por qué lo que hacen es un juego, y sin embargo, al verlas, su acción denota un juego. Así mismo, podemos señalar como “no juego” lo que hace la niña que está al pie del aparato. La actividad es la misma para las dos y en la secuencia de actividades aparece como “juego libre en el patio”. En el instante que congela la imagen, simultáneamente, hay situaciones de juego (como se observa en el fragmento a.) y de no juego (fragmento b).

Cuando son más niños, reconocer la entrada al campo lúdico requiere establecer ciertos acuerdos o al menos compartir un marco común para darse cuenta de que lo que están haciendo en ese momento es un juego (cf. Situación 18). En el caso de la escuela infantil, los niños están en grupos amplios y sin embargo no tienen problemas para ponerse de acuerdo para jugar. En algunos casos, basta una mirada para hacer comprender al compañero ocasional que lo que se está haciendo es un juego.

La entrada al juego, generalmente es marcada por un niño y generalizada al resto del grupo. Por ejemplo, en la Situación 14, frente a la caída de los materiales en el momento del orden, la expresión de uno de los niños (“*es como una lluvia de colores*”) abre un espacio diferente, en el que la gravedad del problema (piezas pequeñas dispersas en el

suelo, niños señalando al culpable, dispersión y ruido generalizado, etc.) se enmarca en un nuevo contexto de significado. El consentimiento del maestro ante esta expresión, acompaña la entrada a un nuevo territorio y los niños asumen como parte del juego, el nuevo orden.

Situación 18- Juego en tiempos de espera (JA5 TT – obs.1)



Foto 17 (En la imagen resulta interesante observar la mirada que se intercambian los niños que participan del juego de escondidas)



15.25 hs. La maestra les pide a los chicos que se preparen para tomar la merienda. Los chicos buscan sus mochilas y se sientan en las diferentes mesas. La maestra le acerca a la “secretaria” un bols con galletitas para que las reparta... Los chicos están sentados en 3 mesas.

*. En la mesa de Eduardo son cuatro varones. Mientras esperan a la maestra sacan sus tarros y comienzan a extender sobre ellos sus servilletas como si los escondieran. La maestra se acerca y les pide que se sienten bien y acomoden las cosas en la mesa. Los chicos sólo la miran. Cuando se aleja, vuelven a hacer volar la servilleta y a esconder los vasos.

Palabras o pequeñas frases, acciones, gestos y guiños o simples miradas sirven como medio para entrar en otro nivel de relación. Tienen una duración muy breve; son señales casi instantáneas pero son comprendidas como una totalidad compartida por los niños.

*. **Compartir el significado del juego.** Los niños al jugar comparten un contexto que no es sólo situacional o lingüístico sino también mental. Este contexto mental les permite conocer y comprender por *encima* de lo que hay explícito y les ayuda a dar sentido a lo que dicen y hacen. Por ejemplo, en la Situación 13, Carla se da cuenta que los niños de sala roja no van a permitir su entrada en el juego por ser “de otra sala”. La forma en que soluciona este conflicto es buscando el modo de acceder a los códigos compartidos por los niños, en este caso, el color del delantal. El “rojo” la habilita para entrar en el juego. Sus compañeros la observan y aceptan que pudo traspasar el umbral de pertenencia.

Ahora bien, algo que llama la atención al observar el juego, es la dificultad que tienen los adultos para comprender el significado del juego de los niños y paralelamente, la simplicidad con la que, entre los niños, comparten estos significados. Pareciera que niños y adultos se movieran en contextos de significado diferentes, y requiriesen claves de lectura diferentes para advertir lo que está sucediendo. La Situación 19, en la que Franco debe “explicar” al observador el sentido de sus gestos hace evidente esta disociación.

Situación 19 (JÑ5 – TM. Obs. 3)

9.50 Los niños están sentados en ronda esperando que la educadora inicie con los registros. Franco hace unos gestos con la mano que en el otro extremo de la ronda, Ezequiel responde. Llama la atención ciertos movimientos y sonidos de las manos que están haciendo. Se toman los dedos y muestran las muñecas. El ruido de la sala aumenta, los niños continúan con estos movimientos. La educadora se sienta en la ronda y solicita su atención. Los niños la miran y dejan de mover sus manos...

11.00. En el juego libre, me acerco a Franco y le pregunto qué estaban haciendo en la sala, en el momento de la ronda.

Franco: jugamos a Spiderman.

Pone las manos en la misma posición que en la sala y me muestra tres modos diferentes, acompañándolo de tres sonidos con la boca (uno para cada gesto: 1. pulgar, índice y anular extendidos y mayor y mediano ocultos; 2. pulgar sosteniendo a mayor v, anular; 3. pulgar sosteniendo a mayor v, los otros extendidos).

Para los otros niños, el juego y sus gestos eran claros. La “explicación” sólo era necesaria para quien no compartía los códigos. En cambio, los niños comparten un conjunto de conocimientos que les permiten interactuar y participar en situaciones tan complejas para alguien que no tiene ese sistema de referencias.

Esta misma necesidad de explicación se registró en otros momentos como si los niños se dieran cuenta que no es “tan evidente” para el que no juega comprender lo que están haciendo. En las notas de campo, de un juego libre se registraron los siguientes casos de explicitación del juego (JÑ5 TM. Obs.3):

- José Manuel (5 años) se acerca y me dice que ellos están jugando a pillar a la Cata. “Cuando la pillan, entonces, la Cata los pilla... y así jugamos”. Finaliza la explicación y se aleja corriendo.

- Pablo (3 años) me dice que ellos también juegan (corre, me mira y regresa a mi lado). “¿Vio tía?”.
- Claudia (5 años) recorre una rayuela que está en el suelo dibujada, junto al lugar donde estoy registrando los juegos. Me dice: “Se juega así, tía... es luche”. Comienza a saltar. Cuando llega al cielo vuelve a mirarme y recorre nuevamente el dibujo. Me mira y sonríe.
- Francisca (3 años) se acerca y se sienta a mi lado. Le pregunto si ella juega y me dice que sí, con la pelota. Luego me cuenta que cuando va a la playa juega con los baldes. Le digo que en el arenero hay baldes que por qué no va a jugar allí. Francisca sonríe y se levanta. Mientras va caminando, se da vuelta y me saluda. La saludo. Llega al arenero y se sienta. El resto del tiempo del juego libre se queda en el arenero llenando baldecitos con una pala y aplastándola con la mano. De vez en cuando, alza la cabeza me mira y saluda.

En cada uno de estos acercamientos espontáneos de los niños, aparece claramente el recorte que hacen del juego y la necesidad de constatar que el otro participa del significado del mismo. Los niños sabían que el objeto de mi presencia entre ellos era observar su juego. También sabían que era “extranjera” y que no hablaba como ellos. Probablemente por esto, se tornó tan evidente la diferencia de contexto y la necesidad de “explicitar” la forma en que jugaban.

Compartir el significado no sólo involucra el contenido jugado sino también las diferentes intenciones que se ocultan en el juego. Los niños de la foto 18, están jugando en el rincón de Juegos Tranquilos, una variante del juego de cartas “La Guerra”. En este juego, gana el niño que más cartas acumula. Cada partida gana la carta que tiene mayor valor. Esto supone, poder elegir en cada caso, la mejor carta para llevarse el pozo. Si son dos jugadores, lo importante es ocupar el segundo turno, para poder elegir la carta correspondiente. Por esto, conviene perder alguna partida para ocupar este lugar. Ese mecanismo implica conocer no sólo las reglas del juego (alternancia al tirar las cartas, gana el que tiene el mayor número) sino también dominar la estrategia que permite ganar el juego (perder para obtener el segundo lugar, elegir la carta que sea más grande en uno o dos números que la que tira el compañero). Todos los involucrados en el juego, conocen las reglas básicas pero solo los niños que sonríen (ubicados a la izquierda de la imagen) manejan la estrategia necesaria para jugar.

Situación 20 – Juego Trabajo (Rincón Juegos tranquilos) (JM5 – Obs. 4)



Foto 18



(fragmento)

Estos comparten un contexto de conocimiento que el otro niño no tiene y que les otorga ventaja en el juego. Lo interesante es que no “explicaban” por qué siempre ganaban las partidas. La seña del pulgar en alto tiene sentido sólo para el niño que comprende las “otras reglas” del juego.

Un aspecto más a resaltar y que es importante para comprender el marco como contexto mental, gira en torno al conocimiento que los niños tienen de la estructura del día escolar. La organización de las actividades, también marca un trasfondo sobre el que los niños construyen su juego. El conocimiento que tienen de la clase como situación social, les permite moverse a lo largo del día sabiendo cuándo se puede jugar y cuándo no, cómo iniciar un juego y buscar compañeros, cuándo interrumpirlo y cómo continuarlo en otro momento.

*. **La ficción.** El último aspecto a considerar entre las señales de los jugadores, refiere al carácter ficcional que guardan sus juegos y que configura el marco representacional sobre el cual se juega. En el juego, el tema y el contenido actuado surgen de lo que conocen a través de la televisión o las películas (como el personaje de Spiderman), de acontecimientos familiares, pero fundamentalmente de la experiencia que comparten con sus compañeros de clase. Por ejemplo, en la Situación 8, los niños abandonan el tobogán cuando se acerca el grupo que estaba jugando previamente.

El contenido del juego es el texto simbólico que los niños se comunican y comparten al

jugar. Esto no solo aparece en el caso de juegos sociodramáticos sino también en juegos reglados como en el caso de los niños que juegan a las cartas o como en el juego del fútbol de la Situación 21.

Situación 21 (JA5 TM. - Obs.1)

9.55 hs. Salen al patio y se distribuyen en los juegos. La maestra reúne a los chicos que quieren jugar al fútbol... Se arman 2 equipos de 3 jugadores cada uno. Fernando juega de arquero pero también de jugador. Los arqueros se diferencian porque tienen puestos guantes de fútbol que sacaron de las mochilas antes de salir al patio.

Los jugadores no parecen preocuparse por el doble rol de Fernando. Se pasan la pelota. Tiran pases cortos. Tienen diferenciados los equipos y hacia dónde patear, aunque por momentos se desorientan y patean la pelota hacia cualquiera de los arcos. Cuando hacen un gol, gritan y marcan el tanto, pierden la cuenta al segundo gol. Festejan el gol propio y el gol del equipo contrario como si fuera propio. Uno de los nenes se aleja. Queda un equipo con dos jugadores, pero no parece ser un problema para seguir jugando. Se acerca Agustín y comienza a correr tras la pelota. Los niños lo incluyen sin definir para qué equipo juega.

En este ejemplo, los niños muestran su idea del fútbol construida sobre el modo particular que tienen, a esta edad, de jugar en equipo. Por ejemplo, hacer un gol no es un objetivo compartido entre los que pertenecen a un equipo. Cada jugador parece ser “el equipo”. Hacer goles es lo que debe suceder para que la actividad sea fútbol. El arquero asume una variedad de papeles y esto no interfiere en el juego. Unos niños entran y otros salen del juego y se continúa jugando. Se juega a que “se juega” al fútbol.

Tal como señalan otros autores (Linaza & Maldonado, 1987), en este caso, el juego reglado es a la vez un juego simbólico. Comprender el marco del juego requiere que el observador mire no sólo las reglas utilizadas y su mayor o menor coincidencia con las reglas propias del fútbol, sino también, los papeles sociales, representados por los jugadores, y que los niños *juegan* al mismo tiempo que *juegan* al fútbol. Los jugadores comparten ese mundo de significados ficcionales como parte de su cultura y se mueven en ellos, marcando sus propias reglas, y haciendo variar sus metas sin mayores problemas.

Trataremos de ver ahora la otra cara de la moneda en esta construcción de marcos lúdicos.

Es decir, cómo el educador puede actuar como puerta para entrar al territorio lúdico o quedar excluido de él.

b.2.2. La presencia del educador

Con el trasfondo de lo que hemos definido como “atmósfera lúdica”, el educador también marca las entradas y salidas al campo del juego. En algunos momentos, el juego es la actividad que debe proponer e iniciar en el grupo. En otros, necesita encontrar formas de “hacer salir” a los niños del juego para “ocuparlos” en la tarea que tiene prevista. En ambos casos, actúa regulando la construcción del marco lúdico y mediatizando la entrada y salida de los niños en el juego.

***. Situación didáctica y vaivenes lúdicos.** Aunque se considere que el niño es el actor principal de la situación de enseñanza, el que define qué se hace y cuándo se hacen las cosas es el educador. El grado de elección de las actividades por parte de los niños ocupa muy poco tiempo y cubre sólo las actividades de multitarea como el juego trabajo o los momentos de juego libre. Quizás por esto, en los grupos de Santiago, la secuencia de actividades se notaba menos rígida. Los niños tenían más oportunidades de elegir qué hacer y con quiénes hacerlo.

En las salas observadas no se utilizaban amonestaciones, boletines, planillas de firmas ni “puntajes” que castiguen o premien el buen desempeño. Existen reglamentos elaborados con los niños para regular las conductas esperadas tanto en la sala como fuera de ella y sanciones, en general de tipo recíproco, para orientar al niño que rompe o traspasa el límite de lo permitido. Los tonos de voz, las apelaciones a lo afectivo (“*que triste que estoy de ver cómo se comportan*” o “*van a hacer que me quede sin voz*”), la separación del grupo (las “visitas” a la dirección o a otra sala) y por último, el diálogo con los padres, fueron los tipos de sanción más utilizadas tanto en los grupos de Santiago como en los de Buenos Aires.

Ahora bien, no todo se resuelve a través de las sanciones. La apelación al humor y al juego

también se encuentra entre las formas que utilizan para nuclear a los niños. En el diseño curricular chileno, el humor es uno de los aspectos que más se priorizan. Era común observar a los educadores hacer “tallas” o bromas a los niños o crear un contexto de ficción para organizar a los niños como se refleja en la Situación 22.

Situación 22 (JM4 – TM. Obs.1)

9.35. Los niños acaban de terminar de conversar en el rincón de intercambio y cada uno se sienta en una mesa. Hablan entre ellos. Sobresalen las voces de Rocío y Macarena. La Educadora mira a la Técnica y le dice

E: Tía ¿Qué le parece si hacemos un poco de viento para que podamos atender?

Ambas comienzan a agitar los brazos mientras que nombra a Macarena. Cambia de lugar. Macarena se ríe y con movimientos lentos se acerca a su nueva ubicación. Se sienta y observa. Varios niños piden ser nombrados también. La E. nombra a algunos y, moviendo sus brazos como aspas de molino, les indica dónde sentarse y con quién cambiar.

E. ¿le parece Tía que así está bien?

T: creo Tía que podríamos hacer un poco más por el lado amarillo (vuelven a hacer los mismos movimientos y a cambiar a otros dos niños).

E: ¡ahora si!

9.37. Los niños miran a sus nuevos compañeros y esperan la nueva indicación.

En este caso, cambiar la ubicación de los niños y separar a Macarena de Rocío, se realiza construyendo un marco de ficción en el que los niños ingresan como espectadores del diálogo entre la educadora y la técnica. No median más palabras que el nombre del niño y, en algunos casos, la mirada direccionada hacia él. Todos entran en el juego que no dura más de dos minutos.

Los maestros inician también juegos en los momentos de espera o cuando necesitan volver a captar la atención de los niños. En este caso, en general son juegos tradicionales, sencillos y breves. El educador marca la entrada y la salida del juego y los niños participan de él (cf. Situación 23).

Situación 23 (JA5 TT - Obs. 3)

13.10. Los chicos ingresan a la sala luego de saludar a la bandera. Tienen educación musical pero la profesora especial no llega. Cuelgan sus abrigos y mochilas y comienzan a hablar entre ellos. Algunos se dirigen al lugar de reunión,

otros dan vueltas por la sala o ingresan a los rincones... La maestra mira a los chicos, se asoma a la puerta para ver si está la Profesora. Luego se acerca al sector de intercambio y se sienta.

Maestra: Sala Celeste, vengan acá... Vamos a hacer un Caramelo... Caramelo (algunos chicos gritan "bien" y se acercan a la ronda).

Maestra: A ver a quien elijo...

Lucía (a los gritos): yo ayer no pasé... (Algunos niños tardan en acercarse y siguen dando vueltas por la sala. Se muestran sus juguetes o sacan materiales de los rincones).

Maestra: Sala celeste... ¿empezamos a jugar o seguimos jugando? Rocío no está en la ronda... Pilar, Francisco

De a poco van haciendo silencio. La maestra llama a Lucía y le pide que mire bien a sus compañeros. Luego le tapa los ojos y señala con un cabeceo a una nena de la ronda para que se esconda detrás del armario. Recitan "Caramelo, caramelo ¿quién te tiró del pelo?". Le destapa los ojos a Lucía. Ella mira pero no dice ningún nombre. Esteban dice que es la amiga de Sofia. Lucía nombra entonces a Josefina. La maestra le recuerda a Esteban que no tiene que decir nada de lo contrario no puede seguir jugando. Josefina (que era la que se había escondido), se acerca a la ronda

Maestra: Lucía, sentate que ahora le toca jugar a Josefina.

Repiten la misma secuencia.

Ahora bien, en la Situación 23 aparece una expresión que también hemos observado en otros casos. La educadora dice: "*¿empezamos a jugar o seguimos jugando?*". Esta expresión marca una diferencia entre juegos que están superpuestos en el mismo momento: el juego espontáneo de los niños al margen de la educadora y el juego que está por iniciar la educadora y en el que espera todos participen. La pregunta que podemos hacernos es cuál de los dos es "el juego". En realidad, ambos lo son. La diferencia está puesta en quién es el que marca la puerta de entrada al juego. En este caso, el juego era el que proponía la maestra y se esperaba que los niños aceptaran su propuesta y dejaran los otros juegos en los que estaban ocupados.

En general, cualquier situación lúdica iniciada por el docente se enfrenta con dos límites que atentan contra la libertad de elección de los jugadores: la necesidad de que todos participen y de que lo hagan en el tiempo que la maestra dice.

Estos límites son condicionantes del juego en la escuela y, para algunos, cuestionan la misma posibilidad de jugar en entornos escolares. Sin embargo, para los niños, los juegos propuestos por el maestro (cuando son “juegos de verdad” y no situaciones “disfrazadas” de algún componente lúdico) son recibidos con entusiasmo. Es más, “desean y esperan” que el maestro inicie juegos nuevos. En la Situación que sigue, es notable la rapidez con que los niños comparten la construcción del escenario lúdico iniciado por la maestra como un modo de calmar a la niña herida.

Situación 24 (JG5 – TT. Obs. 1)

Regresan de la huerta. Una de las nenas se cortó con la pala y viene llorando. La maestra le pide a una nena que vaya a la dirección a buscar el botiquín.

Maestra: A ver todos, (sienta a la nena junto a ella) yo voy a ser el doctor... Ustedes van a estar en el consultorio. (Baja el tono de voz)... En la sala de espera, no se puede gritar, sh...

Todos se ríen y hacen silencio. Entra la nena con el botiquín. La maestra saca gasa y desinfectante.

Maestra: La tenemos a María como enferma y la herida de María no permite ruidos... Miren que sino la doctora se pone impaciente...

Entran dos niños haciendo mucho ruido.

Varios nenes (riendo): Sh... estamos en un hospital (les hacen ademanes para que se sienten.)

Maestra: ahora le vamos a poner una inyección... (Hace con la mano como si tuviera una jeringa con aguja y se la acerca al brazo de María).

Los chicos se ríen. Comienzan a imitar enfermedades. Uno cierra un ojo y dice que le sacaron un ojo. Otro se agarra el cabello y dice que le duele la cabeza...

Maestra: bien, ya está... sanada... volvemos a la sala

Se pone de pie, deja el botiquín sobre el armario, busca los cuadernos de trabajo y los pone en el centro de la ronda.

Al igual que en la Situación 22, la entrada al territorio lúdico es marcado por la maestra como un modo de resolver un momento que podía ser tenso en la sala (la niña lloraba, venían acalorados de huerta, todos querían ver la sangre...). Ella es la que marca la entrada y la salida del juego y todos comparten el mismo contexto de significados.

En las escuelas infantiles, la simultaneidad de tareas y la entrada y salida del juego, es un

hecho común y parte constitutiva de las situaciones didácticas. Niños y maestros cotidianamente se mueven en marcos de significación alternativos, entran y salen de ellos, y los niños más grandes, los manejan simultáneamente. Cuánto más rutinarias son las actividades en las que están ocupados (tomar la merienda, armar una fila, ir al baño, completar los registros...) más fácil les resulta operar al mismo tiempo en el plano de las actividades serias y del juego.

Para los maestros, esta simultaneidad de atenciones (o dispersión de miradas) muchas veces es un obstáculo para el desarrollo de lo planeado. Especialmente porque una vez desencadenado, ni educadores ni niños saben con certeza dónde va a finalizar el juego. Probablemente por esto, muchas veces se anticipan expresiones del tipo “*a eso no se juega*” o “*en la sala así no*” cuando el nivel de ruido o la forma en que los chicos se mueven (corridas, patadas, luchas) parecen ir más allá de lo permitido.

***. Jugar y/o Trabajar.** No todo en el jardín es juego ni debería serlo. Los educadores y los niños diferencian claramente cuándo se juega y cuándo se trabaja. Y en esto, los maestros utilizan consignas claras y sencillas. Una maestra solía decir “*ahora no jueguen, trabajen*” cuando veía a los niños jugar mientras se esperaba que resolvieran una actividad plástica (JU5 – Obs. 5) y otra insistía en “*si terminan rápido vamos a jugar al patio*” (JA5 – Obs. 2).

Si bien, analizaremos con mayor detalle la relación entre juego y trabajo en el caso de los Juegos de construcción, en este momento, nos detendremos en algunas cuestiones que resultan interesantes en esta aparente confrontación entre juego y trabajo.

La enseñanza en las escuelas infantiles tiene una cuota de maravilla y una de terror. La preparación y presentación de las actividades lleva un tiempo considerable dado que el educador debe lograr que los niños se “entusiasmen” con su propuesta. La apelación a lo lúdico (“*vamos a jugar a...*”) capta rápidamente el interés de los niños y si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado.

Sin embargo, el “vamos a jugar a...” no siempre es un juego y tras la propuesta se esconde una actividad “ludiforme”, es decir, con formato de juego pero que no es juego para los niños. Con la misma rapidez con que los niños ingresan al territorio lúdico (cfr. Situaciones 23 y 24) salen de él apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal. En la Situación 25, la maestra presenta la actividad como un juego y los niños se “asoman” por esta *puerta* pero salen rápidamente de ella. El formato elegido era de reconocimiento de nombres, pero el grado de dificultad de la tarea era alto, aún como juego de adivinanzas. Además se esperaba una respuesta como correcta y lo más rápido posible. El error y la dificultad se ponían de relieve en lugar de ocultarse o formar parte del juego. La secuencia era repetitiva y monótona. Al segundo nombre, todos los niños habían salido del juego.

Situación 25 (JG5 TT – Obs. 1)

En el lugar de intercambio, la maestra saca del armario los carteles con los nombres de los niños

Maestra: vamos a pasar lista con el registro... pero hoy, vamos a hacer un juego (varios gritan “bien”)... A cada uno le voy a dar un nombre cualquiera. Cada uno mire el nombre y trate de reconocer de quién es. Yo voy a ir nombrando y si alguno tiene el nombre, por ejemplo... Sebastián... me lo va a mostrar y lo ponemos a acá (señala la cartelera). Si solitos no podemos, un compañerito lo puede ayudar... El que toca, toca (reparte los cartones con los nombres).

Comienza a leer los nombres, los niños no logran identificar de quién es el cartel que tienen. La maestra da “ayudas” (Ej. Sebastián comienza con S). Siguen sin reconocer de quién es.

Maestra: ¿alguno reconoce el de Sebastián?

Le pide a Belén que es la que sabe leer que lo busque. Simón dice que lo tiene Melody. La nena lo entrega. La maestra pide el cartel de Simón. Los chicos preguntan con qué letra comienza. La maestra les dice que con S. Algunos chicos miran sus carteles. Otros miran en “vacío”. Comienzan a charlar entre ellos. Aumenta el ruido. La maestra continúa dando nombres pero cada vez participan menos niños.

Esta utilización del juego como forma de “abrir” una actividad que no es precisamente un juego se reiteró en diferentes salas. Si bien es cierto que la apelación a la ficción permite contextualizar la propuesta y hacerla más cercana a los niños, no toda situación que compromete la imaginación es un juego. A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara

y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien, son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (cf. Situación 26).

Situación 26 (JGT. Obs. 8)

Los chicos salen al patio a terminar la siembra. La maestra indica que si juegan en ese momento van a quedarse sin jugar luego. Santiago y Martín se ponen a jugar con unas piedritas. La maestra les pide en dos ocasiones que atiendan sus indicaciones. Los niños asienten pero continúan jugando. Entonces la Maestra los separa del grupo y les pide que se sienten contra la pared. Finalizada la siembra, los niños van al arenero, excepto Santiago y Martín que con unos palitos ponen obstáculos a un camino de hormigas que pasa a su lado. Al cabo de un tiempo, la maestra los llama.

Maestra: A ver ¿por qué los separé del grupo?

Santiago: Porque estábamos molestando

Maestra: A mi no me molestaban. Se molestaban ustedes que tenían que estar trabajando.

Santiago: No, nosotros jugábamos

La maestra los mira y les indica que vayan a jugar. Santiago y Martín asienten pero se quedan donde están “jugando” con las hormigas.

Esta escena habla por sí sola de la distancia entre los niños y la maestra en cuanto a lo que refiere el juego. En esta sala se observaba una tensión fuerte entre la maestra y los chicos con respecto al juego. La maestra proponía situaciones diversas y los chicos siempre buscaban jugar. Si bien es cierto que en algunos casos la propuesta resultaba poco atractiva, en otras ocasiones, era apropiada al grupo.

Dada la consigna (“jugar o trabajar”) lo que se sucede a continuación, guarda relación con lo que para cada uno significan esas palabras. Cuando la consigna es “*vamos a trabajar*” o “*vamos a hacer una actividad*” para los niños y los docentes es claro que todo lo que no se ajuste a lo solicitado (como en el caso de los niños de la Situación 26) es una “molestia” y entra en el territorio de lo no permitido. Cuando la propuesta es “jugar”, los niños *monitorean* lo que está por detrás de lo dicho y actúan en consecuencia. Por parte del maestro, proponer una actividad como juego requiere no solo respetar algunas de las

características propias del juego sino también aceptar que los niños realicen el juego como espera o jueguen también a otras cosas, como se observa en la Situación 27. En este caso, la actividad es la misma para todos, no por esto los niños actúan igual. El niño del recorte (b) sigue la consigna de la maestra, pero los niños de (a) no lo hacen. Para ellos, el juego de armar patrones se convirtió en armar revólveres y disparar. El modo en que está organizada la actividad facilita el juego, aún en sus diferentes versiones.

Situación 27 (JÑ3 – TM. Obs. 1)

Los niños están jugando con las Canastas. Cada uno tiene una canasta con materiales. La actividad se resuelve en forma individual aunque algunos niños se ubican cerca y comparten el material. La maestra va pasando por cada niño y le pregunta cuál es el patrón que siguió. Les pide que busquen otro. Se queda con ellos y luego pasa a otro grupo.



a.



b.

Foto 19

A pesar de las dificultades que el juego le presenta a las situaciones de enseñanza y lo controvertida que parece ser su presencia en las sala, no todo es un obstáculo para su desarrollo. Las diferentes experiencias en que los niños participan en la escuela, enriquece no sólo el contenido del juego sino también le da variabilidad a los juegos de los niños. Esta es la última categoría que consideraremos en relación con el juego y la vida cotidiana de la escuela.

b.3. El contenido del juego

Hasta ahora, las diferentes situaciones presentadas nos mostraron qué hace que la escuela infantil se perciba como un espacio lúdico y cómo se produce el interjuego entre el territorio de lo lúdico y el de las actividades de enseñanza. Lo que nos interesa mostrar en este momento es cómo la presencia del docente y su interés por enseñar puede enriquecer o no el juego del niño.

En general, los trabajos sobre juego infantil y escuela, han resaltado la riqueza que este tiene para la enseñanza, por su fuerza automotivadora y su especial rol en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. El juego ha sido defendido como vehículo de enseñanza, medio de aprendizaje o expresión de la “vida del niño”. Ahora bien, si en el origen del juego se reconocen tanto aspectos biológicos como sociales, cuál es el plus que la escuela infantil, como contexto social específico de la infancia, le brinda al juego. Es decir, qué le agrega la experiencia escolar al juego de los niños.

En este momento del trabajo vamos a poner el acento en el contenido del juego y en los modos en que se dibuja el rol del docente en los diferentes juegos, dado que sostenemos que en la escuela, el juego del niño cobra un sentido diferente que ese mismo juego jugado en otros contextos como el hogar (Sarlé, 1999).

Tal como señalamos, el contexto escolar enmarca al juego, facilita la aparición de ciertos tipos de juegos (a partir de los materiales, espacios y tiempos puestos a disposición de los niños) y desalienta otros (especialmente ciertos juegos motores que involucran contacto físico entre los niños sobre contenidos de las series y los personajes de los dibujos animados). La escuela le asigna un formato particular al juego. El maestro es quien diseña la estructura de este formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares (Sarlé, 1999).

En este sentido, el modo en que interviene el docente en los juegos, es diferente en cada caso. Podríamos decir que su participación asume la forma de un degradé. En un

extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto, que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos, aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos.

b.3.1. De la *contemplación* a la *degradación* del juego

A lo largo de esta presentación vimos diferentes juegos y diferentes formas de intervención del maestro. A modo de síntesis podríamos decir que en las salas de los grupos de Buenos Aires y Santiago aparecen juegos libres en el patio y en la sala (cf. Situaciones 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12), juegos como recurso para los tiempos de espera propuestos por el maestro (cf. Situaciones 3, 23, 24), estructuras didácticas típicas del Jardín⁵⁷ que involucran diferentes tipos de juegos (cf. Situaciones 7, 13, 20 y 27) y actividades con componentes lúdicos pero que no son juegos (cf. Situación 25). En cada una de ellas, la participación del educador y del niño es diferente.

La mayor parte de las veces, los docentes no intervienen en el juego de los niños y dan por descontado que saben jugar los juegos. Podríamos decir que *contemplan* el juego sin involucrarse, respetando la libertad del jugador y poniendo entre paréntesis las condiciones que la escuela le imponen al juego y que obligan a considerar, desde otros lugares, la “libre” elección de los jugadores.

De hecho, los educadores ponen mucho empeño en hacer disponibles los materiales y tiempos para el juego, y posteriormente en evaluar el modo en que los niños jugaron. Sin embargo, en el *durante*, se desdibuja su presencia. En la mayoría de los casos, intervienen

⁵⁷ Se denominan estructuras didácticas típicas vinculadas con juego al Juego trabajo, juego dramático, juego centralizador, juego proyecto o proyecto juego.

en el juego a petición de los niños. Por ejemplo, en las Situaciones 28 y 29, los niños se encuentran en el Período de Juego Trabajo. En la Situación 28, la maestra recorre los rincones, observa qué se necesita y en algunos casos, dialoga con los niños. Luego, se sienta en una mesa y los niños juegan solos durante el resto del tiempo.

Situación 28 (JG5 TM – Obs. 1)

La maestra se acerca a arte. Al ver que les faltan materiales, les alcanza nuevos. Los niños continúan con el collage (con cartón corrugado y recortes de corcho y goma eva). Una vez que lo hacen, dejan sobre la mesa el trabajo para que se seque. Luego la maestra se acerca al rincón de la casita. Les pregunta si encontraron la sábana. Pero ninguno de los niños le contesta. Una de las niñas está sentada a la mesa escribiendo en un teclado de computadora. Otra habla por teléfono. Las otras dos, con la cartera al hombro, salen a recorrer la sala, mirando lo que hace el resto. La maestra las observa y no les vuelve a preguntar. Una vez que pasó por los rincones, se acerca al armario y saca el registro de asistencia. Se sienta en una de las mesas y lo comienza a completar. Los niños a medida que la necesitan recurren a ella.

En los siguientes 20 minutos, los chicos juegan en los rincones según la propuesta del material. La maestra sólo levanta la vista y solicita bajar la voz cuando el tono se eleva.

En la Situación 29, una de las niñas del rincón de la casita se acerca a la maestra y la hace participe de su juego. En este caso, la intervención de la maestra facilita la construcción de la trama narrativa y ayuda a sostener el juego iniciado por la niña. También, los niños que construyen en bloques, reciben una indicación relativa al equilibrio que tenía su construcción. En ambos casos, la intervención del maestro es sumamente adecuada pero no planificada ni prevista. Surge, dado el interés de los niños de hacerla participe del juego.

Situación 29 (JA5 TT - Obs. 2)

La maestra está sentada en una de las mesas cercana al rincón de bloques, completando los datos de los niños en los dibujos que realizaron en la hora anterior. Los niños se encuentran jugando en los rincones. Una de las niñas del rincón de la casita se acerca a ofrecerle un mate.

Maestra: Gracias, ¿tiene azúcar?

Nena: No, no tiene

Maestra: Uh... Así no me gusta... ¿querés ponerle?

La nena se aleja con el mate. En la casita “hace como si” le agregara azúcar al

mate. Regresa donde la maestra y sonriendo se lo acerca.

Maestra: Ahora sí... (hace como si lo tomara y se lo devuelve) Muy rico

La niña se aleja. Dos de los niños que construyen con maderas, le piden que mire su terraplén. La maestra los mira y les pregunta si creen que se sostendrá. Los niños asienten y le señalan unos bloques puestos en los extremos. La maestra continúa con su trabajo.

Probablemente, la dificultad que aparece en estas situaciones no está dada por la inadecuación de la propuesta del maestro cuanto en la “espontaneidad” de la intervención. Esto que se observó principalmente en el período de Juego trabajo, también aparece en el momento del desarrollo de otros juegos propuestos por el maestro, en las situaciones en que la tarea se realiza en pequeños grupos o en forma individual. Una vez presentado el juego y distribuido el material, los maestros *dejan* jugar tal como los niños saben o comprendieron el juego.

El problema es que frente a los materiales o juegos disponibles, los niños pueden actuar de manera diferente. Cuando los materiales son en sí mismos juegos (como en el caso de los juegos de mesa), los niños pueden “jugar el juego propuesto” o jugar como “saben jugar porque no saben el juego”. Parece un trabalenguas pero define la plasticidad del juego de los niños frente a los objetos o juegos y también pone de relieve, la necesidad del “experto” que enseñe a jugar. En este sentido, la falta de definición del rol del educador, lleva a que no se diferencie estas propuestas en el ámbito escolar o fuera de él.

Por ejemplo, los juegos de mesa o reglados son en sí mismos juegos y tienen como soporte un conjunto de materiales que esconden las reglas del juego. En general, estos juegos se enseñan en situaciones grupales. En estos casos, el educador modela el juego con algún niño y luego invita a jugar a todo el grupo, verbalizando las reglas a cada paso. Una vez que da por enseñado el juego, el material pasa a formar parte de los juegos disponibles y puede ser utilizado por los niños en diferentes momentos. En las situaciones que presentamos a continuación, los niños se encuentran jugando con este tipo de juegos en un momento de juego libre en la sala. Los niños eligieron el material de los estantes disponibles. En la Situación 30, los niños juegan a las cartas y al juego de “Quién es quién”; tienen en claro el juego, alternan los turnos, hacen las preguntas adecuadas para

adivinar el personaje oculto y conocen el objetivo del juego. En cambio, en la Situación 31, el material disponible es un juego de dominó pero el niño está utilizando las fichas como piezas de construcción.

Situación 30 – Juego libre en la sala



Foto 20. Juego libre en la sala Santiago – 5 años (JM5. Obs.2)

Situación 31 – Juego libre en la sala

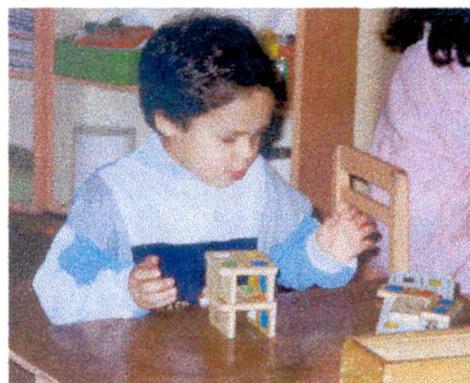


Foto 21. Juego libre en la sala Santiago – 5 años (JÑ5. Obs.3)

En este caso, el problema está dado en que el niño no podía jugar al dominó porque no sabía hacerlo, es decir jugaba a lo que “sabía jugar”. El material estaba disponible pero, a diferencia del primer caso, el niño no había aprendido el juego en la oportunidad en que el maestro lo había enseñado. Esto que se observó en este niño, también se registró en otros tipos de juegos de mesa (cf. JG5 TM. Obs. 1).

Además de presentar los juegos como actividades grupales, los maestros suelen explicar la mecánica del juego en el momento de la planificación del juego trabajo e inmediatamente introduce el juego en el rincón de madurez o de juegos tranquilos. Los niños que conocen el juego de mesa (por hermanos mayores o porque disponen del material en su casa) suelen actuar como expertos frente a sus compañeros. El problema es cuando ninguno de los niños conoce las reglas básicas del juego o cuando las reglas son sumamente complejas como para aprenderlas de a una vez.

Los diferentes registros parecen sugerir que en las situaciones de juego, el maestro deja el juego librado al desarrollo espontáneo del niño y no planifica deliberadamente el monitoreo del progreso ni juega con ellos con este fin. Una vez que el maestro da por

enseñado el juego, sólo contempla si los niños respetan las reglas. Esta dificultad, también se observó en las salas de 3 años. En uno de los grupos, los niños contaban con varios rompecabezas del mismo tamaño, con corte autocorrector que no podían resolver. Durante el Juego trabajo, elegían estos materiales, los desarmaban y estaban un largo rato intentando armarlos sin éxito. Luego, dejaban las piezas desarmadas y abandonaban el juego. En el momento del orden, el maestro se sentaba en la mesa y los niños le iban acercando las piezas para armar los rompecabezas y poder ordenarlos. En este momento, los niños ponían mucha atención en dónde el docente ponía cada pieza. Cuando se le preguntó al docente, por qué no armaba el rompecabezas con los niños, simplemente comentó: *“si, es un poco difícil pero los niños tienen que poder resolverlo solos... yo sólo los ayudo para ordenar porque sino tardan mucho”* (JM3- TT. Obs. 1).

Frente a un objeto cualquiera (didáctico o no), la primera reacción de los niños es manipularlos y ponerse a jugar con ellos, a partir de los juegos que conocen. Si el material, es en sí mismo un juego, pero el niño no lo sabe jugar, difícilmente “descubrirá” el juego que tiene delante de él y probablemente aplicará sobre ese material, sus esquemas conocidos. En este sentido, los juegos de mesa no se aprenden espontáneamente por estar frente al material. Se requiere de otro jugador que enseñe la regla *jugando* y acompañe el tiempo que sea necesario. En la mayoría de los casos, fue más común observar a los niños actuar atendiendo este aspecto que a los docentes hacerlo (como en el caso de las niñas que jugaban a las palmas).

Además de los juegos de mesa, los juegos tradicionales que se heredan “de boca en boca”, también requieren ser enseñados. En este caso, observamos situaciones en que los maestros enseñan estos juegos como un modo de facilitar la organización del grupo. En los casos relatados en las Situaciones 9 y 12, el docente había enseñado una serie de juegos de descarte que le *“permitieran al grupo organizarse dado su alto grado de competitividad”* (Entrevista 4. JA5 TT). También, estos juegos se enseñan como una forma de acercar a los niños a las tradiciones culturales del país (cf. Situación 32).

Por ejemplo, frente a la celebración de las fechas patrias, los juegos tradicionales se

tematizan en las unidades didácticas. Los docentes suelen solicitar a los padres o abuelos que informen acerca de los juegos que jugaban cuando eran niños. A lo largo de la unidad, se enseñan juegos tradicionales (en el caso de Buenos Aires, el dinenti y la taba⁵⁸ y en los grupos de Santiago, los volantines y el trompo) y, en ocasiones, se invita a jugar estos juegos a las familias. Una vez, finalizado el tema, quedan olvidados a menos que, espontáneamente, los niños los jueguen en el tiempo del juego libre en el patio. En algunas ocasiones, la fuerza con que se “tematiza” o se habla acerca del juego, hace perder de vista al juego mismo.

Situación 32. (JÑ3 TM. Obs.3)



Foto 22

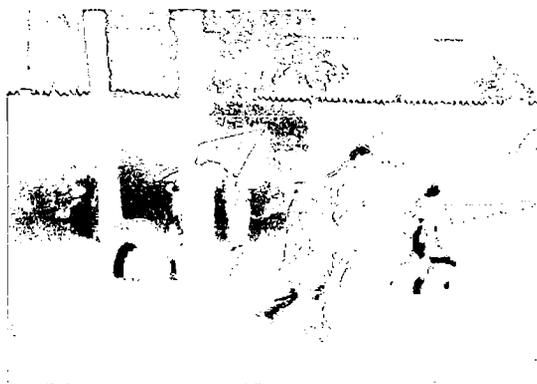


Foto 23

9.45. En la sala de tres años, acaban de terminar el desayuno... Los nenes dejan sus tazas en la bandeja y se sientan en una ronda armada en el lugar de intercambio. La maestra se sienta con ellos y les pide que esperen a los amigos que faltan. Cuando

⁵⁸ El dinenti y la taba son juegos tradicionales argentinos. El primero se juegan con cinco piedras que se van tirando al aire, de a una por vez, y recogiendo el resto del suelo, antes de que caiga la piedra lanzada. Se comienza con una, luego se toman y arrojan de a dos, hasta finalizar arrojando las cinco de una vez. La taba es un juego rural. Se juega entre 2 personas y se prepara un campo de juego que se caracteriza, especialmente, por un terreno blando y un poco húmedo llamado "queso". Este queso se divide en 2 partes, mediante una línea bien marcada. A partir de esa línea cada jugador debe tomar una distancia de aproximadamente 6 metros (en algunos casos es de 7 metros) con tablas a los costados (parecidos a los de la cancha de polo), se enfrentan y cada jugador toma su posición para lanzar la taba hacia el queso y debe pasar la línea hacia el lado contrario. Si no sobrepasa la línea, repite el tiro. La taba puede caer en diferentes posiciones, y depende en cual caiga, se gana o pierde el juego. (<http://www.folkloredelnorte.com.ar/costumbres/taaba.htm>)

todos están en la ronda, saca de una bolsa que tenía a sus pies unas hojas de papel de diario.

Maestra: Hoy día, niños y niñas, algunos papás trajeron un “chonchón” ¿saben ustedes que es el chonchón?

Los niños no contestan.

Maestra: El chonchón es como los volantines y es un juego tradicional chileno. Se hacen con diarios... son muy fáciles de hacer, así que pueden decirles a sus papás que cuando vayan a la plaza les hagan un chonchón así no gastan dinero. ¿Les parece que vayamos al patio a hacerlos volar?

Los niños asienten, se paran y salen al patio...

9.50. La maestra le va dando a cada uno un chonchón y los niños comienzan a correr con él por el patio, remontándolo. Cuando se les corta el hilo, la maestra se los coloca de nuevo...

Como en el caso de los oficios, a jugar se aprende jugando y no tanto, verbalizando las reglas o evaluando la forma en que se jugó. Son los jugadores los que, al jugar, van aprendiendo, modificando o alterando las reglas, adecuándolas a cada circunstancia. Cuando los educadores recogen, una vez finalizado el juego, las reglas y la forma en que los niños jugaron, operan bajo el supuesto de que los niños pueden conceptualizar su uso. En la Situación 33, el educador intenta que los niños le comuniquen el patrón que utilizaron para jugar con las canastas, una vez finalizado el juego.

Situación 33 (JÑ3 – TM. Obs. 1)

11.10. Los niños guardan los objetos, la Educadora y la Auxiliar ayudan. Colocan las canastas nuevamente en el mueble.

E.: a la alfombra vamos a conversar ahora... a ver niños, ahora vamos a contar qué hicieron... tenemos que aprender a escuchar... ¿la Francisca con qué estaba jugando?

Francisca se levanta y busca su canasta. Muestra los objetos. La T pregunta a todos, cómo se llama lo que tiene la Francisca. Los niños responden “acrílicos”.

E: ¿qué hizo la Francisca, a ver, muéstranos?

Francisca comienza a sacar las piezas. Elige las que son iguales y las muestra

E: ¿y por qué son iguales?

Francisca no responde... los chicos gritan “son del mismo color”. La maestra toma los dos acrílicos y les muestra que son del mismo color, forma y tamaño. Luego pregunta quién más quiere contar. Varios levantan la mano y gritan. Algunos se paran. La E. elige a Cata

Cata busca su canasta con tapitas.

E: ¿qué tienes ahí? (mira hacia los niños que no dejan de moverse)

Cata: tapas de bebidas

E: y ¿qué hiciste?

Cata: las junté... (saca de la canasta las diferentes tapas de colores y muestra como puso una junto a la otra armando una figura cerrada. Luego muestra una tapa y dice naranja. Los niños la corrigen y le dicen rojo)

E: rojo, Cata... Todos los días se aprende algo nuevo... muy bien, le damos un aplauso a Cata... (los chicos aplauden) ¿quién más? (llama a Ailyn).

Ailyn busca la canasta con los triángulos de madera de diferente color. La E. le pregunta qué hizo. Ailyn dice que armó cuadrados y les muestra cómo juntó dos triángulos para armar los cuadrados. Sólo la escucha la E. Los otros niños conversan entre sí.

E: ¿y por qué se llama triángulo?

Ailyn: porque sí

E: Ailyn, cuenta cuántos lados tiene (los cuenta y dice tres)... es triángulo porque tiene tres lados. Un aplauso. (llama a Belén dos veces)

Pasa Belén y muestra su canasta. Los chicos siguen moviéndose y mirando para otro lado.

11.25. Aplauden a Belén y la E. les dice que van a ir al baño a lavarse las manos para almorzar... se levantan y salen.

La presentación de este juego duró 10 minutos, jugaron 20 minutos y evaluaron el juego otros 15 minutos. Es decir, la actividad duró 45 minutos, de los cuales 25 hablaron sobre el juego y el resto del tiempo, jugaron. Esta distribución del tiempo, se repite en otros juegos que se observaron y se desarrollaron en forma grupal. La mayor parte del tiempo se utiliza en “hablar” sobre el juego más que en jugarlo. Durante el juego, el maestro deja operar a los niños y no interviene. En algunos casos, pregunta o repite la regla. Sin embargo, pareciera que espera hasta el momento de la evaluación final para que los niños cuenten cómo jugaron. En este momento, como en la situación presentada, los niños repiten lo que hicieron ante un grupo que espera ansioso hacer otra cosa. En algunas situaciones observadas, la explicación previa al juego se extendió tanto que cuando llegó el momento de jugar, los niños ya no querían hacerlo. El juego se desvirtuó y el material fue guardado para pasar al patio.

Muchos de estos juegos, se seleccionan por los contenidos implícitos que el maestro espera que los niños aprendan al jugarlos (en el caso citado, contenidos lógico-matemáticos vinculados con la clasificación de los objetos). Sin embargo, no se tiene en cuenta que la comprensión de la regla está en el uso que se hace de ella más que en lo que se puede decir sobre la misma y que, los expertos en los juegos, no necesitan “declarar” las reglas antes de jugar. La riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. En este momento, aparece la estrategia, formas negociadas de saltar la regla o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos.

Facilitar el material de juego y estar disponible para responder a las preguntas de los niños, es la actitud más frecuente en los maestros. Sin embargo, en todos los casos, el educador no permanece junto a los niños hasta que dominan el juego como si existiera la creencia de que, una vez explicado, fuese natural saber jugar. Como lo habitual es que los niños jueguen, pareciera que los docentes consideran que esto es suficiente. En una entrevista una maestra expresaba: *“lo que pasa es que tu tienes una mirada diferente de la nuestra. Nosotras dejamos que los niños jueguen espontáneamente y les planteamos juegos educativos... pero no sabemos mirar el juego de los niños, no sabemos qué hacer con él...”* (Entrevista flash. JM5 TM. Obs. 4).

b.3.2. La diferencia entre jugar y saber jugar

Un experto y un novato no juegan de la misma manera. El experto puede mirar más allá de la regla del juego y “jugar” con ella, como los niños del juego de cartas (cf. Situación 20 18). Puede combinar juegos e “inventar” uno nuevo, como las niñas de la Situación 34.

En esta sala, la educadora les enseñó a las niñas a dibujar en la arena del patio de juegos diferentes formas y figuras para resolver luego una actividad en el cuaderno. En el rincón de juegos tranquilos tenían diferentes tableros con laberintos y recorridos. Uno de los juegos espontáneos que surgieron en el patio, fue inventar un recorrido grabándolo en el

piso para luego recorrerlo. En este caso, las niñas inventaron un juego cuyo contenido era fruto de su experiencia escolar.

Situación 38 – Juego libre en el patio



Foto 24 (JM5. Obs.2)



Foto 25 (JM5. Obs.2)

Cuando los jugadores son expertos, pueden “jugar a que juegan” como en la Situación 35. El contenido del juego es tan conocido por los niños, que les permite desligarse del objeto y situar el juego en la imaginación de los jugadores. Lo interesante es que los niños comparten este juego imaginario y se comunican en un espacio que va más allá de las palabras. Los objetos sirven como pantalla sobre la que se juega.

Situación 35 (JÑ5 – Obs. 4)

11.10. Los niños están en el patio. Como el sector de los juegos está mojado, la Educadora les pide que jueguen en la galería y que saquen algunos juegos. Los chicos sacan los bloques de plástico, el metegol, los bolos y las pelotas, los caballitos de madera y algunos muñecos (dinosaurios y robots pequeños).

Siete varones se sientan junto al metegol. La Educadora les pregunta si van a jugar sin pelota y ellos le dicen que si mientras dan vuelta a los palos de los jugadores y continúan girando los palos. La Educadora insiste pero uno de los niños le responde “jugamos de mentira, no importa”. Continúan haciendo girar los palos. Uno de los niños grita “gol”.

¿Por qué los niños pueden crear este juego? Evidentemente porque en la base del mismo están las reglas del fútbol y han tenido muchas experiencias de ver partidos de fútbol o jugarlos. Probablemente por esto, pueden “imaginar” la trayectoria de la pelota y jugar.

Ahora bien, esta participación del docente como “conocedor” del juego, la hemos podido observar en muy pocas oportunidades. El momento en que más clara aparece su intervención es cuando organiza el juego dramático para el grupo total. En estos casos, organiza el escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado el juego, como necesariamente debe seguir el argumento planteado por los niños y orientar el juego simbólico desde el marco construido, pareciera resultarle más sencillo participar como un jugador más. Los niños lo aceptan como tal y reclaman su presencia (cf. Situación 36).

Situación 36 (JÑ5 – Obs. 1)

Los niños están jugando a “La Feria”. La Educadora participa como una compradora más. Pasa por los diferentes puestos y les va pidiendo productos. En el puesto del almacén se produce el siguiente diálogo.

Javiera: hola Señora, voy a comprar...

Omaria: espera que no he ordenado... ahora...

Javiera: ¿qué me vendes?

Omaira: talco

Javiera: ¿cuánto sale?

Omaira: 4000

Javiera: 4000 es muchísimo

Omaria: bueno, menos

Javiera: deme eso (señala un frasco y le da un billete de 1000)

Educadora: (se acerca y le pregunta a Omaira) ¿a cuánto están vendiendo los dulces?

Omaira: a 100 (mientras le llena un cucurucho con dulces)

E (mira sus bolsillos y no encuentra dinero de papel. Se dirige a un niño que está a su lado): Manuel, préstame dinero que me quedé sin nada. Señora, deme caramelos...

Manuel: si, pero después me lo devuelves (le da un trozo de papel que tiene escrito 1000)

La E. le da un billete de 1000 y espera el vuelto, como no se lo da, le pide que le entregue uno de 500 y 4 de 100. La niña busca entre su pila de billetes y se los da.

E: gracias (se dirige a otro rincón. Javiera se le acerca y le dice que va con ella)

Como se observa en este caso, la Educadora participa del juego en los términos de los

niños. Estos no tienen dificultad en integrarla y hacerla partícipe del mismo. En los grupos de Buenos Aires, en situaciones de Juego dramático, también se observaron los mismos tipos de intervención por parte del maestro. Pareciera que, en estos casos, resulta claro para el maestro cómo programar los incidentes al interior de la secuencia dramática, qué tipos de intervenciones sostienen la trama y cómo facilitar la participación de todos los niños en el juego.

Este seguimiento del juego del niño y el rol del maestro en cada caso es lo que intentamos estudiar en el diseño de los juegos de construcción. La observación del juego en la vida cotidiana mostró el peso relativo que tiene el juego espontáneo y el modo en que el formato escolar condiciona o puede enriquecer al juego del niño. Sin embargo, los datos obtenidos en situaciones naturales no alcanzan para comprender la relación entre juego y enseñanza. El juego aparece más como un recurso o un medio para facilitar la enseñanza o como una conquista de los niños. Pero dada su naturaleza social, la enseñanza puede enriquecer al juego y ser un canal privilegiado para favorecer la construcción y el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño. Este aspecto es el que abordaremos en el próximo capítulo.

4.4. Análisis relacional: Atmósfera y Marco lúdico: el juego entre el *todo* y la *parte*

Los resultados de esta investigación muestran, en coincidencia con otros estudios, que el juego tiene *aparentemente* un peso relativamente pequeño en el conjunto de las propuestas del educador (Johnson et al, 1999; Sarlé, 1999; Brougère, 1998 Wajskop, 1997; Kishimoto, 1996; Ortega, 1992). La diferencia significativa que se observa entre los grupos de Buenos Aires y Santiago puede ser explicada por la diferencia de estilo curricular y de definición de los objetivos de enseñanza tal como se señala en otros estudios (Brougère, 1997). En Santiago hay mayor tiempo de juego libre, y esto parece facilitar la vinculación entre los

niños y entre ellos y los educadores.

Ahora bien, en ambos grupos, cuando se mira al juego en relación con la enseñanza y no como juego espontáneo iniciado por el niño (con autorización o no del educador), la presencia del juego en la escuela y su relación con los contenidos escolares es mínima. A pesar de esta evidencia, los educadores afirman que el Jardín es un espacio de juego y que éste es el eje sobre el que debe organizarse el currículum. ¿Por qué el juego ocupa un lugar pequeño en las prácticas educacionales y un espacio considerable en las *ideas* sobre esas prácticas?

Esta pregunta pareciera estar en el centro del problema en torno a la relación entre juego y enseñanza. El análisis del juego en la vida cotidiana pareciera mostrar que, juego y enseñanza, resisten categorizarse como *todo* o *parte*. Ambos son fenómenos “totalizantes” (*todo* en la escuela es juego y *todo* es enseñanza) sin que esto signifique que, en sí mismos, son *todo* lo que en la escuela se hace. Sin embargo, como fenómenos tampoco pueden ser fragmentados en partes o divididos (las actividades no tienen una *parte* de juego y una *parte* de enseñanza; las situaciones de enseñanza no son “en parte” juego y “en parte” enseñanza). Por esto, las categorías construidas en este momento del análisis (atmósfera lúdica, modalidades de juego y marco lúdico) permiten comprender cómo se articula el “juego del todo y la parte” en las relaciones entre juego y enseñanza.

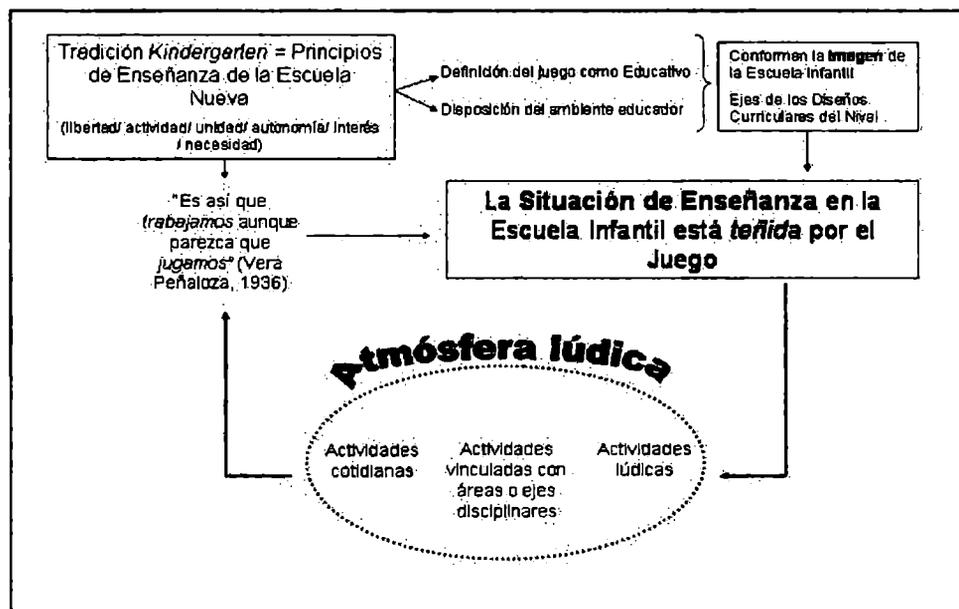
***. La atmósfera lúdica**

La primera categoría intenta describir la *forma* con que aparece el juego en las salas. En efecto, el juego adopta dos formas diferentes: como actividad específica y como clima o atmósfera de la sala. Algunas situaciones de enseñanza son juegos, pero todas las situaciones se enmarcan en un contexto particular que conforma como una “atmósfera lúdica” (cf. Figura 5). Esta atmósfera es la que recubre y particulariza a las salas de educación inicial y le otorga una imagen característica en diferentes contextos y tiempos.

Aunque los maestros diseñan pocas actividades como juegos, la vida en el Jardín está *envuelta* por el juego. Es decir, el juego tiñe de tal manera las prácticas que, a primera vista, todo lo que sucede en las salas se diferencia notablemente de lo que podría observarse en aulas de escolaridad básica, aunque se consideren las mismas situaciones didácticas.

Podría aducirse que esto es sólo fruto de la particularidad que asumen los espacios habitados por niños pequeños y el modo en que algunos adultos, reaccionan ante ellos. Sin embargo, en las escuelas infantiles esta “atmósfera lúdica” es fruto de un conjunto de decisiones, no siempre perceptibles para el educador, que comprometen a cada uno de los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares...). En las salas de Jardín, la disposición especial que cobran los materiales y los objetos, la forma en que se establecen las relaciones interpersonales y el espacio que se le ofrece a los niños para iniciar juegos conforman esta atmósfera. Su origen está dado por el modo en que fue fundado y organizado el Jardín de Infantes, la concepción de infancia sobre la que se apoya y las corrientes psicológicas que han identificado al juego como motor del desarrollo en los niños pequeños.

Figura 5



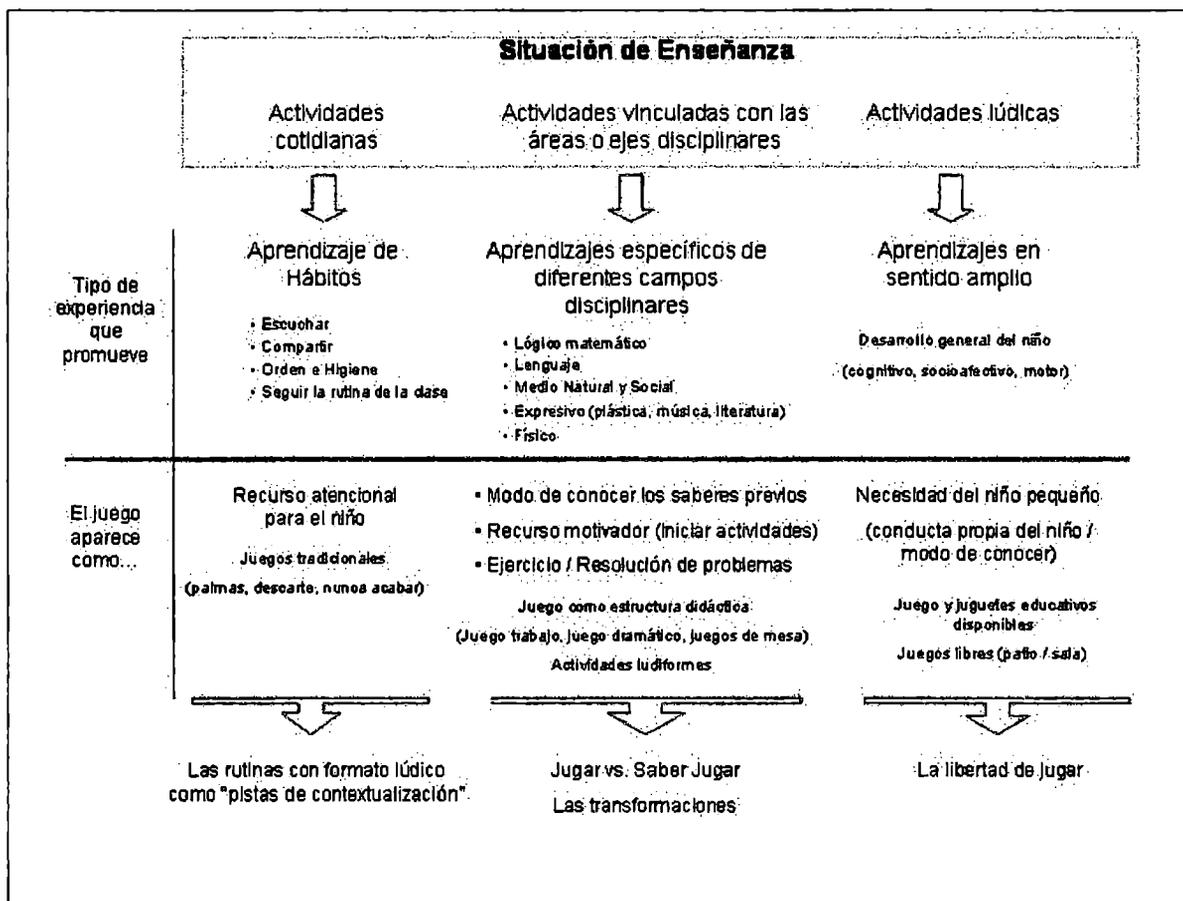
Dada la atmósfera lúdica, como un *todo* que caracteriza las salas de Jardín, cada una de las situaciones de enseñanza que hemos considerado, se ve teñida por este todo. En estas situaciones, sea el educador conciente o no, el juego aparece de diferente forma y expresa concepciones y usos diversos del hecho de jugar por parte de los docentes (cf. Figura 6). Es decir, aunque existen algunas actividades a las que los maestros llaman “juegos”, en *todas* las situaciones didácticas, el aspecto lúdico que tiñe la vida escolar impregna las prácticas.

Visto desde esta perspectiva, la atmósfera como marco común en el se configura la situación de enseñanza, permite diferenciar tres concepciones diferentes en relación con el juego. Estas concepciones que en la literatura especializada aparecen como antagónicas, coexisten en el pensamiento de los maestros y se expresan de modo diferente en las actividades.

El juego aparece como un recurso atencional que permite interesar a niños dispersos, como parte integrante de actividades que buscan aprendizajes específicos (ya sea como motivación inicial o como aspecto estructural de la actividad) y como expresión del desarrollo infantil y su necesidad de descargar energías.

En las actividades cotidianas, las más frecuentes –el aprendizaje de hábitos tales como escuchar, compartir, ordenar y seguir la rutina de la clase– asumen, en ocasiones, un formato lúdico. Estas actividades, según Apple y King (1985) son las que ejercen la influencia más duradera en la escolaridad básica. Para el maestro, el juego aparece como un recurso atencional y lo utiliza para reunir al grupo o captar su interés (cf. Situación 22 y 24). Los juegos tradicionales (teléfono descompuesto, Caramelo, Veo Veo), los cambios en los tonos de voz, los juegos de descarte... se emplean en este contexto. Son fórmulas que actúan como "*pistas de contextualización*" (Cook-Gumperz, 1988), anticipan la rutina y le permiten a los niños situarse en el ambiente escolar. Estas *pistas* transmiten a los niños conocimientos socioculturales indispensables para su alfabetización dado que facilitan la construcción de los principios y normas que organizan la actividad y le dan el marco para actuar.

Figura 6



Desde la perspectiva de los niños, la forma lúdica en que se enseñan las normas y las reglas, facilita la estructuración y la organización de la vida escolar. Estar con otros y compartir los juegos y juguetes, utilizar rimas como modo de asignar roles, ceder turnos y esperar al compañero, forman parte de los aprendizajes de los niños. Éstos los utilizan en otros contextos y les brindan las herramientas necesarias para adaptarse a la vida escolar (cf. Situaciones 9 y 11).

El segundo tipo de situaciones estudiadas corresponde a las que denominamos actividades curriculares, es decir, actividades que están vinculadas con las áreas o ejes descriptos en la organización curricular. En ellas, el juego aparece como un modo de conocer los saberes previos, como un recurso motivador para iniciar las actividades o como propuestas de resolución de problemas. En algunos casos, el juego aparece como una actividad *ludiforme* (Parra, 1986; Borja Solé, 1980). Son actividades que tienen *forma* de juego, pero que

no lo son (cf. Situación 25). En estos casos, los educadores confunden la presencia de algún componente lúdico (como la ficción, el humor, la creación, la imaginación) con juegos y denominan juegos a situaciones que no son tales para los niños.

También incluimos en este grupo de situaciones, los juegos que hemos definido como estructuras didácticas (como Juego trabajo, juego dramático, juego centralizador, trabajo juego, juegos tradicionales y de mesa), y que, en el análisis anterior consideramos dentro del apartado de juegos. Estas estructuras didácticas buscan enseñar diferentes contenidos y están íntimamente vinculadas con las Unidades Didácticas o Proyectos que planifican los docentes. En los Diseños Curriculares, se ofrecen orientaciones sobre el modo de participación del docente en ellos.

Tomando al juego como estructura didáctica orientada a enseñar contenidos escolares, y considerando sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), el docente tiene claro cómo planificar y presentar el juego (disposición del ambiente, los objetos, las consignas) pero pierde la perspectiva tanto en el *durante* como en el *cierre* del mismo, como si no pudieran diferenciar entre el *hecho de jugar*, el *saber jugar* a algo específico y el *hablar* sobre el juego. Cuando se utilizan juegos en el marco de la enseñanza de aprendizajes específicos, el maestro sabe que existe un contenido implícito en el juego que es el que desea enseñar. El problema aparece cuando se pretende que a la vez, los niños aprendan ese contenido, jueguen y hablen acerca del contenido una vez finalizado el juego.

Al dar la consigna inicial (“vamos a jugar en los rincones”, “este es un juego de tablero”), niños y maestros se ponen de acuerdo sobre qué se espera de cada uno en el tiempo que sigue a esta entrada. Sin embargo, el juego comienza, cuando los niños, ya no están en ronda, sino que se ubican en los diferentes sectores, mesas o juegos y comienzan a jugar. En este momento es cuando se percibe la entrada a un terreno nuevo, a través de lo que denominamos “marco lúdico”.

Durante el juego es cuando se establecen las alianzas entre los jugadores, se distribuyen los roles, se reinventan las reglas y se crean significados nuevos sobre los juegos

conocidos. Como aprender a jugar lleva tiempo, los jugadores ensayan posibilidades, cambian su estrategia inicial y alternan entre atender al proceso de jugar y el producto del juego. En el *durante* se puede observar cómo los jugadores asumen el fracaso y el error como parte del juego. Por esto, aunque el educador *explique* o *modele* claramente las reglas en la presentación del juego, es en el *durante* que se necesita asistir, como experto, a la constitución del mismo juego.

En la mayoría de nuestros registros, los educadores se desentienden del proceso que lleva el jugar y no logran “tender puentes” entre el juego y el contenido “escondido” en él, esperando que el niño lo descubra por sí mismo. Presentan el juego pero no juegan con los niños; observan pero no alcanzan a comprender las acciones que los niños realizan en el territorio lúdico. Al no participar del marco situacional creado en el momento de jugar, les resulta difícil ayudar a los niños a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta (Rogoff, 1993). Cuando los niños modifican o rompen las reglas establecidas, repiten la consigna dada pero no re-estructuran la tarea en función del modo en que los jugadores están jugando.

La contradicción entre maestros y niños aparece en el *sentido* que tiene la actividad (cf. Situación 26). Los educadores intentan enseñar, a través del juego, aprendizajes específicos, pero como es un juego, subyace la creencia de que el niño por sí mismo, debe encontrar el camino para resolverlo, como en el caso en que la educadora termina resolviendo el rompecabezas en el momento del orden para agilizar la tarea, cuando los niños necesitaban algunas pistas para organizar el todo y las partes (cf. JM3 – TT. Obs. 1).

Probablemente por esta razón, la actitud más común es la de *contemplar* el juego más que *ser espectador* del mismo. En ambos casos se presta atención a lo que los niños hacen, pero mientras que la contemplación queda desligada de la acción, el espectador participa del espectáculo (Gadamer, 1991; Callois, 1994) e interviene cuando la acción así lo amerita. En las situaciones que presentamos, la presencia del maestro era constante pero su intervención era mínima (cf. Situaciones 28 y 29).

Esta dificultad que presenta el maestro en participar conjuntamente con los niños en las situaciones lúdicas, también es señalada por Stephen, Brown y Cope (2001). En su investigación sobre las prácticas docentes y juego, sostienen que los maestros identifican como propias, en el momento de juego, acciones tales como sostener las actividades de los niños, interactuar con ellos, observar, solucionar problemas individuales, mantener la disciplina, proveer de recursos, preguntar, explicar y demostrar. Sin embargo, no les resulta tan claro cómo se puede facilitar el “progreso” en el juego, ni planificar deliberadamente el monitoreo del juego a través de objetivos específicos. Se evalúa sobre lo que los chicos hicieron más que sobre los que el maestro previó como posibilidad de desarrollo.

Con respecto al tercer momento, el *cierre*, aparece otra dificultad que se cruza con lo que se ha denominado actividades ludiformes. Como la situación propuesta involucra un juego pero también tiene objetivos extrínsecos al juego, la evaluación final de la actividad, termina tergiversando al mismo juego. El juego de las canastas se encuentra situado en el difícil equilibrio de considerarlo como juego por el grado de libertad que permite a los niños en su desarrollo (cf. Situación 27) o como una actividad ludiforme, si consideramos el tiempo en que los niños jugaron en relación con el que utilizaron para hablar sobre el juego (cf. Situación 33).

En este caso, el acento puesto en la verbalización de las reglas o del cómo se jugó, pareciera indicar la necesidad de constatar de alguna manera el aprendizaje, como si aprender se asociara con “saber decir” y no con “saber hacer”. Sin embargo, los desarrollos actuales en psicología cognitiva parecieran indicar que el aprendizaje procedural antes de poder ser expresado verbalmente atraviesa por etapas previas en que el sujeto logra un dominio conductual en la ejecución del problema (Karmiloff-Smith, 1994).

En términos del juego, el niño puede dominar la mecánica del juego y saber jugarlo aunque no pueda aún verbalizar las reglas ni mostrar al educador que comprendió los contenidos implícitos que se pretendía enseñar con el juego. En la Situación 33, cuando el educador solicita a los niños que cuenten cómo jugaron, éstos deben repetir las acciones realizadas

durante el tiempo de juego ante sus compañeros.

Es en el *durante* que se puede vislumbrar lo que los niños saben acerca de los contenidos implícitos en el juego. Por ejemplo, en la Situación 20, los tres niños que juegan tienen conocimientos y destrezas diferentes en relación con la función del número de las cartas en el juego. La posibilidad de pensar “más allá” de la carta, la decisión de perder en ciertas circunstancias para ganar en otras, marca esta diferencia.

Cuando los juegos y juguetes quedan disponibles en la sala, los niños tienen oportunidad de seguir jugando con ellos. Al jugar “construyen” el juego y avanzan en él. El problema surge cuando las reglas externas no son conocidas y los niños necesitan que el experto les ayude en los primeros pasos (cf. Situación 31). 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. Si el educador está junto a los niños en ese momento, puede ofrecer las respuestas que los niños no tienen y que les permitiría enriquecer su juego como en el juego de “compra y venta” (cf. Situación 36) la forma de pedir “dar el vuelto” es una intervención oportuna del educador o en el de “Caramelo” en que el educador vuelve a recordar la importancia de no “delatar” al que está escondido (cf. Situación 23).

El tercer tipo de situación de enseñanza es la que corresponde al juego libre o espontáneo en la sala o el patio. Contrariamente a lo que algunos maestros expresan en las entrevistas, estos juegos también forman parte de la situación de enseñanza tan solo por la disposición de espacio, tiempo y materiales en los que se producen. No son sólo juegos para “descargar energías” o “distraerse” como se expresó sino juegos que promueven aprendizajes de tipo amplio.

La dificultad está en que, al considerarlos como “propios del niño”, nuevamente, el educador queda situado por fuera del juego infantil. En la mayoría de los grupos observados, el juego libre en el patio era el momento en que se permitía al docente ausentarse para cumplir otras obligaciones, quedando los niños al cuidado de uno o dos maestros de turno.

La mayor parte de los registros presentados corresponden a estos momentos de juego libre (permitido por el maestro o ganado por los niños en los espacios inertes). Dada la riqueza que encontramos en ellos, podría pensarse que bastan por sí mismos para cubrir el lugar del juego y que no vale la pena seguir preocupándonos por construir otros significados para la inclusión del juego en la escuela. De hecho, el juego en sí mismo y en ciertas condiciones, es generador de desarrollo (Vigotsky, 1988). Con dejar a los niños jugar, se cubrirían todas las expectativas.

Sin embargo, no es tan simple. El juego necesita no sólo del niño que juega, pares con quienes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. Y la escuela, con su formato relacional entre adultos y niños y su capacidad de ofrecer contextos de significado cada vez más amplios (Rosemberg, 2002), se constituye en un contexto social privilegiado en el que se produce el juego. El problema pareciera consistir en cómo conciliar las características propias de la enseñanza y el juego que, por momentos, parecen ser tan irreconciliables.

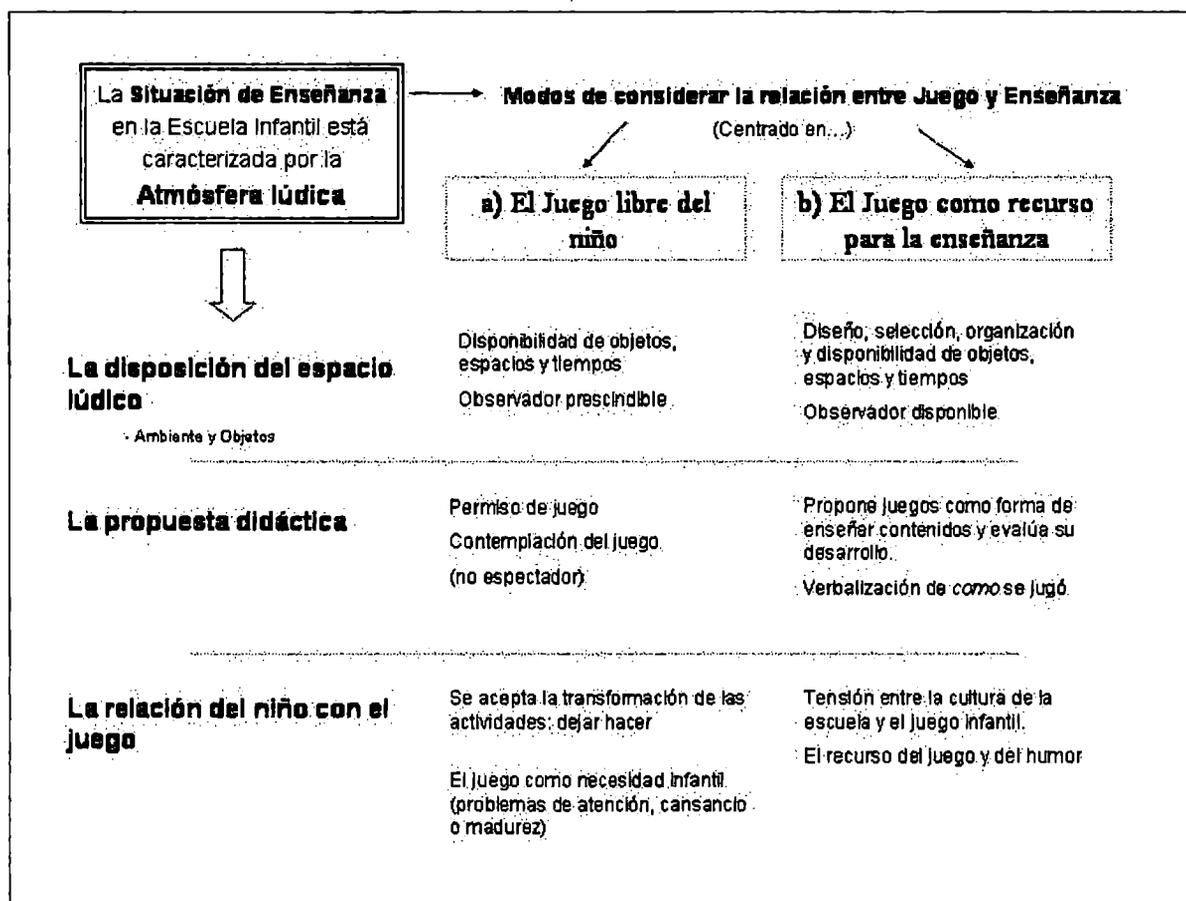
***. Modos de considerar la relación entre juego y enseñanza**

Como señalamos, esta capacidad de juego espontáneo en el niño pequeño, junto con la herencia que arrastra el Jardín de Infantes como espacio lúdico y el formato que asumen las situaciones de enseñanza, sostienen y enriquecen la atmósfera lúdica, que ya no sólo queda definida por la tradición y la disposición de un ambiente particular sino también por los modos de relación y la forma en que los niños aprenden.

Ahora bien, al mirar las situaciones de enseñanza en su conjunto (actividades cotidianas, curriculares y juegos) desde la forma en que se consideran las actividades lúdicas y la mediación del maestro, parecieran surgir modalidades diferentes de considerar al juego y a la enseñanza (cf. Figura 7). Estas modalidades no reflejan un tipo de maestro en particular

ni cubren la totalidad de la situación didáctica en su conjunto. Sino que al interior de cada situación didáctica, dada la forma en que el maestro interviene o no en el juego de los niños y la actitud que asume en cada caso, parecieran expresar las concepciones que lo guían al dar espacios para el juego en la escuela y al participar en ellos.

Figura 7



Estas dos modalidades corresponden a la forma tradicional en que se planteó la relación entre juego y enseñanza, es decir, a la polaridad entre el juego centrado en el juego libre del niño y el centrado en el juego como recurso de enseñanza (Malajovich, 2000; Brougère, 1997).

La primera modalidad que identificamos está centrada en el juego libre del niño y valoriza el "jugar por jugar". Por esto, acepta las transformaciones en los juegos y en las actividades como un modo en que los niños expresan sus dificultades de atención, su

inmadurez o su cansancio (cf. Situaciones 3, 6, 14). La escuela se comporta como un espacio y un tiempo que permite el juego y facilita la presencia de ciertos objetos. El educador, por su parte, es un observador prescindible del juego. En todo caso, lo contempla y deja a los niños hacer. Esta perspectiva, que es la que más se observó en los grupos de Santiago por el tiempo disponible para el juego, le da a la vida cotidiana un modo de ser más armónico y menos institucionalizado. Los niños tienen mayores espacios para iniciar juegos y el ritmo en el que se suceden las diferentes tareas, es más pausado y tranquilo.

Sin embargo, el punto no está en que no se de espacio para jugar, porque de hecho ese espacio existe. La dificultad aparece porque los juegos se plantean en un contexto específico que ha diseñado las “ofertas de aprendizaje” de manera conciente. En términos de Rogoff (1993, p.122), aunque nos centremos en uno de los actores, *“debemos de reconocer que el otro tiene también un papel activo... las decisiones y acciones de cada uno se llevan a cabo dentro del contexto de las decisiones y acciones de los demás”*.

Esta modalidad deja fuera de la situación didáctica a uno de sus actores, el educador. Con esto, se impide más que facilita el aprendizaje escolar. Los juegos de los niños quedan ajenos a los temas de la escuela. Y el educador no se constituye en el *mediador* que le permite al niño, ampliar sus habilidades y pensar más allá de lo que espontáneamente, por el mismo juego, puede pensar (Vygotski, 1988). El juego más que aportar a la enseñanza, es una “molestia” que debe ser ocultada, limitada y en lo posible, desterrada del marco escolar (cf. Situación 26).

El segundo modo, asume positivamente el “jugar para” y no pretende “engañar” al niño sino utilizar al juego como “recurso” para enseñar y como una forma de matizar y hacer más agradables las situaciones de enseñanza (de ahí la apelación al humor como parte del juego). El juego se planifica y forma parte de las actividades escolares pero se presentan una sola vez y se espera que esto sea suficiente para que los niños sepan jugarlos.

Si se observa con detenimiento la secuencia de actividades en los Anexos, se verá que en

un solo grupo, se repiten los mismos juegos. En casi todos los casos, los educadores presentan el juego una vez y a partir de ese momento, el juego está disponible para que los niños lo jueguen cuando quiera. El problema es cuando esa vez no fue suficiente para que los niños aprendan el juego como sucede en la Situación 31. El único juego que se repite es el juego libre y, en algunas salas, el Juego Trabajo en la modalidad de Juego libre en rincones.

El juego es valorado como tal y utilizado en situaciones diversas pero sigue siendo propiedad del niño y no una construcción conjunta entre educador y niño. En este caso, el educador ya no es prescindible sino que tiene un rol más activo respecto del juego pero aún se mantiene por fuera del territorio infantil. Esto lo obliga a moverse en un delicado equilibrio entre proponer juegos y desvirtuarlos en el afán de evaluar lo que los niños aprendieron a través de ellos (Amonachvili, 1986).

Al quedar por fuera del juego, el educador no logra actuar en los términos que la situación lo requiere. De ahí que sus intervenciones terminen dificultando al juego más que facilitándolo. Se realizan por fuera de las reglas de comunicación, es decir, sin atender a la perspectiva y al conocimiento desde el que se está jugando y con temor a interferir en el juego o resolver lo que deberían hacer los niños solos. Siguiendo con la metáfora de la comunicación, en este caso, el juego se configura como un monólogo y no como un diálogo. El educador propone, el niño juega y el educador evalúa. Pero no se construye un marco común de interpretación del juego.

Como en un juego de *figura-fondo*⁵⁹, el juego y el contenido escolar alternan su significado para el educador y el niño. En el educador, el juego es el *fondo* donde se produce la enseñanza (*figura*). Su preocupación está en que la *figura* asuma el relieve que merece y se mantenga al juego como soporte (*fondo*) de la misma. El problema consiste en que para el

⁵⁹ El interjuego entre “figura y fondo” al pensar la relación entre juego y enseñanza, fue planteado por la Lic. Inés Rodríguez Saénz en el encuentro de retroalimentación realizado como parte de la validación de las categorías (cf. Capítulo 3 “El enfoque metodológico” y 8 “La historia Natural”)

niño, la valencia entre juego y contenido es al revés. En él, la *figura* es el juego y el *fondo* (latente y por momentos impenetrable o no verbalizable) es el contenido de enseñanza. El contenido se necesita para poder jugar pero no constituye el objetivo de la actividad lúdica.

Quizás por esto, quede por momentos, tan enfrentada la cultura escolar y la cultura infantil; los significados que intenta construir la escuela y los sentidos desde los cuales los niños interpretan lo escolar. Las transformaciones que operan los niños frente a las propuestas del maestro causan “disturbios” en las agendas de los educadores, rompen con sus objetivos o sus planificaciones. Sin embargo, a través del juego, están expresando sus modos de comprender el mundo y construir significados.

Por su parte, los educadores muestran interés por saber que están pensando los niños pero se mantienen ajenos al juego, con lo que construyen significados diversos sobre el mismo hecho. Como señala Hännkäinen (2001), *“aprecian la situación de los niños desde su perspectiva y no desde la de ellos y quizás por esto, no alcanzan a comprender los esfuerzos que están haciendo los niños para comunicarse entre ellos y expresar sus sentimientos”* (p.133).

Tal como señalamos, estas dos modalidades de entender las relaciones entre juego y enseñanza coexisten en las salas. No son opciones opuestas, dado que en ambos casos, lo que están poniendo de relieve es la falta de definición del rol del educador en el contexto lúdico y la diferente valencia que recibe el juego y la enseñanza en términos de niño y educador. De alguna manera, están expresando la ambivalencia original entre juego y trabajo escolar que ya estaba enunciada en los primeros pedagogos de la Educación infantil.

En la Educación Infantil, perviven el kindergarten froebeliano, los materiales didácticos de Montessori y las hermanas Agazzi, los principios de globalización y la definición de intereses y necesidades de Decroly, aún cuando los educadores no sean conscientes de esta presencia. En los precursores, el juego es el método para facilitar el aprendizaje, y *“la vida del niño”* (Froebel, 1913, p.36). El juego es el modo de comprender el trabajo escolar y no

simplemente una técnica de enseñanza⁶⁰. Es un principio general y no una forma de presentar o hacer entretenidas las actividades.

Este modo de comprender la educación del niño está arraigada de tal forma que constituye un *lema pedagógico*. Rosario Vera Peñaloza⁶¹ (1936) lo expresa diciendo “*es así que trabajamos aunque parezca que jugamos*” (cf. Figura 5).

Como parte del discurso que fundamenta el juego en la escuela infantil, esta concepción vuelve a aparecer en los Diseños curriculares analizados ya sea que asuman una modalidad abierta o cerrada. Ahora bien, a diferencia de la preocupación de los precursores que acompañaron su discurso pedagógico con la creación de materiales que apoyaran sus ideas, en estos documentos, no se orienta a los educadores sobre qué hacer con el juego en las salas. El juego se enuncia como eje prioritario pero sin un espacio real en las prácticas que se modelan.

En este marco, la controversia entre “*jugar por jugar*” y “*jugar para*”, que aparece en la década de los 70 y continúa hasta el día de hoy, se refiere al modo en que se toma el juego al interior de la situación de enseñanza, en el momento en que el juego pierde la significación original otorgada por la Escuela Nueva. De alguna manera, surge la preocupación que anticipaba Decroly en sus escritos, “... *los juegos educativos no son un fin en sí mismos... utilizados como medio de demostración, constituirían una “lección”*,”

⁶⁰ La diferencia entre método y técnica resulta prioritaria a la hora de considerar la situación de enseñanza. “*El método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines, las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, momentos y materiales*” (López, 1993, pp. 106-107).

⁶¹ Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) fundó el primer jardín de infantes argentino. El Consejo Nacional de Educación le encargó la formación del Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, hoy Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi. En la República Argentina se celebra en su honor cada 28 de mayo el “Día de la Maestra Jardinera” y el “Día de los Jardines de Infantes” (<http://www.me.gov.ar/efeme/efemecortas/rosaritovp.html>).

aunque ilustrada, tan inadecuada como la mayor parte de las lecciones clásicas” (Decroly & Monchamp, 1932, p.33).

La tergiversación de los principios escuelanovistas de libertad, actividad, unidad, autonomía, interés y necesidad (Risieri Frondizi, 1972) y la tecnificación de la enseñanza (Litwin, 1997) junto con la importancia que van cobrando las teorías de aprendizaje centradas en el descubrimiento como forma de construir el conocimiento (Kamii, 1993), llevaron a contraponer la defensa del juego espontáneo del niño (“jugar por jugar”) al juego educativo (“jugar para”) considerando que en este caso, se utilizaba al juego como un mecanismo para entusiasmar al niño, dirigir su conducta o simplemente *ocultar* el trabajo escolar (Brougère, 1997; Malajovich, 2000; Cañeque, 1979).

Con esta contraposición, la relación entre juego y enseñanza quedó fuertemente cuestionada. La dificultad para enseñar y evaluar aprendizajes en sentido estricto a través del juego (Malajovich, 2000; Brougère, 1997) terminaron situando al juego por fuera del diseño de las actividades para enseñar contenidos escolares. En las entrevistas, todos los maestros señalaron la importancia del juego en sus prácticas y en los niños. A la luz de lo presentado, esta afirmación se refiere más a la *atmósfera* que rodea las actividades que a la presencia *específica* del juego en sus prácticas o la atención del juego como forma de construcción del conocimiento del niño.

***. El marco lúdico**

Si además de mirar lo explicitado en las situaciones lúdicas observadas, nos detenemos en la forma en que esos juegos se producen en el contexto escolar y las producciones de los niños durante los mismos, podemos ensayar otra respuesta para comprender por qué resulta tan complejo considerar las relaciones entre juego y enseñanza, más allá de lo dicho hasta ahora.

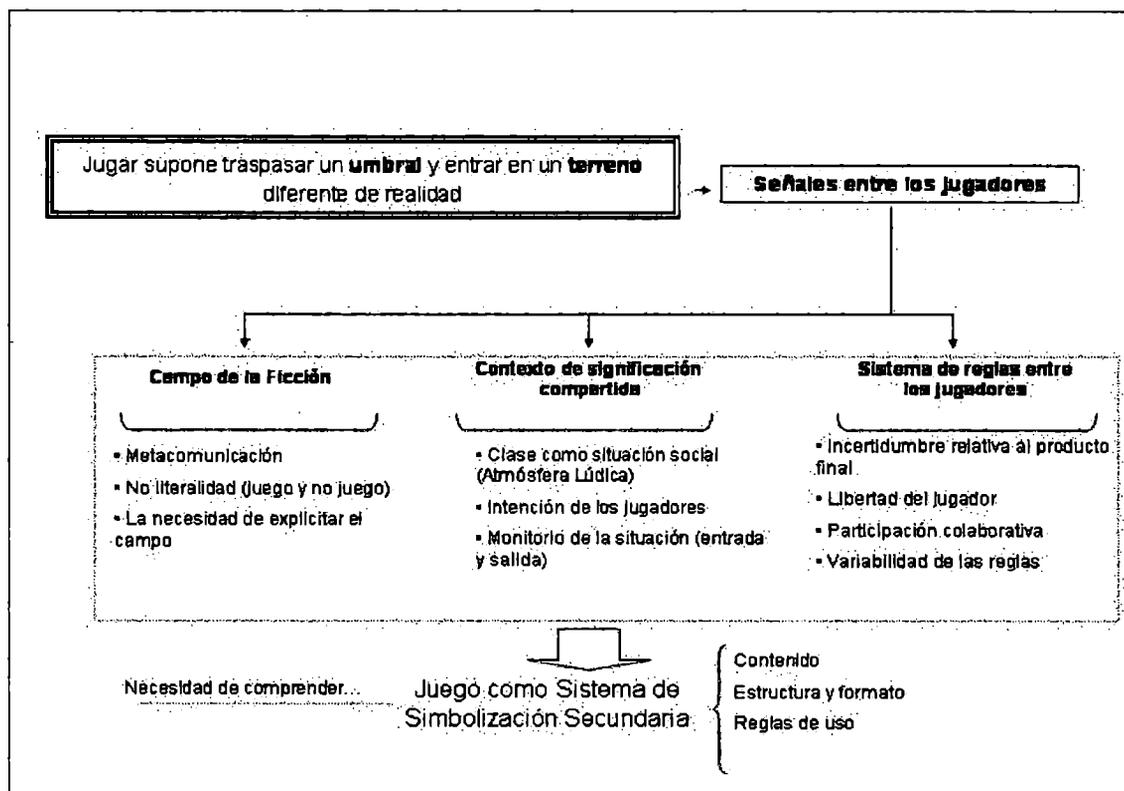
Tal como señalamos, la *atmósfera lúdica* identifica a las prácticas de enseñanza en la escuela infantil, y confiere una armonía particular a todo lo que sucede en las salas. Sin embargo, jugar implica algo más que disponer una serie de actividades con mayor o menor intencionalidad didáctica. Jugar supone traspasar un *marco* que delimita un territorio de realidad diferente. Con esto, lo que intentamos señalar es que para comprender al juego en la escuela, se debe comprender que una situación de enseñanza que involucre al juego tendrá un *sentido y características* diferentes a una situación que no lo involucre. Es decir, en el territorio del juego, pareciera quebrarse la estructura lógica de la enseñanza así como, para el jugador, el juego quiebra la estructura lógica de las relaciones entre los objetos y sus significados.

Si utilizamos la imagen de Bateson (1998) de “mapa y territorio”, en uno y en otro, se ven las mismas cosas, pero los significados que operan en ambos casos difiere. Se puede describir al juego mirándolo desde fuera de él, pero el mapa sólo muestra una imagen diferida e incompleta del territorio que reproduce. Por esto, parece tan necesaria la presencia del maestro en el *durante* que es el momento cuando se atraviesa el umbral (y pasa del plano denotativo al figurativo). Para poder jugar y no solamente hablar del juego, parece necesario traspasar el umbral de la consigna inicial y entrar en el juego, dado que mientras se juega, se vive en un terreno de comunicación diferente de realidad. Ahora bien, en ese nuevo terreno, la significación que tienen las acciones y las reglas del actuar, no tienen el mismo sentido que esas mismas conductas ejecutadas en otro marco. Y esto es lo que complejiza la enseñanza.

En nuestros registros, queda claro cómo operan los niños cuando traspasan el umbral y juegan. Lo que no aparece tan claramente, es cómo opera el educador en estos momentos. En la Figura 8 se describe qué significa jugar en la escuela para los niños. Desde los niños, jugar en la escuela requiere en primer lugar, construir un contexto de significación compartida. Como vimos, es el educador quien facilita las “pistas de contextualización” a partir de las diferentes rutinas (lúdicas y no) que utiliza para organizar la clase. Los niños conocen las rutinas escolares y comprenden sus objetivos, saben cómo moverse en cada caso y cómo responder ante la figura del maestro. En su actuar cotidiano combinan el

trabajo escolar, propuesto por el educador, con el juego y crean nuevas actividades en ese terreno. Esto es lo que más fuertemente aparece en los datos presentados. Los niños utilizan el juego como un modo de compartir con otros, de negociar significados, resolver problemas, distribuir roles, etc. Monitorean las entradas y salidas del juego en momentos permitidos y también en los no permitidos.

Figura 8



En el juego, los niños construyen un campo ficcional (cf. Situación 13) que es comprendido por los que participan del juego. Cuando eso no sucede, aparece la necesidad de explicitar el campo (como cuando “explican” al observador a qué están jugando). Por último, como parte del juego, los niños construyen un sistema de reglas que les permite compartir los juguetes, distribuir los roles y alternarlos, negociar en los momentos de conflicto para permanecer en el juego, colaborar con otros y modificar las reglas para seguir jugando.

Desde la perspectiva de la enseñanza, los datos sólo reflejan tímidamente el rol regulador del educador en el juego infantil. Implícitamente, este rol aparece cuando el maestro estructura la situación de enseñanza y regula la ampliación de los contextos de aprendizaje en los que los niños se mueven (Rosemberg, 2002; Rogoff, 1993).

Los educadores no parecen tener dificultades en la creación del contexto lúdico y de facilitar las normas que permiten a los niños compartir en ese contexto de significado. Por el contrario, introducen contenidos de juego como en el caso de los temas para el juego dramático, nuevos juegos en los rincones (ya sea materiales para dramatizar y disfrazarse en casita o juegos de mesa en el rincón de juegos tranquilos), o enseña juegos nuevos (como los tableros, el juego de las canastas, los laberintos, etc.). La mayor dificultad aparece cuando se comprometen elementos propios de la situación de enseñanza en el campo no denotativo del juego, es decir, en el ingreso al campo de la ficción y el respeto por el sistema de reglas propias del hecho de jugar. En otras palabras, para poder interactuar con los niños en el juego y traspasar el umbral, se necesita observar la forma en que se construye el marco lúdico y animarse a entrar en otra dimensión pero al mismo tiempo, asumir las diferencias que en este territorio se pueden operar respecto de la situación de enseñanza.

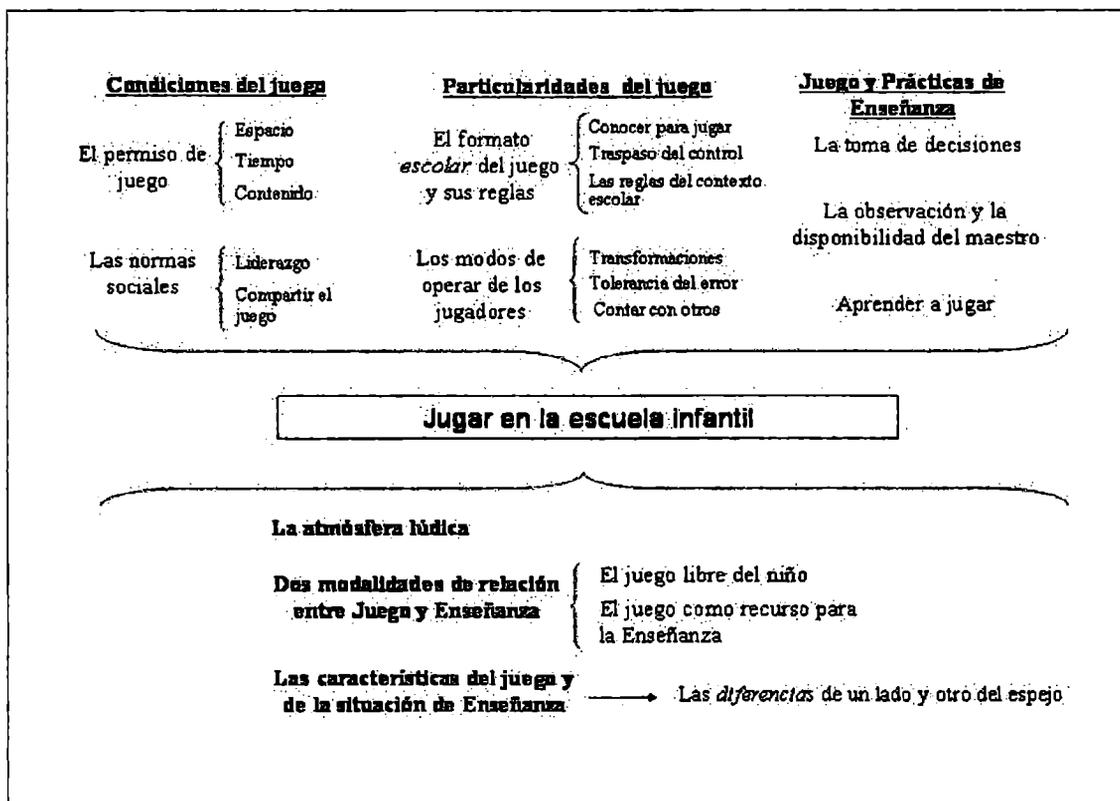
Ingresar en el terreno lúdico, obliga al educador a no mirar el juego desde fuera sino formando parte de él. De esta manera, puede comenzar a interactuar con los niños y superar la etapa de monólogo, en la que sus indicaciones quedan por fuera del juego. Por ejemplo, en la Situación 29, el maestro ingresa a este terreno de la mano del niño que le ofrece “un mate”. En cambio, en la Situación 22, cuando el educador “hace viento” como forma de cambiar a los niños de lugar o en la Situación 24, cuando debe “curarse al herido”, son los niños los que ingresan al campo de la ficción de la mano del educador.

Estos “flashes” parecieran mostrar la posibilidad de interactuar con los niños en el campo de la ficción. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los educadores parecieran mirar al juego desde su lado *literal*. En ocasiones, sus intervenciones se ajustan a lo que sucede del otro lado, pero, la mayoría de las veces, suelen distorsionar la imagen. Quizás por esto, los

niños no responden a la pregunta por la sábana en la casita (cf. Situación 28) ni a las indicaciones frente a juegos de tablero. En ambos casos, es evidente que el maestro no participa del juego. Solo estaba ubicado por fuera de él.

Hasta aquí llega la discusión de esta primera parte de la tesis. Como se señaló, se intentaba avanzar en un análisis relacional que permitiera comprender la relación entre enseñanza y juego tal como se establecen en la vida cotidiana del Jardín. En este sentido, podríamos decir que surgieron tres categorías generales: la atmósfera lúdica, las modalidades en que se expresa la relación entre juego y enseñanza y la diferencia que existe en términos de *marco* entre el juego y la enseñanza. Si comparamos estas tres categorías con las construidas en la primera etapa de la investigación – la correspondiente a la Tesis de Maestría – se puede ver cómo se articulan unas con otras (cf. Figura 9).

Figura 9



En la primera etapa, las categorías permitían comprender los *rasgos* que asume el juego en la escuela y en qué se diferenciaba jugar en ese contexto de hacerlo en otros como el hogar. El análisis de este momento nos permite comprender con mayor detalle, por qué sigue existiendo la brecha entre las *ideas* que los maestros tienen sobre el juego y sus prácticas. Al mismo tiempo, abre una perspectiva de análisis diferente al permitir interpretar los motivos de quiebre entre la situación de enseñanza y la lúdica y comprender la pervivencia de las interpretaciones del juego en la escuela que asumen los maestros.

En el siguiente capítulo, a partir del análisis de los juegos de construcción, intentaremos ensayar una posibilidad nueva para el juego en la que se sostenga al juego como juego pero al mismo tiempo buscando comprender a la situación de enseñanza como juego.

Capítulo 5

El juego de construcción como caso modelo

5.1. Introducción

El análisis realizado en la primera parte de esta Tesis, permitió construir tres categorías generales en torno a la relación entre juego y enseñanza. La primera nos llevó a considerar la atmósfera lúdica como marco general en el que se desenvuelve la vida en el jardín. La segunda, permitía distinguir dos modalidades posibles de tratar al juego en la escuela (la centrada en el juego libre del niño y la que tomaba al juego como recurso para la enseñanza). La tercera señalaba la diferencia que existe entre el terreno lúdico y el de la enseñanza y la necesidad de mirar lo que sucede en el juego traspasando el umbral que diferencia uno y otro territorio.

Un aspecto común que aparece en el análisis guarda relación con el tipo de participación que tiene el docente en las situaciones lúdicas. Al igual que en otros trabajos (Bennet et al, 1997; Wajskop, 1997), el maestro reconoce como propios los momentos iniciales (la planificación y presentación y disposición de los materiales y del escenario) y finales del juego (el cierre y evaluación de lo trabajado). Sin embargo, en el *durante*, que es cuando se pone en acto el hecho de jugar, el educador asume una actitud contemplativa y *exterior*. Observa, está disponible y sostiene al juego, pero no logra monitorear su progreso ni facilitar su complejización. El mecanismo de interacción entre los jugadores que resulta claro para los niños, no parece serlo para el docente.

Sin embargo, en las pocas ocasiones en que el maestro logra atravesar el *umbral* y entrar en el territorio lúdico, su presencia pareciera otorgarle una calidad diferente al juego. Esta hipótesis de trabajo es la que vamos a tratar de presentar en este segundo momento a partir del análisis de los juegos de construcción y del rol del educador en ellos. Con esto, buscamos articular lo específico de la situación de enseñanza (en cuanto a la mediación que ofrece el maestro entre el contenido y el aprendizaje escolar) con los modos de conocer del niño pequeño a través del juego.

Al situar la investigación en el estudio de un tipo de juegos en particular, pretendemos

también, complementar la perspectiva general del análisis de las relaciones entre juego y enseñanza y arribar a conclusiones que consideren al juego como un elemento significativo de una nueva agenda didáctica para la educación infantil.

5.2. Procedimientos metodológicos

Tal como señalamos, el análisis de las relaciones entre juego y enseñanza que presentamos en el capítulo anterior puso de manifiesto una recurrente ausencia del maestro en el segundo momento de la situación de enseñanza (el *durante*). Aún cuando el estilo curricular o la edad variaban, el juego continuaba siendo un terreno propio de los niños, en el que los adultos tenían dificultades para entrar.

Observar otro modo de participación del docente nos enfrentaba con el desafío de intervenir, de algún modo, en la situación de enseñanza tal como la veníamos estudiando. Necesitábamos construir prácticas de *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1988) que consideraran la presencia del maestro a lo largo de todo el proceso sin que eso le impusiera una *dirección* externa al juego de los niños que terminara disolviéndolo. Es decir, una práctica que considerara al juego del niño y que al mismo tiempo, valorizara la función docente en el juego.

Estas consideraciones orientaron la construcción del objeto. Con esto se pretendía complementar el modo de operar propio de la etnografía, utilizado en la primera etapa, con “experimentos cualitativos” (Kleining & Witt, 2001) en donde las situaciones de juego eran inducidas en un entorno deliberadamente manipulado a fin de construir datos especiales para la reconstrucción del fenómeno estudiado.

Las técnicas de recolección de la información empírica

Las situaciones que se analizan. Las situaciones que se analizan corresponden a dos conjuntos de datos. Por un lado, sobre el corpus total de situaciones lúdicas de los 13 grupos estudiados en el capítulo anterior (49 en el caso de los grupos de Buenos Aires y

48 para los grupos de Santiago) se tomaron aquellas en las que los niños realizaban juegos de construcción⁶². Se examinaron 11 situaciones para los grupos de Buenos Aires (10 corresponden a Juego Trabajo y 1 a juegos grupales con bloques pequeños) y 25 situaciones para los grupos de Santiago (21 pertenecen a Juegos libres en la Sala y 4 a Juego Trabajo).

El segundo conjunto de datos corresponde a dos de los grupos de Buenos Aires, uno de 3 años y otro de 5 años, ambos pertenecientes a la misma escuela. Para ellos se diseñó y se llevó a cabo una intervención didáctica con base en el juego de construcción de 8 y 4 actividades respectivamente. En este caso, junto con las descripciones detalladas de las diferentes situaciones y las fotografías de las mismas, se consideró la planificación y la evaluación o reflexiones escritas realizadas por el equipo que tenía a cargo la actividad⁶³.

El diseño de la intervención didáctica. Las actividades estuvieron a cargo de dos equipos de trabajo (uno para cada grupo de niños). Cada equipo estaba integrado por el docente a cargo de la sala, un experto en el área de las artes visuales y un grupo de estudiantes del profesorado de Educación Preescolar que asumieron la puesta en marcha de las actividades como parte de su etapa final de graduación⁶⁴. El diseño de las

⁶². En situaciones naturales, los niños ocupan estos juegos principalmente en tres momentos: durante el Juego Trabajo (en los rincones de construcciones o juegos tranquilos), en el juego libre en la sala o como una actividad grupal propuesta por el maestro para todos los niños (en general con bloques pequeños sobre las mesas de trabajo). En estas situaciones, los juegos de construcción tienen la particularidad de ser *elegidos* por los niños. Esta elección es una de las posibles dentro del conjunto de actividades o juegos presentados para un determinado momento. Por esta razón, no es usual ver en las salas a todos los niños jugar con construcciones sino que son juegos que involucran siempre a los niños en forma individual o en pequeños grupos.

⁶³. En las 12 situaciones inducidas siempre se propusieron juegos para todo el grupo. Al interior de la propuesta general, los niños jugaban en pequeños grupos o individualmente.

⁶⁴. Cada grupo trabajó durante un cuatrimestre. El grupo que trabajó con la sala de 3 años, estaba integrado por Cintia Bianchini, Agustina Biocca, Ricardo Cafici, Laura Fernandez Mejía, Agustina Jones y Lourdes Martone. El grupo a cargo de la sala de 5 años estaba conformado por Romina Baranzelli, Romina

situaciones de juego de construcción se elaboró en el marco de un Seminario que cubrió un cuatrimestre para cada grupo estudiado. La escuela y los maestros participaban de la experiencia de Seminario desde hacía cuatro años.

Al igual que en la investigación sobre “El lugar del Juego en el Jardín de infantes” (Sarlé, 1999), se decidió por esta modalidad dado que permitía poner en discusión las concepciones que cada uno de los actores involucrados tenían sobre el juego y la intervención del educador sin estar dependiendo de una mirada evaluativa sobre la práctica. Como coordinadora del Seminario, este hecho facilitaba la entrada a terreno, la construcción asistida de las prácticas de enseñanza y la puesta a prueba del instrumento.

Organizativamente, el Seminario está estructurado en cuatro bloques interdependientes (Sarlé, Soto, Vasta & Violante, 2002)⁶⁵. En cada etapa, los responsables de la tarea son

Chalom, Verónica De Santo, María Marta Macri, María de las Mercedes Mahle, Lucila Medina Roux y María Julieta Palavecino. Como especialista en el campo de la Educación Plástica asistió la Prof. Raquel Giménez. En el contexto de este estudio, de ahora en más a los alumnos-docentes que tuvieron a cargo la puesta en marcha de las actividades se los tratará como maestros a cargo del grupo.

⁶⁵ Los cuatro momentos del Seminario tienen objetivos diferentes. En el primero, se realiza un rastreo bibliográfico y síntesis teórica del tema elegido. A partir de esta elaboración, se construyen indicadores para los conceptos enunciados, que faciliten la observación de los mismos en las salas de Jardín. En un segundo momento, se realizan entrevistas y observaciones en profundidad de las prácticas de enseñanza de la sala en la que posteriormente se implementará la propuesta. Del análisis de las observaciones y entrevistas, puede resultar la necesidad de ampliar la indagación teórica y recortar mejor el objeto de estudio. Se inicia entonces un tercer momento de confrontación, entre este marco referencial, y los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Las decisiones relativas al diseño de intervención, son elaboradas en esta etapa. La propuesta general supone la construcción de dos bloques de intervención, cada uno de los cuales, consta de cuatro actividades. El cuarto momento, lo constituye la puesta en marcha de las prácticas diseñadas. El dispositivo didáctico del Seminario supone que las diferentes prácticas sean observadas por los integrantes del grupo, la maestra y las profesoras. De esta manera, cada situación de enseñanza es observada, analizada y validada por los alumnos del profesorado participantes, la maestra de la sala y los profesores a cargo. Esta posibilidad de reflexionar sobre la acción es el punto de partida para modificar o validar la siguiente práctica. El Seminario concluye con la elaboración de un trabajo final que da cuenta de todos los momentos del proyecto.

los alumnos-docentes. Sus producciones son puestas a consideración en espacios colectivos en los que participa todo el equipo.

En el grupo de 3 años, la propuesta siempre fue jugar a construir con los materiales dados. La variación estuvo puesta en el tipo de materiales que se les ofrecía a los niños y la forma en que el maestro los acompañaba. La secuencia inicial diseñada por el equipo se fue modificando a medida que se evaluaba el tipo de construcción que hacían los niños (cf. Cuadro 2). Las primeras seis actividades correspondieron a materiales para construir por yuxtaposición. Las dos actividades finales permitían construir por encastre. Excepto en la Situación 3, en que se propuso una actividad específica, en las siete restantes, la consigna siempre fue abierta (“Vamos a jugar con...”).

Cuadro 2. Secuencia de Actividades: 1ª y 2ª semana para el grupo de 3 años (Bianchini, Jones, Biocca, Fernández Mejía, Cofici & Martínez, 2002, pp. 54-56)

1ª Semana	1. Juego con cajas iguales.	2. Juego con cajas de diferentes tamaños y formas	3. Le hacemos paredes a la mesa	4. Juego con cajas y tablas de madera
Materiales:	Cajas chicas de cartón, pintadas del mismo color.	Cajas de cartón distintos tamaños, formas y color.	Cajas de cartón medianas Mesas.	Cajas de cartón chicas y grandes pintadas de color. Tablas de madera terciada.
2ª Semana	5. Construir con recortes y placas de madera.	6. Construir con recortes, placas de madera y cilindros.	7. Construir con broches y cilindros.	8. Construir con broches, cilindros y figuras de cartón..
Materiales:	Recortes de madera de diferentes formas y tamaños. Placas de madera	Recortes de madera de diferentes tamaños y formas. Cilindros de cartón. Placas de madera.	Broches plásticos de colores. Cilindros de cartón.	Broches plásticos de colores. Cilindros. Figuras de cartón de colores.

Estas características del Seminario, a los fines de este trabajo, generaban las condiciones óptimas para que el diseño de la intervención, su implementación y análisis posterior, se enmarcaran en lo que definimos como *buena enseñanza*. Como la escuela recibe a los alumnos de Seminario según un convenio establecido previamente, la puesta en marcha del proyecto, no significaba un cambio para esta modalidad de trabajo. Los alumnos sabían que el tema era investigado paralelamente por la coordinadora del Seminario, contaba con la bibliografía específica utilizada en el trabajo y el acompañamiento constante del investigador.

Para el grupo de 5 años, se diseñó un conjunto de situaciones de enseñanza que partían del juego de construcción y buscaban alcanzar un producto final (cf. Cuadro 3).

Cuadro 3. Secuencia de Actividades para el grupo de 5 años (Baranzelli, et al, 2001)

1ª Semana	1. Construir con materiales de usos múltiples	2. Construir una casa para nuestros muñecos	3. Diseñar la casa del Koala	4. Construir una casa para el Koala
Materiales:	Cajas de cartón de distintos tamaños, formas y color.	Cajas de cartón de distintos tamaños, formas y color.	Marcadores y hojas	Cajas y cilindros de cartón de distintos tamaños, formas y color.

Con esto, se pretendía observar cómo los chicos pasaban del juego espontáneo al trabajo escolar en el contexto del juego de construcción. De las ocho actividades propuestas, en este estudio, se considerarán las cuatro de la primera secuencia⁶⁶. Excepto la primera actividad en que la consigna fue abierta (“Jugamos a construir con...” en el resto de las actividades, la consigna era cerrada y orientada hacia una meta específica. Ahora bien, una vez dada la consigna, el maestro seguía la secuencia de juego o trabajo propuesto por los niños.

En ambos grupos de edad, el dispositivo consideró la posibilidad de que los niños no quisieran jugar a construir en ese momento. Por esto, se tenía prevista una actividad alternativa para los que optaban por no jugar. Estas actividades sólo fueron necesarias en la tercera propuesta para el grupo de 3 años. En este caso, la consigna era cerrada y no resultó ser un juego para los niños sino una tarea pedida por el maestro.

Los materiales para el grupo de 3 y de 5 años fueron diseñados por el equipo de trabajo. En todos los casos se trató de material de uso múltiple y de deshecho. La intervención del

⁶⁶ Las cuatro actividades restantes no suponían juegos de construcción sino que los niños crearan esculturas para adornar diferentes sectores de la escuela.

maestro, en cada grupo de edad, fue diversa. Se exploraron intervenciones de tipo *laissez-faire*, didáctica e interaccionista (Bruce, 1992).

En el grupo de 3 años, la mediación propuesta fue la denominada *laissez-faire* y la *interaccionista*. En el primer caso, los niños usan los bloques sin ninguna orientación de los adultos y generan sus propias estrategias de exploración e interacción con otros. Este tipo de intervención coincidía con lo observado en situaciones naturales. En cambio en la *interaccionista*, el educador acompaña a los niños en su juego *jugando* con ellos. Esta modalidad fue construyéndose a lo largo de la secuencia didáctica a partir de las discusiones que se iban generando al interior del equipo de trabajo. El punto de partida fue el análisis de un juego de construcción en el rincón de bloques en el que, la maestra se puso a jugar *espontáneamente* con los niños (cf. Situación 47).

En el grupo de 5 años, se utilizaron los tres tipos de intervención docente y se puso énfasis en la intervención que Bruce (1992, p. 16) designa como *didáctica*. Este tipo de intervención enfatiza la orientación dada por el adulto con el objeto de alcanzar un producto final y la definición anticipada del tipo de construcción a la que se quiere llegar.

El análisis

El análisis del juego de construcción se realizó en las dos versiones en que se realizó el estudio, es decir, tal como aparece en la vida cotidiana del jardín y en la construcción de prácticas de enseñanza específicas. En este sentido, a pesar de haber inducido la situación didáctica, los resultados se analizaron cualitativamente, utilizando las mismas técnicas que en la primera parte del estudio. Los pasos del análisis fueron los siguientes:

- Análisis descriptivo de los juegos de construcción de las 36 situaciones de enseñanza pertenecientes a los 13 grupos que conforman el estudio (11 situaciones de los grupos de Buenos Aires y 25 de los grupos de Santiago) y de los juegos observados en las situaciones diseñadas para los grupos de 3 y 5 años.

- Construcción de categorías conceptuales que permitieran analizar los juegos tanto en situaciones naturales como inducidas. Los resultados de este análisis se interpretaron en términos didácticos y psicológicos.
- Análisis relacional de la relación entre juego y enseñanza a partir de las categorías construidas en torno al juego y la vida cotidiana del jardín y las surgidas en el estudio de los juegos de construcción.

Como se desprende de los objetivos generales de la tesis, el estudio de los juegos de construcción como caso modelo de juego en la escuela busca ver cómo operan en él, de modo micro, las relaciones entre enseñanza y juego. Dadas sus características, el juego de construcción permite estudiar al juego “formateado” desde fuera del niño sin dejar de considerar al mismo tiempo, al niño que juega. Es decir, como tipo de juego, se encuentra en el punto de inflexión entre el juego espontáneo y el juego como “trabajo escolar”.

Al igual que en el capítulo anterior, presentaremos en primer lugar, los resultados del análisis descriptivo y en segundo lugar, el análisis relacional.

5.3. Resultados. Análisis descriptivo

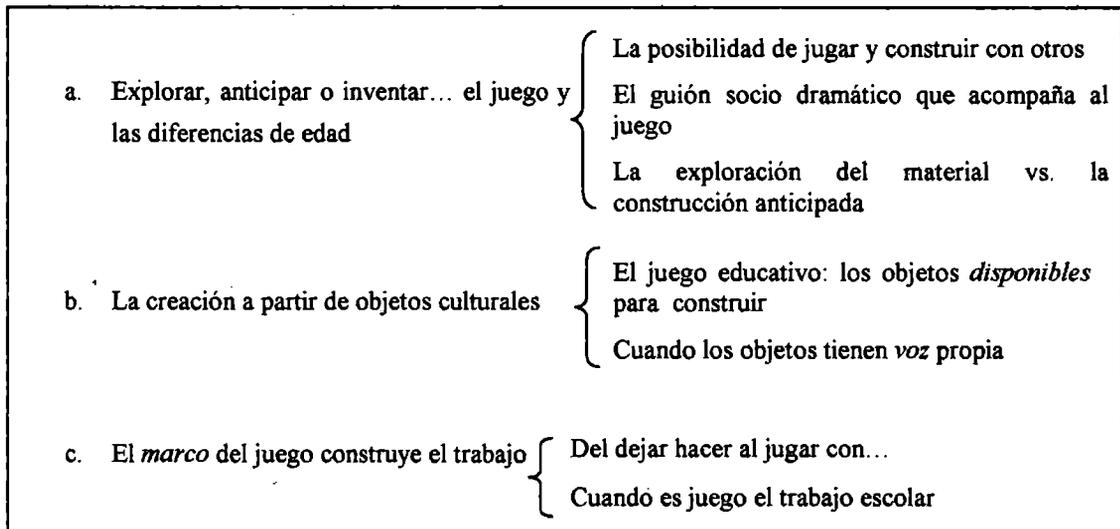
El juego de *construir* y *destruir* lo construido

El juego de construcción es un juego con objetos que permite *construir* y *destruir* sobre lo construido. Los niños *construyen* otorgándole una significación a los objetos que están reuniendo, superponiendo o articulando entre sí. La *destrucción* no sólo es un aspecto final del juego, cuando corresponde ordenar los materiales, sino que a lo largo de la construcción, es usual observar a los niños armando y desarmando, planificando y tomando distancia, con un intento claro de ajustar mejor el resultado de su acción a las ideas que tienen sobre ese producto. Por esto, los juegos de construcción generan una

gran variedad de posibilidades en los niños. Son juegos con objetos que *transforman* a los objetos involucrados.

El estudio de los juegos de construcción permitió elaborar tres categorías. La primera se refiere al modo en que los niños juegan. Las siguientes focalizan dos aspectos que están íntimamente vinculados con la particularidad de estos juegos en el contexto escolar: los objetos y la relación juego y trabajo escolar (cf. Figura 10).

Figura 10. El juego de *construir* y *destruir* lo construido



En la primera categoría nos ocuparemos de los juegos de construcción y las diferencias que observamos en términos de la edad de los niños. En el Capítulo anterior señalamos que la edad no parecía establecer diferencias en cuanto al tipo de actividad que se realiza en las salas. En este momento, nos detendremos en mostrar cómo varían los juegos de construcción respecto a la edad con relación al tipo de intervención docente. En la segunda categoría, dado que los juegos de construcción son juegos con objetos, pondremos el acento en el modo en que el juego se diversifica y enriquece en la medida en que cambian los objetos. Como la escuela es la *proveedora* del material y el maestro es quien lo hace disponible, se tratará de mostrar cómo se modifica el juego a partir de la posibilidad de operar con ciertos materiales y no con otros. En la última categoría, se intentará analizar cómo jugar “de verdad”, en ciertas circunstancias, también puede ser parte del trabajo escolar y apuntar a aprendizajes específicos.

Para las dos primeras categorías utilizaremos los datos recogidos en situaciones naturales e inducidas. En la tercera categoría nos centraremos en los datos fruto de la secuencia diseñada para 3 y 5 años.

a. Explorar, anticipar o inventar... el juego y la diferencia de edad

Jugar con bloques ya sea para “amontonarlos” o para “construir cosas” es un medio tanto para la *exploración* como para la *invención*. Al manipular los bloques, los niños se apropian de las propiedades de los objetos, para hacer, a través de la respuesta del material. Éste le ofrece una retroalimentación inmediata y cuestiona sus modos de representación. A partir de allí, crean estructuras más complejas.

Tal como señalamos, en la escuela infantil, los juegos de construcción aparecen principalmente en el período de Juego trabajo o del juego libre en la sala. Una de las diferencias más claras que tienen estos juegos se relaciona con la forma en que se modifica el juego y las construcciones a medida que aumenta la edad de los niños. Estas diferencias aparecen fundamentalmente en tres tópicos:

- La posibilidad de jugar y construir con otros.
- El *guión* socio-dramático que acompaña al juego de construcción.
- La *exploración* del material vs. la construcción *anticipada*.

a.1. La posibilidad de jugar y construir con otros

En las seis situaciones que se presentan a continuación los niños están jugando a construir. Como puede observarse, los niños cuentan con una gran cantidad de materiales. Las Situaciones 38 y 42 corresponden a grupos observados en Santiago de

Chile, el resto pertenecen a los grupos de Buenos Aires. La Situación 38 se registró en un juego libre en la sala. Las restantes pertenecen al Período de Juego Trabajo (rincón de bloques o juegos tranquilos). En las Situaciones 40 y 41 los niños tienen 3 años. En las otras, tienen 5 años.

Situación 37 (JA5 TT – Obs. 2)



Los niños construyen con Bloques Smith Hill. Sacan los bloques de los estantes y luego eligen los que necesitan para su construcción. Se organizan en dos grupos. Arman *pistas* para los autos que tienen disponibles en el rincón. Una de ellas tiene rampas y la otra es un camino cerrado.

Situación 38 (JÑ5 TM – Obs.3)



Los niños construyen una torre con bloques pequeños de madera. Uno es el encargado de poner los bloques y el otro le va acercando las piezas. Cuando la torre pierde su equilibrio, repiten la construcción variando las bases y los bloques que ponen uno sobre otro

Situación 39 (JA5 TT – Obs. 2)



Los niños construyen con bloques tipo Rasti. Unen las piezas formando diferentes objetos. A lo largo del juego construyen pistolas, torres y un auto. La cantidad de material les permite construir y dejar sus productos a un lado para mostrárselos a sus compañeros o a la maestra cuando pasa.

Situación 40 (JM3 TT – Obs. 1)



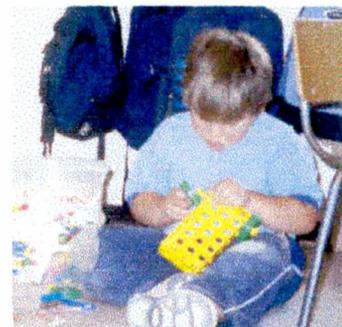
Los niños construyen con Bloques grandes de encastre. La construcción es individual aunque están situados muy juntos unos y otros. No dialogan sobre lo que están construyendo.

Situación 41 (JM3 TT – Obs. 1)



Los niños sacan el kit de montaje (varillas y tuercas de unión) y cubren con las piezas el piso. Luego comienzan a unir unas con otras. Como en el caso anterior, la construcción es individual y cada uno atiende a su material.

Situación 42 (JM5 TM – Obs. 4)



Este niño utiliza piezas de Mecano. Arma un auto. Una vez construido, coloca en él unos animales de cotillón y los pasea por la sala.

En las Situaciones 37, 38 y 39, los niños juegan en pequeños grupos, en parejas o en

forma individual. En los dos primeros casos, la construcción es compartida. En la Situación 39, la construcción es individual pero el “otro” está presente en las diferentes interacciones que acompañan al juego (comparación entre lo que construyó uno y otro, observando o imitando la producción, etc.).

Los niños mayores generalmente juegan y construyen juntos. El grado de cooperación es alto y casi desde el comienzo, hay una anticipación de las ideas que tienen al poner un objeto junto a otro. Esta posibilidad de compartir sus ideas es la que les permite integrar el juego aún cuando construyan en forma separada. Esto es diferente en los niños de 3 años. En este caso, el juego es individual aunque se esté con otros (cf. Situaciones 40 y 41). Juegan juntos *espacialmente* pero cada uno está atento a su juego más que al del compañero. El *otro* está al lado pero su hacer, es un hacer solitario. En ocasiones su construcción puede ser imitada o pueden aparecer breves diálogos entre dos niños.

En los niños pequeños, el juego más cooperativo aparece cuando el adulto media entre las construcciones. En la Situación 42, esta regulación la lleva a cabo la educadora.

Situación 42 (JU3 – TM. Obs 2)

En el rincón de bloques hay 5 niños. Sacan todas las piezas y caminan sobre ellas haciendo equilibrio. Juan se recuesta sobre unos bloques. Al verlos, la maestra deja los cuadernos y se acerca al rincón.

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

Juan: un coche

M.: ¿quieren que armemos un coche?

Matías: no, una cama hasta la puerta

M.: pero para armar una cama hasta la puerta, ¿Qué necesitamos?

Juan: muchos bloques

M.: ¿y hay más bloques?

Matías: no

M.: bien, ¿quieren que armemos un coche para todos? (no espera la respuesta y comienza a ubicar los bloques formando un cuadrado. Los nenes la ayudan)

M.: bien, que tenga asientos, eh? ¿Dónde le ponemos los asientos? (los nenes le

señalan) ¿le ponemos ventanas? (asienten. La M. sigue construyendo)

Se acerca Agustina y les pregunta qué están haciendo

Matías: un coche con ventanas y asientos

Agustina: yo también (se sienta sobre los bloques del centro – asientos. Juan lo hace a su lado)

La maestra va colocando bloques alrededor hasta formar una pequeña pared a cada lado. Juan toma un bloque grande y se pone a manejar. Hace ruido con la boca y mueve el bloque hacia uno y otro lado. Los otros dos nenes que miraban cómo la maestra construía, se sientan atrás de Juan y Agustina. Matías queda a un lado.

Juan: mirá... arrancó...

M.: mirá, arrancó el auto.... Buenísimo... (Juan se levanta y uno de los costados de la construcción se cae). Uy... se nos desarma el auto... esperen un poquito (los chicos ríen. La M. comienza a acomodar los bloques. Matías y Agustina la ayudan). Bien, ya está...

Agustina le saca el bloque a Juan que lanza un grito. La Maestra al verlo les pide cambiar un ratito quien maneja y respetar los turnos.

En este caso, la maestra arma el juego. De hecho, los cuatro niños permanecieron en el rincón el tiempo en que estuvo la maestra. En dos momentos intentó retirarse pero el guión armado decaía. Por esto, permaneció junto a los niños hasta el momento en que dio la consigna de orden para todo el grupo. Como se observa, la maestra es la que toma la iniciativa, ubica los bloques y organiza a los niños. También es la que asigna los turnos de quién maneja y mantiene la construcción armada cuando cae algún bloque. Los bloques constituyen el escenario sobre el que los niños juegan. La maestra interactúa con los niños y va ampliando con sus intervenciones, el contenido del juego.

Probablemente lo más significativo del caso, consiste en que sólo hemos visto a los niños pequeños interactuar entre ellos cuando el educador estaba presente, ya sea que se “sentara” con ellos y observara su construcción o deambulara por la sala y “comentara” en voz alta lo que veía. En el resto de los casos, los niños permanecían en un juego de carácter más solitario que cooperativo o social.

De las 36 situaciones naturales de juegos de construcción, esta fue la única en que el maestro jugó con los niños. En el resto de las situaciones, los niños jugaban y el maestro

estaba ocupado en otra tarea. Participaba sólo si lo llamaban o si observaba alguna dificultad en el uso o el compartir del material (Por ejemplo, cuando construían espadas con el kid de montaje o tiraban los bloques haciendo mucho ruido).

a.2. El guión socio-dramático que acompaña al juego de construcción

Una de las características que asume el juego de construcción en los niños más grandes, radica en la posibilidad de compartir un contexto mental de significados que les posibilita jugar juntos, aunque cada uno construya por separado. Esto también les permite sostener un guión socio-dramático complejo que acompaña a su juego.

Estos escenarios pueden responder a la fabricación de un ámbito propicio para un juego, en el que los protagonistas, son los propios niños (cf. Situación 51) o a la creación de un escenario para los juguetes que tienen disponibles (cf. Situación 44).

En este caso, la construcción respeta las características de los animales que los niños habían aprendido. La educadora había trabajado con los niños acerca de los dinosaurios y los artrópodos (insectos y arácnidos). En el Juego trabajo, contaban con animales en miniatura, bloques grandes con encastre y piezas con ranuras para encastrar en cada cara. La construcción se adecuaba perfectamente a las características que habían aprendido de estos animales. Por ello, los dinosaurios carnívoros tenían recintos cerrados y los herbívoros abiertos; para los arácnidos construyeron cuevas en las esquinas y para los voladores, despejaron la superficie a fin de que pudieran “aterrizar”.

Situación 44 (JM5 – TM – Obs. 4)



Foto 26



Foto 27



Foto 28



Foto 27 (fragmento)

El grupo de Dinosaurios (foto 27 y 28) arma una casa y hace subir a los muñecos por ella. Dejan un espacio por debajo para que puedan pasar. Separan los dinosaurios carnívoros de los herbívoros. Para los primeros construyen un enrejado y los ubican dentro. La educadora pasa por los diferentes grupos y pregunta qué hacen pero no participa. Luego se sienta con la auxiliar a arreglar unos informes.

Los niños arman dos estructuras. Se acerca Joaquín y cuenta que armó un robot para los dinosaurios (foto 27, fragmento). En la "cabina" puso un dinosaurio volador. La estructura es simétrica y se equilibra sobre dos "patas" que actúan como tren de aterrizaje. Joaquín la alza y vuela por la sala. En el piso, tres niños arman una "fortaleza" para los insectos (foto 26). La estructura es simétrica. Uno tiene los arácnidos y el otro los insectos. Las arañas trepan por las paredes y las langostas saltan. Hacen caminar un escorpión por uno de los límites de la pared.

Los niños pequeños construyen escenarios simples en donde el juego simbólico es más corporal que verbal. Pueden armar pistolas o revólveres con los dakis y pasar el resto del tiempo disparándose entre sí; pistas para los autos y recorrerlas uno tras otro. Pero, el juego simbólico tiende a ser individual o, a lo sumo, en parejas. La Situación 45 se registró en una sala de 3 años al día siguiente de la caída de las Torres Gemelas.

Situación 45 (JM3 – TT. Obs. 3)

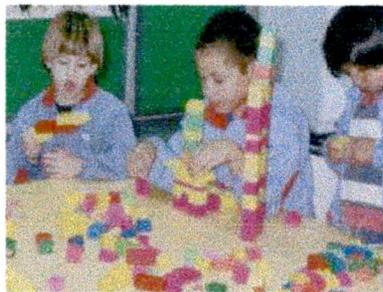


Foto 29

Los niños están jugando con miniladrillos de encastre. Cada uno está con sus materiales y no dialogan entre ellos. Colocan los bloques uno sobre otro armando torres o escaleras. Uno de los niños se para, toma su torre y se dirige al medio de la sala. Coloca su construcción en el piso, luego con dos bloques unidos en cruz, grita "pum" y rompe la torre por la mitad. Los bloques se dispersan con gran ruido. La maestra le pide que reúna los bloques y los lleve a la mesa. El niño haciendo ruidos a motor con la boca los recoge. Arma nuevamente la torre y la destruye con los mismos movimientos.

En esta sala, varios niños construían torres y las derribaban pero en ningún momento dialogaron sobre esto. La maestra, durante todo el juego, sólo se limitó en pedir que no tiraran los bloques por la sala.

Como los niños pequeños suelen estar muy concentrados en el juego de construcción, las indicaciones de las maestras, generalmente están dirigidas a pedir silencio o solicitar que cambien de contenido en su producción. Por ejemplo, en una sala de 3 años, a lo largo de todo el juego libre en la sala, la educadora solo intervino para solicitarles a los niños que en lugar de hacer pistolas, pensarán en otros tipos de construcción (cf. Situación 46).

Situación 46 (JÑ3 – Obs. 2)

Los dos niños que están en la alfombra con los mini ladrillos hacen unas pistolas y comienzan a dispararse. La Educadora los observa, se acerca y se sienta con ellos. Les dice que en el Jardín pueden hacer cosas muy lindas y no pistolas.

Tomás: pero esta es para matar... (hace ruido con la boca)

E: pero no es bonito... fijate ¿qué otra cosa bonita podríamos hacer?

Tomás: un barco

E: ándale, haz un barco (se levanta y vuelve a su mesa. Tomás desarma la pistola y comienza a encastrar un bloque con otro. Dispara con ella).

En las situaciones inducidas, la presencia del educador facilita en los niños pequeños, la posibilidad de “mirar” la construcción del compañero e interactuar con él. Por ejemplo, en la Situación 47, los niños construyen juguetes simples y si bien, la sencillez del guión se mantiene, aparecen una serie de diálogos entre los niños que, al igual que en los más grandes, miran tanto a la construcción como al juego.

Situación 47 (JU31 – Obs. 8)



Foto 30



Foto 31



Foto 32

Los niños están sentados en el patio. Los materiales están en cajas ubicadas en diferentes sectores del patio.

Maestra: Ayer, algunos nenes hicieron naves. Hoy, si alguno quiere hacerlas de nuevo, en lugar de desarmarlas vamos a ponerlas junto a la puerta para contar

después cómo las hicieron. No se preocupen porque hay mucho material...

Una vez que la maestra da la consigna, los niños se ubican alrededor de los materiales cubriendo todo el espacio disponible. Raúl toma un cilindro y pone broches de diferentes colores en cada lado. Luego, encastra otro cilindro en uno de los extremos. Comprueba que la construcción esté firme y comienza a insertar broches en el otro extremo.

Raúl (a la maestra): “Mirá lo que hice” (foto 30)

Maestra: ¡qué bien! Raúl, mostrale a los chicos cómo hiciste...

Raúl: “Es una nave espacial” (La levanta con cuidado y camina por el patio haciéndola volar).

Elías llena de broches de distinto color un cilindro. Cuando termina lo levanta diciendo haciendo ruidos de “motor” (“puff”) con la boca. Al verlo, José levanta su construcción y realiza el mismo ruido. Elías al verlo, le dice,

Elías: no, tenés que hacer un cohete para que explote...

José se sienta en el piso y comienza a modificar su construcción para que se asemeje a la de su compañero. Coloca broches de diferentes colores en los dos extremos del tubo. Una vez que la construcción está bastante alta dice “puff” y hace el mismo movimiento que Elías y lo sigue por el patio moviéndola como si volara y acompañando esta acción con sonidos de motor (foto 31). La maestra les pide que se acerquen todos para mostrar lo que hicieron. Los niños se acercan y se sientan contra la pared (foto 32).

En esta situación, la maestra al ver la forma en que los niños construían naves, no sólo lo puso en evidencia, sino que les pidió armar diferentes modelos y exponerlas después. Los niños (que ya habían jugado con este material) construyen naves y las comparan entre sí. Cuando José imita la construcción de Elías y recibe su corrección, no está simplemente haciendo un juguete para sí, sino que su construcción se enmarca en el juego de su compañero. La construcción y el juego de los compañeros ya no es *invisible* para los chicos, sino el punto de partida para pensar sus propias construcciones.

Como se desprende de lo presentado, la construcción de escenarios simbólicos forma parte del juego. Estos escenarios responden tanto a contenidos que los niños aprenden en la escuela como a los temas de los programas infantiles o a situaciones de la vida social que buscan comprender. Tanto los niños de 3 como los de 5 toman como tema de sus guiones estos contenidos.

En los niños pequeños, la presencia del educador puede facilitar que se construya un contexto compartido sobre el que los niños jueguen y compartan las ideas que tienen sobre cómo funcionan las cosas y cómo se articulan los objetos con nuestras ideas. Los niños de 5 años tienen la posibilidad de construir estas escenas sin necesitar la presencia del educador. En este caso, el rol mediador del maestro pareciera ser más necesario en el enriquecimiento de los temas sobre los cuales jugar y los tipos de objetos sobre los cuales construir.

a.3. La *exploración* del material vs. la construcción *anticipada*

Frente a los materiales para construir, los niños pequeños tienden a probar las propiedades del material y luego, si es necesario darle un nombre, mientras que los más grandes anticipan qué van a construir.

Los niños pequeños tienden a plantearse desafíos en torno al equilibrio y el dominio de la altura en sus construcciones. En las imágenes que presentamos a continuación, los niños se propusieron este tipo de problema.

En la Situación 48, la niña pretendía armar una torre más alta que ella. Comenzó colocando cajas grandes y finalizó con las más pequeñas. Cuando ya no alcanzaba ni en puntas de pie, acercó una de las sillas y continuó colocando bloques hasta que la torre se derrumbó. Esta misma acción realizaba el niño de la Situación 49. En este caso, colocaba un tubo sobre otro y esperaba para ver si se mantenían en equilibrio. Así continuó, hasta que todo se derrumbó. En ese momento inició de nuevo el juego. Finalmente, la niña de la Situación 50, alternaba las placas con los tubos. Su estrategia consistía en sostener la tabla y moverla hasta que veía que no se caía. Luego colocaba otro tubo y otra tabla.

Situación 48 (JU3I TM – Obs. 4)



Foto 33

Situación 49 (JU3I TM–Obs. 6)



Foto 34

Situación 50 (JU3I TM – Obs.6)



Foto 35

En todos estos casos, los niños se plantean problemas de equilibrio, juegan con las alturas y la superposición de las piezas. Se los observa atentos y concentrados en la respuesta que el material les va dando. Cuando alcanzan su objetivo, lo contemplan, llaman al maestro (“¡Mirá que hice!”), *destruyen* la construcción y comienzan de nuevo.

Para los niños de 5 años, los materiales son menos desafiantes, probablemente porque tienen un mayor conocimiento de sus propiedades (cf. Situación 51). Cuando *destruyen* o modifican lo construido, es para darle mejor forma a lo que habían imaginado.

Situación 51 (JU5I – TT. Obs. 1)



Foto 36



Foto 37

Los niños se distribuyen en torno a los materiales dispuestos en el SUM. Las cajas son grandes y están abiertas. Uno de los niños dice, “Vamos a escondernos”. Emanuel toma una caja con sus dos manos y la coloca encima de otra. Sebastián toma otra caja, se pone en puntas de pie y la apoya encima de las que apiló Emanuel. Quedan las tres cajas apiladas. Acercan más cajas apilando una sobre otra, arman así tres torres de cajas. Tomás, Juan José y Maximiliano se acercan y agregan otras cajas.

Tomás: esto es un puente (toma dos tubos largos y los coloca al costado de la construcción, luego dirigiéndose a Maxi) ¡mirá! Esta es la puerta (foto 36).

Maximiliano pasa por un hueco sobre el piso que quedó entre las cajas (foto 37). Emanuel toma una caja grande y la agrega. La construcción está formando una diagonal con la pared. Se esconde en el hueco que queda entre las cajas y la pared...

Maestra: (se acerca a la construcción) ¿qué están haciendo?

Tomás: es una cueva secreta

Maximiliano: una cueva secreta con muchos palos y chimeneas.

Los niños que están cerca miran la construcción. Cuando la maestra pide que ordenen, patean las cajas y derrumban toda la estructura.

Como se observa en este caso, es notable cómo los niños van anticipando el objetivo de su construcción al mismo tiempo en que mueven las cajas y juegan con ellas. Los cuatro niños juegan y al mismo tiempo *verbalizan* el sentido que le dan a la construcción. Sin embargo, no siempre es así. Muchas veces los niños montan el escenario y luego juegan como en la Situación 52.

Situación 52 (JG5 – TT. Obs. 5)

Los niños y la maestra están sentados en el lugar de intercambio. Comienzan a hablar sobre los rincones para Juego trabajo. La maestra presenta material para el rincón de biblioteca. Los niños la escuchan y dialogan entre sí armando grupos para jugar luego...

Maestra: ... en la casita está todo lo de siempre. Hay que armar bien la cama que el otro día se mojó (un grupo de nenas asienten con la cabeza)... en bloques, pueden sacar algunos juguetes.

Santiago: ¿pocos?

Maestra: los que necesiten para construir pero primero (deja un espacio de silencio y mira a los niños), primero hay que construir...

Los niños se distribuyen según el rincón que eligió cada uno.

Cuatro varones se acercan al rincón de construcciones (Facundo, Santi, Guido y Alan). Sacan todos los bloques y comienzan a armar cada uno por su lado.

Tienen algunos muñecos articulados de diferentes personajes (Powers Ranger, Tortugas Ninjas y Play móvil). Facundo comienza a armar una casa de dos pisos con tablones largos. A su lado Santi y Guido hacen otra y ubican allí los muñecos. Alan observa. En la construcción de Facundo, los bloques largos no resisten la base pequeña que les coloca. Prueba con otras bases y finalmente cubre la superficie total. La altura “resiste” pero Facundo se da cuenta que la casa no tiene puerta para entrar los muñecos. Desarma una pared y busca bloques más pequeños que le permitan crear una apertura. Sostiene el “techo” con la mano hasta que logra ubicar las piezas. Una vez finalizada su casa, hace una pista donde ubica animales y camiones que saca del estante. Luego arma un puente superponiendo varios bloques. Los muñecos pueden pasar por los espacios que quedan en la construcción.

Santi y Guido con los muñecos de las Tortugas, arman una rampa y hacen rodar los muñecos por ella. Alan, que se había quedado a un costado observándolos, se acerca al grupo y los ayuda a construir la rampa acercando otras piezas. Ubican dentro a un muñeco de Power y una Tortuga Ninja. Mueven los muñecos haciéndolos saltar por encima de las tablas y dejándolos caer en las “trampas” que armaron (otros bloques superpuestos)... Facundo se acerca a ellos y con otros bloques integra su construcción a la de Santiago.

Facundo: mirá las alcantarillas (señalando unos tubos de cartón que tiene junto a los bloques y que coloca entre las dos construcciones) ¡Cuántos han caído en la trampa!

Santiago asiente. La estructura crece en alto. Si alguna pieza se cae cuando pasan los muñecos entre ellas, la levantan y la arman de nuevo buscando mejorar el equilibrio del bloque en el conjunto de lo construido.

Cuando se observa a los niños jugar pareciera ser necesario mirar *a través* de lo que están haciendo para poder decidir si están realmente jugando o si sólo *organizan* el escenario para el juego. Como se refleja en esta situación, el tiempo del juego tiene dos momentos. En el primero, los niños seleccionan los materiales y comienzan a construir. Para ello, utilizan bloques Smith Hill⁶⁷ y juguetes de personajes de TV. Probablemente si la

⁶⁷ Los bloques diseñados por Smith Hill son piezas sólidas de madera natural. Se encuentran en el Rincón de Bloques o Construcciones. Constan de 108 piezas cuyas medidas máximas son de 460x295x245mm. A partir de esta medida, los bloques están organizados lógicamente en medios y cuartos variando en tamaño, forma y grosor. Los cilindros guardan el mismo tamaño y distribución que las tablas. Una vez finalizada la construcción, el orden del material permite realizar una serie de clasificaciones a partir de los atributos de cada pieza (Hirsch, 1984).

maestra hubiera finalizado la actividad cuando observó que Facundo terminó su casa, el niño se habría quejado diciendo que “aún no jugó”. Estuvo ocupado un largo tiempo en construir pero el juego parece comenzar un poco después. Esto que resulta claro para el niño, también lo es para el maestro. De hecho, en el momento de la planificación del Juego Trabajo, la maestra había anticipado que *primero* había que construir.

El segundo momento comienza cuando el escenario para los muñecos está listo. Los niños construyen en dos grupos separados y luego integran su construcción (la casa y las rampas). Como la construcción es para los juguetes, tiene que adecuarse a ellos. De ahí los cambios que Facundo va haciendo sobre lo construido. La presencia de los muñecos y la temática implícita en ellos son los que permiten que, a pesar de construir en forma separada y sin mediar muchas palabras, los niños compartan el mismo contexto de significado, y finalizado el primer momento, integren su juego.

Ahora bien, estos dos momentos están arbitrariamente diferenciados. Los niños, a la vez, construyen y juegan; en un momento están más centrados en la construcción y en la resolución de los problemas que plantea y en otro, en el juego simbólico. Junto con la acción de construir, se entretajan las ideas que guían a Facundo y a sus compañeros, los juguetes para los que diseña su estructura, la resistencia de los bloques, los problemas de equilibrio y el juego simbólico posterior.

En síntesis, la diferencia de edad pareciera operar principalmente en la posibilidad de los niños de jugar solos o con otros, en el tipo de juego simbólico que acompaña a la construcción y en el tiempo comprometido en la exploración de las propiedades de los objetos o la posibilidad de anticipar el objetivo de su construcción y reorientar su acción en función de esto.

En ambos grupos de edad, y probablemente en los más pequeños con mayor fuerza, estos modos de jugar se modifican y enriquecen a partir de la presencia del educador. Cuando hablamos de la presencia del educador no nos estamos refiriendo únicamente a lo que pueda decir o hacer ante los niños sino también al impacto que tiene en la enseñanza, y

especialmente en la educación infantil, la preparación del ambiente, la selección de los materiales y las oportunidades para jugar varias veces a lo mismo. Particularmente en los juegos de construcción, existe una dependencia para con los *objetos* disponibles para jugar. Y más allá de las consignas del educador (que analizaremos con mayor detalle en la tercera categoría) la selección, disposición y organización de estos objetos, son los que van a generar un juego y no otro.

b. La creación a partir de objetos culturales

Los juegos de construcción son juegos con objetos. Por esto, el tipo de material es uno de los aspectos que requiere ser considerado. A los fines de este estudio, vamos a considerar a los materiales desde dos perspectivas. En primer lugar, analizaremos los objetos que están *disponibles* para construir. Estos materiales, en general son derivaciones de los juegos elaborados por pedagogos, como los juegos educativos de Froebel y Decroly y se encuentran en la sala formando parte de las posibilidades de juego en el período de Juego Trabajo o en el juego libre en la sala.

En segundo lugar, trataremos de mostrar cómo los objetos *formatean* un tipo de actividad especial en los niños. Es decir, trataremos de exponer cómo las características de los objetos (cantidad, tamaño, presencia o no de ranuras para encastrar, forma, peso y resistencia) llevan a los chicos a construir de determinada manera y cómo la acción de los niños no es tan espontánea ni depende tanto de su capacidad creadora como parece.

b.1. El juego educativo: los objetos *disponibles* para construir

Desde la perspectiva que planteamos en este estudio, cualquier objeto capaz de ser superpuesto puede ser utilizado para construir, pero aquellos que han sido diseñados para

generar este tipo de actividad en los niños y forman parte del material didáctico, se han denominado juegos o juguetes educativos. Como vimos, el maestro suele facilitar su uso y hacerlos accesibles, aunque rara vez, participa con los niños en estos juegos.

Para los juegos de construcción, en general se utilizan bloques o ladrillos (*block building*). De esta manera se diferencian de otros tipos de actividades que emplean materiales maleables como la arena, el barro o la plastilina. En este caso, no suele hablarse de construcción sino de modelado.

Ambos tipos de acciones involucran el espacio tridimensional y de alguna manera la construcción, pero en el primer caso, el niño necesita adecuar su acción al material y no puede transformarlo como él quiere. En cambio, la flexibilidad de la arena o la arcilla le permite actuar con mayor elasticidad, ductilidad o plasticidad. Los bloques son resistentes y no pueden usarse de cualquier manera.

Kishimoto (2000) clasifica los objetos para actividades de construcción en tres grupos. Diferencia juegos de *superposición* o *yuxtaposición*, juegos con *sistemas de encastre*⁶⁸ y juegos con *piezas para unir*. Dentro de cada una de estas clases, ubica una variedad de materiales que ofrecen diversas posibilidades de construcción (cfr. Cuadro 4).

Además de los materiales fabricados especialmente para juegos de construcción, en las salas de Jardín, se utiliza cotidianamente material “descartable” (cajas, recortes de madera, tubos de cartón, etc.). La ventaja de estos materiales es que son muy baratos y

⁶⁸ En material didáctico, se diferencia el “encaje” del “encastre”. El encaje se refiere a aquellas piezas con corte auto-corrector que se integran para formar un todo por ajuste simultáneo. Un falso movimiento puede bastar para desarmar la unión. Se utiliza en general para rompecabezas o juegos de tipo plano. También existen juegos de encaje vertical. En cambio, en el encastre, las piezas se insertan unas sobre otras a partir de un sistema de ranuras que requieren ser presionadas para provocar la unión entre caras complementarias. Esto le otorga cierta firmeza y resistencia a la hora de sostener o intentar desarmar la construcción. Las diferentes marcas de material didáctico han diversificado el tipo de ranura. En general, los materiales reciben el nombre del fabricante.

permiten a los niños realizar construcciones grandes y crear escenarios ya no para los juguetes, sino para ellos mismos.

Cuadro 4. Tipo de materiales y juegos según el modo de construcción que propone

Superposición o yuxtaposición	Sistemas de encastre	Con piezas de unión
<ul style="list-style-type: none"> • Bloques de madera (tipo Smith Hill) (cf. Situación 37) • Bloques huecos de madera • Bloques grandes de espuma o tergopol • Cajas con cubos u otras formas geométricas (cf. Situación 38) • Construcciones magnéticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Piezas con encastrés de un solo lado (tipo “Lego”) (cf. Situación 39) • Piezas con encastrés en ambas caras con forma de ranuras, cepillo (“Daki”) (cf. Situación 44) • Piezas sujetas a diseño específico (“Playmovil”) • Piezas gigantes de encastre (cf. Situación 40) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo “meccano” (piezas con tornillos) (cf. Situación 42) • Kits de montaje, construcción con piezas de madera, tubos o plástico (cf. Situación 41) • Piezas gigantes de material de madera o plástico para construcción con tornillos

La mayoría de los materiales para construir se clasifican también como “materiales de uso múltiple”, es decir, objetos cuyo diseño no tiene un uso particular y exclusivo, como es el caso de los juguetes que miniaturizan el mundo real o que tienen un fin en sí mismos (por ejemplo los rompecabezas u otros juegos de ingenio). Los bloques están diseñados para facilitar la actividad creadora y la capacidad de inventar modelos por parte del jugador.

Esta multiplicidad de usos hace que la regla que guía y sostiene al juego, sea interna y esté sujeta al objetivo que cada jugador se pone al jugar. Aunque muchos de estos materiales vengan acompañados de un *manual de instrucciones* o *mapas* que permiten construir determinados objetos, más allá de las instrucciones, es el jugador quien realiza las combinaciones que pueden transformar esa propuesta en otra.

El tamaño del material también diferencia a las construcciones en función del espacio que se utiliza y el tipo de construcción. Las piezas grandes obligan a utilizar amplias

superficies (en general el piso, en el lugar de intercambio). El orden de las piezas es complejo y generalmente las salas cuentan con estantes apropiados donde los niños clasifican los materiales por su tamaño y forma (cf. Situación 37). En cambio en los juegos con piezas pequeñas, los niños suelen construir en las mismas mesas de trabajo (cf. Situación 39, 45). Guardar el material es mucho más sencillo. Probablemente por esto, los bloques pequeños son utilizados, en ocasiones, para ocupar a los niños cuando aparecen imprevistos en las salas (Ej. ausencia de un profesor, extensión de una tarea particular, etc.).

En cuanto al tipo de construcción, las piezas grandes facilitan al creación de escenarios para jugar. Por ejemplo, en la Situación 51, los niños al armar la “cueva secreta” fabricaron un “rincón” que les permitía ocultarse, entrar y salir, o ejercer dominio sobre la altura y la posición de las piezas; agregar bloques para darle mayor consistencia a la estructura, etc.

No solo el tamaño de los objetos diferencia las construcciones. Cuando los bloques son de yuxtaposición, los niños suelen realizar construcciones fijas, tales como edificios, casas, puentes o torres. Estos bloques en general asumen la forma de “ladrillos” como los que se utilizan para construir ese tipo de estructuras. Si tienen juguetes disponibles, la construcción se adecua a estos juguetes (cf. Situación 44 y 52).

Ahora bien, la producción cambia notablemente cuando los materiales cuentan con encastrados o piezas de unión. En este caso, los niños suelen construir juguetes (aviones, autos, pistolas, etc.) u otro tipo de “móvil” (cf. Situación 46 y 50). Como la construcción adquiere cierta firmeza y no se rompe al ser desplazada, los niños tienen mayor libertad de movimientos y los productos pueden ser estables un cierto tiempo.

De alguna manera, el objeto *llama* a construir de diferente manera y *genera* un tipo de construcción. Los objetos no son simplemente “algo” sobre los que se aplican ciertas estructuras o representaciones mentales. Ciertos objetos facilitan la aparición de un tipo de construcción y juego y lo diferencian de otros. A pesar de esto, los educadores no

seleccionan el material por el juego que puede suscitar en los niños y solo se aseguran que esté disponible.

Esto que puede resultar poco novedoso a la luz de la preocupación de los precursores y su diseño de juegos educativos, pareciera haberse olvidado en las salas. Los niños juegan con los materiales de construcción que “están” disponibles. Excepto en las situaciones inducidas, el material es de origen comercial y en muchos casos, como pasa de generación en generación, está incompleto. Son objetos que forman parte del *mobiliario* de la sala. El maestro acerca juguetes que complementan el juego de construcción pero con esto refuerzan el juego simbólico que lo acompaña más que la construcción misma.

b.2. Cuando los objetos tienen voz propia

Una segunda manera de mirar los materiales de construcción consiste en definirlos como *objetos culturales*. Con esto asumimos que los objetos que se presentan a los niños se inscriben en un marco de significados compartido por los miembros del grupo de referencia. No son objetos en abstracto sino objetos históricos y sociales, previamente semantizados que tienen la particularidad de cambiar de sentido a partir de la acción de los niños sobre ellos.

Objetos con *voz propia* que entran en diálogo con el niño y a la vez, son capaces de asumir las transformaciones que los niños les imprimen al construir. De esta manera, materializan las ideas de los niños y le dan una forma corpórea o encarnada a sus pensamientos.

La Situación 53 corresponde a la misma actividad que presentamos en la Situación 51 (construir la cueva). Sin embargo, en uno y otro caso, la construcción de los niños es muy diferente. En este recorte, un grupo de tres niñas arman un juego simbólico a partir de lo que van imaginando al colocar las cajas en posiciones diversas.

A lo largo de la actividad puede verse cómo cambian las ideas de las niñas a medida en

que avanza el juego y cómo adecuan su cuerpo a la construcción que están haciendo. La idea inicial (el velero) se transforma en una casa (por el techo y la chimenea) y ante la imposibilidad de entrar todas en ella, vuelve a ser un velero, pero esta vez, con “compartimentos” para cada una de las niñas involucradas en el juego. Los objetos adquieren la forma y el significado que las niñas le dan en cada etapa.

Situación 53 (JU5 – TM. Obs. 1)



Foto 38



Foto 39

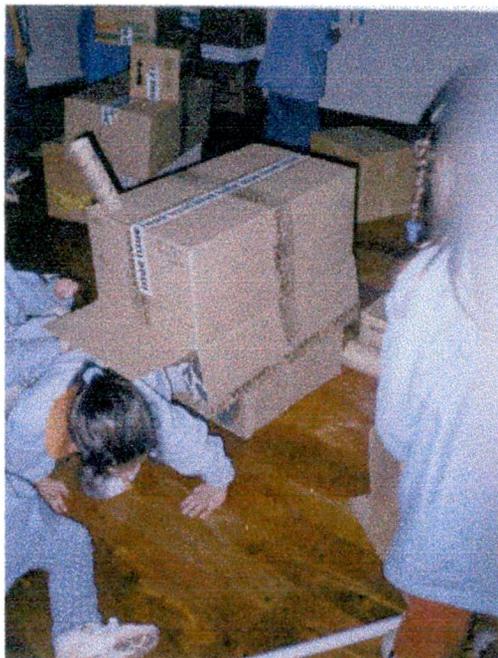


Foto 40

Los chicos están en el Salón de usos múltiples. Tienen disponibles una serie de cajas grandes para construir con ellas. La consigna es: “jueguen a construir con estas cajas de tal modo que ustedes puedan *entrar* en lo que construyeron” (foto 38). Un grupo de tres nenas coloca una caja al lado de la otra. Florencia toma una caja mediana y la coloca junto a estas. Luego Rocío toma una caja grande y la pone frente a estas dos. María toma una huevera de cartón y la coloca sobre una caja grande.

Rocío: mirá el velero

Florencia: no, un auto parece...

María: no, este es el techo. Mirá yo me meto (se agacha y pasa por debajo de las cajas (foto 40).

Rocío: Salí, salí que tenemos que hacer así (hace un ademán)

Florencia: mirá, esta es la chimenea. Es una casa...

Rocío: si, esta es la chimenea (acerca un tubo de cartón y lo apoya en un extremo)

Florencia: no, no se puede (dirigiéndose a la Maestra que las observaba) ¿me ayudás?

Maestra: ¿qué querés hacer? (Florence le señala la caja del techo. La maestra saca una tijera de su bolsillo y hace un agujero en la caja. Florencia pasa por allí el tubo).

Florencia, Rocío y María intentan entrar en la casa pero es demasiado pequeña para las tres.

Florencia: no podemos hacer una casa, no entramos todas.

Rocío y María desarmar la construcción. Toman dos cajas grandes y dejan la abertura hacia arriba. Inmediatamente entran y se sientan. Florencia toma otra caja y se une a las anteriores. Toman el tubo de cartón y comienzan a moverlo como si remara (foto 39).

Florencia: Listo, vamos a navegar. Con esto podemos remar

Rocío: vamos

Las tres nenas mueven el tubo de cartón. Permanecen en este juego hasta que la maestra pide que ordenen

En ésta como en todas las situaciones que presentamos hasta ahora, aparece claro cómo los niños *interactúan* con los objetos a medida que construyen. Frente a los objetos, no se quedan estáticos esperando ver cómo reaccionan para luego actuar sobre ellos sino que prueban, ensayan, comparten una idea con otro, la cambian si ven que no funciona, etc.

Un juguete que acompañe la construcción, el tamaño o la forma de un bloque, una consigna dada por el maestro o una idea anticipada por un niño... desencadena una determinada forma de construir. Los niños no actúan en abstracto sino que a partir de objetos de uso múltiple, todos iguales o con pocas variaciones, construyen otros objetos pero esta vez, complejos y cargados de significado. Utilizan los objetos como “herramientas instrumentales” en el sentido vigotskiano y los transforman en objetos culturales fabricando útiles/construcciones cargados de nuevos significados. Los bloques dejan de ser piezas cúbicas, cilíndricas o prismáticas para ponerse al servicio de los objetivos que tienen los niños de construir de determinada forma.

La presencia de los objetos también diferencia notablemente los tipos de producción

entre las situaciones naturales y las inducidas. En situaciones naturales, los juegos de construcción parecieran estar siempre en el mismo punto. Los más pequeños construyen estructuras simples (pistolas, torres) y los más grandes, arman algo que acompañe a los juguetes. En cambio, en las situaciones inducidas, la posibilidad de jugar varias veces generando construcciones, con materiales pensados para facilitar el armado de estructuras o juguetes, con consignas más o menos abiertas y la presencia del maestro permanente, llevaba a los niños a enriquecer sus construcciones y el mismo juego.

A medida en que los niños tenían más oportunidades para construir, avanzaban en el dominio sobre el material y en la creación de un producto radicalmente diferente al inicial. Los mismos niños se “sorprendían” ante la imagen que sus estructuras revelaban y este hecho involucraba mucho más que un simple reconocimiento de las propiedades del material empleado o de ciertas relaciones entre las piezas.

Por ejemplo, en la Situación 54, las niñas tienen 3 años y la actividad consiste en jugar con trozos de madera irregular. Es la quinta vez que se propone juegos de este tipo en la sala. Los materiales se seleccionaron de modo tal que no presentaran ninguna regularidad lógica en cuanto al tamaño, el grosor o la forma. La irregularidad de las piezas buscaba que los niños no pudieran resolver la fabricación de estructuras por simple unión o superposición, sino que se requería de la combinación de varias piezas para alcanzar un resultado. La consigna que guiaba la actividad era abierta. Estaba permitido apilar, alinear o realizar otro tipo de construcción. Los niños podían elegir trabajar solos o con otros compañeros. El lugar donde se realizó la actividad era el Salón de Usos Múltiples de la escuela, un espacio amplio y cerrado, sin repisas ni otros materiales a la vista. La riqueza de las construcciones pone de manifiesto no solo el dominio del material (altura, equilibrio, superficie cubierta, relación entre adentro y afuera) sino también las ideas que tienen sobre la fabricación de objetos (en estas tres niñas se trataba de “casas”).

Durante la actividad, las niñas fueron acercando las diferentes piezas, articulándolas unas con otras hasta lograr una estructura particular que las dejaba satisfechas por un momento. Cada una tenía su material e interactuaba con él individualmente. Sin

embargo, el contexto de la actividad era con otros y a lo largo de la secuencia, se detenían a observar lo que sus compañeros hacían. A veces, modificaban su diseño al ver lo que los otros hacían. Otras, solicitaban a los adultos presentes que miraran sus construcciones.

Situación 54 (JU31 – TM. Obs. 5)



Foto 41



Foto 42



Foto 43

El contexto de juego, las características de las piezas de madera, la presencia de los otros (pares y adultos), el tiempo y el espacio disponible, permitía que las niñas pudieran darle esta forma material a sus ideas.

Las imágenes que siguen fueron tomadas en la misma actividad propuesta en la Situación 54. Sin embargo, mientras las niñas descritas anteriormente, se dedicaron a construir casas, estos otros niños buscaron regularidades. Los materiales habían sido elegidos por ser irregulares pero entre las piezas había algunos con la misma forma (recortes en forma de prisma).

La regularidad no había sido contemplada al presentar los bloques y el maestro no se había “dado cuenta” de que existía. Los niños de la Situación 55, del conjunto de piezas disponibles para construir, eligieron fabricar “formas lógicas” o como las denominaba Froebel “formas de belleza orientadas a objetos matemáticos”. El diseño del material generó un cierto tipo de acción en estos niños. Los objetos eran los mismos, pero en este caso, les hablaron de forma diferente a cada uno de ellos.

Situación 55 (JU3I – TM. Obs. 5)



Foto 44



Foto 45



Foto 46

En las Situaciones 54 y 55, el diseño de los objetos tiene un *sentido escondido* que *dispara* un cierto tipo de respuesta en cada niño. Así como la experiencia con ciertos contenidos tematizaban construcciones diversas, en este caso, la regularidad descubierta en los objetos, llevaba a los niños a asumir ciertos puntos de vista y dar respuestas diferentes para las mismas situaciones.

Podríamos concluir este punto señalando la importancia de los “saltos cualitativos” que genera el juego de construcción en los niños. El niño pasa del campo de las acciones y los objetos reales, al de los sentidos sobre la producción, en esta tensión entre medios y fines. Es decir, del campo de *unos* sentidos al campo de *otros* sentidos. No actúan por casualidad sobre los objetos adecuando su acción a las respuestas de éstos sino en el marco de la construcción de objetos nuevos personal y socialmente atravesados.

c. El marco del juego construye el trabajo escolar

En la Escuela Infantil, la relación entre juego y enseñanza se ve condicionada tanto en la vía del juego a la enseñanza como de la enseñanza al juego: la escuela le adscribe un formato particular al juego y le impone ciertas condiciones. Y a la vez, tal como

señalábamos en el capítulo anterior, el formato escolar está *teñido* de una atmósfera lúdica que obliga a reconsiderar la situación de enseñanza en su conjunto. Abordar este doble condicionamiento no resulta sencillo. La atmósfera lúdica suele no ser percibida por los docentes y éstos mantienen una modalidad tradicional a la hora de pensar la relación entre juego y enseñanza.

Ahora bien, cuando se analiza en forma micro la relación juego-enseñanza en un tipo de juego, pareciera abrirse una brecha en la forma de comprender la relación. En este sentido, el “marco de juego” construido por los niños estudiado en el “marco de una secuencia de enseñanza” permite superar los términos de restricción desde los cuales se ha estudiado siempre este par y avanzar en términos de enriquecimiento del juego y del aprendizaje del niño.

A fin de sostener estas ideas, presentaremos en el caso de los juegos de construcción, cómo opera en el marco del juego el cambio de contrato didáctico y en qué modifica el juego al modo tradicional de pensar la enseñanza. En segundo lugar, tomaremos la otra cara de la moneda y trataremos de analizar las posibilidades que se abren para el juego del niño, su inclusión en situaciones de enseñanza de contenidos escolares.

Los datos de esta categoría resultan de los registros de observación de las situaciones inducidas. Como indicamos (cf. Procedimientos Metodológicos), el análisis de estas situaciones nos permitió enfrentar el desafío de asumir modos diferentes de intervención del docente y, al mismo tiempo, atender a contenidos prescriptos en el currículum. En este caso, el juego de construcción parecía un juego propicio para considerar contenidos del campo de las artes visuales tanto respecto a la tridimensión cuanto al diseño y producción de objetos artísticos⁶⁹.

⁶⁹ Como se señaló anteriormente, el diseño diferenció estos contenidos en términos de la edad de los niños. Para los más pequeños se privilegiaron los contenidos vinculados con la tridimensión (relaciones entre peso, tamaño, volumen y espacio) a partir de la variación de los materiales y la facilidad o resistencia que éstos podían ofrecerles para construir. Esta elección se hizo sobre la base de lo observado en el juego de

A fin de tornar más sencillo el análisis, analizaremos el problema de la incertidumbre relativa al producto en la secuencia diseñada para los niños de 3 años. Los datos obtenidos en la sala de 5 años serán tratados al describir cómo se enriquece el juego al pensarlo desde la enseñanza de contenidos específicos.

c.1. Del dejar hacer al jugar con...

Tal como señalamos, la escuela le impone al juego una serie de restricciones en relación con los contenidos o temas permitidos para jugar, los tiempos y espacios disponibles, los objetos o materiales sobre los cuales actuar, la necesidad de estar siempre con otros, la presencia de reglas y normas de trabajo, la autoridad del educador y los diferentes roles que se distribuyen a lo largo del día y la tarea escolar. Sin embargo, el juego modifica en mayor o menor medida cada una de estos aspectos y le otorga un modo diferente de ser considerado. En el capítulo anterior, nos detuvimos especialmente en el modo en que se viven las relaciones entre pares y cómo se crean contextos de significación compartida en donde las reglas asumen un formato diferente. También señalamos la ruptura de la asimetría pedagógica al jugar.

En este momento, se describirán otros dos aspectos de la relación entre juego y enseñanza: qué se aprende cuando se juega y cómo darse cuenta de que “realmente” se

construcción espontáneo. En ellos, los niños jugaban, preferentemente, explorando y experimentando con los materiales. Se buscó apoyarse en este juego para enriquecerlo, manteniendo siempre la misma consigna. La variación de los materiales permitía poner en tensión los contenidos vinculados con la equilibración de la construcción. En cambio, para los niños de 5 años se privilegió la anticipación del objetivo de la construcción. En este caso, en la primera secuencia, solo una actividad estuvo enfocada hacia el juego libre. Las restantes respondían a una propuesta precisa: “construir una casa para...”. Como el acento estaba puesto en el producto, a lo largo de la secuencia se mantuvieron constantes los materiales. En todas las actividades, los niños utilizaron cajas y tubos de cartón de diferentes tamaños y formas. La segunda secuencia, que no se abordará en este estudio, tuvo como objetivo construir esculturas para diferentes sectores de la escuela.

aprendió lo que se quería enseñar. Su descripción nos servirá para mostrar cómo se van implicando el marco de la enseñanza y el marco del juego.

***. Qué se aprende cuando se juega.** Uno de los problemas que plantea el juego a la enseñanza se refiere a lo que se ha denominado la “paradoja lúdica” (Brougère, 1997). Al no poder *dominar* o *controlar* el juego del niño desde fuera de él, el educador se encuentra con el problema de no poder *confiar totalmente en él* para enseñar aprendizajes específicos que requieren ser conducidos y evaluados siguiendo un determinado camino. La paradoja consiste en que dada la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño, el educador tampoco puede *desvincularse totalmente de él*.

Resulta claro que los chicos no juegan para aprender aunque aprenden muchas cosas cuando juegan. En este sentido, para el jugador lo importante no es *qué* se aprende al jugar, sino *qué se necesita saber* para poder jugar. Este principio que habíamos elaborado en torno al juego dramático (Sarlé, 1999) resultó aún más evidente en este momento. El problema no parece estar tanto en la elección del contenido que se enseña con el juego sino en la posibilidad de dominar ese contenido para ser libre de jugar el juego.

Esta manera en que se consideran los objetivos y contenidos escolares establece una primera ruptura en la forma tradicional de concebir la situación didáctica. Los objetivos en contextos lúdicos de enseñanza son “verdaderas” hipótesis de trabajo, por lo que requieren ser enunciados con la suficiente claridad como para guiar las estrategias del docente pero también previendo las herramientas que permitan monitorear el proceso y validar o no la propuesta planteada. Al pensar el juego en el marco de una secuencia de enseñanza, el maestro puede revisar su diseño original excluyendo o refinando los objetivos y contenidos, en función del curso que va tomando el juego. La secuencia para los niños de tres años se organizó sobre la base de estos supuestos. El equipo describía la elección en los siguientes términos:

Nuestra propuesta no es cerrada y no apunta a que el niño elabore un producto específico sino a que juegue y explore el material. En relación con los materiales optamos primero por cajas para que los niños puedan superponer, ya que el material de construcción que se encuentra en la sala es de encastré. Por otro lado,

la superposición de las cajas implica un trabajo de equilibrio... En la primera actividad le ofreceremos a los niños cajas pequeñas del mismo tamaño y color con el objeto de ver cómo construyen, qué estrategias utilizan... también tendremos en cuenta si juegan individualmente o en pequeño grupo. Esto será complejizado en la segunda actividad brindándole a los niños cajas más grandes de diferentes tamaños y colores... En la tercer actividad trabajaremos (la estrategia de superponer cajas de mayor a menor tamaño) y la exploración del espacio interior y exterior. En la última actividad se les brindarán placas de madera... Será a partir de las acciones del niño en el juego que se realizarán las intervenciones para trabajar los contenidos... brindaremos material a cada niño en forma individual para que este decida jugar solo o hacerlo con otro/s compañero/s. (*Bianchini, Biocca, Cafici, Fernández Mejía, Jones & Martone, 2001, p. 107*)⁷⁰

Resulta interesante observar cómo el equipo utiliza casi indistintamente las palabras “jugar” y “trabajar” al describir las propuestas que se le harían a los niños. Este uso indistinto de uno y otro término se volverá a encontrar en las evaluaciones y previsiones que se van haciendo a lo largo de la secuencia.

El análisis de las actividades mostró que algunas de estas decisiones no habían sido adecuadas. Por ejemplo, la decisión de comenzar con cajas pequeñas se realizó dado que los niños habían jugado casi siempre con bloques pequeños y en espacios reducidos. Se pensaba que este material les iba a resultar más conocido. Sin embargo, las cajas pequeñas son muy livianas y la superficie de sus caras presentaba una ligera curvatura que desestabilizaba la construcción. Ante esto, los niños optaron por “cubrir superficies” más que construir o superponer las cajas. En el análisis, el equipo señalaba:

La primera acción de los niños con las cajas fue colocarlas en el piso sobre su base ancha y luego sobre estos colocar otras. Después desarmaban la construcción y volvían a repetirlo... Micaela... colocaba una caja al lado de la otra cubriendo una gran superficie... el problema que presentaron algunas cajas

⁷⁰ Algunas de las acciones de los niños a partir de lo planteado en la primera y en la segunda secuencia fueron analizadas en los puntos anteriores. Por ejemplo, la Situación 48 corresponde a la cuarta actividad, la Situación 47 a la actividad octava, las Situaciones 49 y 50, a la sexta y la Situaciones 54 y 55 a la quinta.

fue la leve curvatura de sus lados. Al superponerlas no permitía que la construcción tuviera estabilidad impidiendo que las producciones fueran altas (Bianchini et al, 2001, p. 115).

La inclusión de cajas grandes llevó a los niños a comenzar a construir en alto y poner en juego las cuestiones referidas al equilibrio entre las piezas que era uno de los objetivos del equipo.

Este cambio en las construcciones de los niños rompió uno de los presupuestos del equipo de trabajo que consideraba que los niños pequeños, al jugar, tendían a cubrir superficies amplias y a realizar construcciones simples. Tal como señalamos en el punto anterior, los objetos *llamaban* a construir de una forma y no de otra. En las imágenes puede verse cómo variaban las construcciones de los niños a partir de la inclusión de las cajas grandes (cf. Situación 56).

Situación 56 (JU3I – Obs. 2)



Foto 47



Foto 48



Foto 49

El equipo docente, también creía, que el uso de diferentes tamaños y colores en las cajas podía facilitar la aparición de una “anticipación” en la elección del material. Sin embargo, los niños seguían otras reglas: no miraban las cajas sino que elegían las que tenían más cerca de ellos. Al observar el juego de los niños, parecía como si éstos “pensaran” en la construcción a medida en que la armaban.

Esto se hizo aún más evidente en la tercera actividad (“Armar las paredes para hacer una casa con las mesitas). El equipo creía que al construir en alto en la segunda actividad y superarse la construcción por cubrimiento de superficie que se había observado en la primera, para los niños iba a resultar sencillo diferenciar “interioridad y exterioridad” en las construcciones. Con esto se buscaba dar elementos para superar el armado “compacto” (fotos 47, 48 y 49), provocar la creación de escenarios más complejos y llevar a los niños a “imaginarse” primero la construcción y luego a construir. A pesar de lo atractivo que podía ser “*Armar una casita debajo de la mesa*”, los niños veían cosas muy diferentes a las esperadas por la maestra. La siguiente secuencia de diálogos fue recogida mientras que los niños jugaban.

Situación 57 (JU31 – Obs. 3)

Rocío coloca cajas debajo de la mesa de manera horizontal cubriendo toda la superficie. La Maestra se acerca

Maestra: pero si llenan todo de cajas, ¿por dónde entramos a la casa?

Rocío: por acá (señalando un hueco que aún no había cubierto)

Maestra: ¿y te parece que entramos?

Rocío: no importa (comienza a poner cajas sobre la mesa. La maestra sigue a su lado. Se acerca Juancho)

Juancho: acá arriba es el techo

Maestra: sí, ¿qué te parece que le ponemos al techo? ¿qué cosas tienen los techos?

Juancho: paredes

Rocío: no, una terraza (comienza a colocar paralelamente a los bordes de la mesa cajas grandes en sentido vertical)

Maestra: si este es el techo de la casa (señalando la tabla de la mesa) ¿dónde van las paredes?

Juancho (señalando la parte de arriba de la mesa): acá

Maestra: pero ese es el techo, la terraza... (Juancho no contesta)

Rocío y Juancho comienzan a construir sobre la mesa. Olvidan la consigna de armar una casa. Superponen un bloque sobre otro, arman una torre que se cae rápidamente.

El equipo pensaba que iba a ser interesante para los niños construir “casitas” usando las cajas y las mesas de la sala y jugar con esto. Sin embargo, para estos niños, la propuesta

resultaba muy cerrada. Una cosa era jugar y otra, hacer lo que la maestra decía. Construir debajo de la mesa o sobre ellas (algo que generalmente no está permitido para evitar accidentes) resultaba más fascinante que armar casitas. A medida que la maestra “cerraba” la consigna (“*habíamos dicho construir casitas, ¿se acuerdan?*”) los niños abandonaban el juego. La actividad concluyó con cinco niños construyendo y diez mirando cuentos en la biblioteca. En este caso, niños y maestros le adscribieron un sentido diferente a la actividad propuesta, o mejor dicho, los niños sencillamente transformaron la actividad en otra.

Por otra parte, ante la propuesta del maestro, operaba también el límite de la edad. Los niños tenían dificultades para imaginar cómo se vería la construcción sin *verla* a medida en que la iban construyendo.

Frente a esta respuesta de los niños, se cambió lo pensado para la cuarta actividad y se decidió, “suspender” el contenido referido a espacio interior y exterior, continuar con los mismos materiales incluyendo tablas de madera y observar si los niños construían espontáneamente, creando espacios abiertos y cerrados. En esta oportunidad volvieron a aparecer construcciones en que los niños jugaban con el equilibrio y los objetos y armaban estructuras más complejas que en las dos primeras pero, aún no aparecían espacios abiertos y cerrados. Los niños variaban la construcción y mostraban un gran dominio del equilibrio de los materiales pero seguían construyendo en forma compacta y solitaria. (cf. Situación 48 y 58).

Situación 58 (JU31 – Obs. 4)



Foto 50



Foto 51

El equipo evaluaba de esta forma la primera secuencia realizada:

En la primera actividad el material entorpeció la construcción en alto y trabajar el equilibrio... Nos dimos cuenta que si queríamos trabajar el equilibrio, debíamos haber comenzado por cajas más grandes, son más grandes y tienen mayor superficie de apoyo que las pequeñas... la inclusión de las placas de madera ayudó a que las construcciones crezcan en altura...

Observamos que a pesar de que proponíamos un juego en grupo, el juego era individual. No logramos llevar a cabo un proyecto conjunto tal como el pensado para la tercera actividad... (Bianchini et al, 2001, p. 173).

Ante esto, se decidió mantener la propuesta en la siguiente secuencia, modificando sólo los materiales para construir.

En las dos primeras actividades de este bloque continuaremos trabajando la superposición con recortes de madera de diferentes formas, tamaños y peso. Este material posibilitará la creación de construcciones con diferentes características a las del primer bloque... Continuaremos trabajando con las placas de madera, siendo que esta es una buena combinación con los recortes y enriquecerá la actividad...

En las dos últimas actividades presentaremos material de encastre, broches plásticos y tubos... Además las posibilidades de juego que brinda este material incluye encastrar, abrochar, equilibrar... Si los niños logran combinar los broches y crecer en altura, en la cuarta actividad se presentarán sólo broches. De lo contrario se dejarán los cilindros y se agregarán placas pequeñas de cartón... (Bianchini et al, 2001, p. 177).

Probablemente si el equipo docente hubiera evaluado los objetivos referidos a las posibilidades del juego (apilar, construir-destruir-reconstruir, superponer, equilibrar, representación tridimensional, espacio interior y exterior de la construcción) y a la integración de los niños, al finalizar la primera secuencia de cuatro actividades hubiera concluido en que estos niños tenían grandes dificultades para alcanzar alguno de ellos. Sin embargo, el *permiso* que el equipo se daba para probar de nuevo cambiando los objetos, permitió superar la incertidumbre que se tenía al finalizar la primera actividad por el curso que había llevado el juego y los modos de participación del docente.

Por otra parte, al repetirse los mismos objetivos y contenidos en la segunda secuencia, se asumía que iba a atenderse más al proceso que al producto. De alguna manera, la

posibilidad de anticipar por escrito las variaciones previstas, al equipo le permitía reconocer las alternativas que podían darse en el curso del juego. En el diseño comienza a acentuarse la diferencia entre el “juego” como actividad de los niños y el “trabajo” de los contenidos, como objetivo del docente.

***. La incertidumbre relativa al producto final.** Cuando se propone una tarea escolar como juego, siempre parece quedar un margen abierto para que lo esperado no suceda o para que ocurran cosas inesperadas. La secuencia de los diferentes juegos permitió comprender cómo al jugar, pareciera ser necesario que el maestro “suspenda” en cierto sentido, la evaluación final de lo que intenta enseñar para considerar cómo su propuesta se va engarzando con el juego y desde allí tomar las previsiones necesarias para cada caso.

Los pequeños cambios que el equipo docente tomó en cuenta, produjeron una modificación en el modo de operar de los niños. Los niños construyeron articulando el espacio interior y el exterior; tuvieron en cuenta el equilibrio y la combinación de piezas; cubrieron superficies pero también jugaron con la altura. También se observó un inicio en la verbalización del modo de llegar a la producción y un comienzo de cooperación entre los niños. Al mismo tiempo, los niños empezaban a atender a los materiales *antes* de comenzar a construir. Las imágenes de las Situaciones 49, 50 y 54 ponen en evidencia el cambio en el tipo de construcción operado en los niños. La Situación 59, por su parte, muestra el cambio que se observó en la dinámica de juego en los niños.

Situación 59 (JU31-TM Obs. 6)

Los niños están distribuidos en el SUM construyendo con maderas de diferente tamaño, tablas y cilindros de papel (foto 52). Matías comienza a armar un cerco, colocando las maderas una al lado de la otra. Encierra a otros cuatro niños que estaban construyendo. Estos continúan jugando sin prestar mayor atención. Uno de ellos, Rocío (foto 53) coloca la placa en el suelo. Sobre ésta pone maderas cuadradas grandes verticalmente y al lado cilindros parados. Luego desarma la construcción y vuelve a comenzar. Nuevamente coloca la placa en el suelo y

sobre la misma coloca en cada una de las esquinas un cilindro parado. Seguidamente entre los cilindros coloca maderas cuadradas de manera vertical. Por último coloca otra placa encima de la construcción

Rocío (dirigiéndose a la maestra): ¡mirá, mirá lo que hice!

Maestra: ¡Bárbaro! Chicos, miren cómo usó Rocío las dos placas, miren... usó las dos placas y en el medio le puso cilindros y maderitas.

Se le acerca José y le alcanza unos tubos para que coloque sobre el techo. Continúan construyendo juntos.



Foto 52



Foto 53

En este caso, los niños continúan construyendo en forma individual pero, por momentos se detienen a observar la construcción del otro y se acercan para ayudarlos (como José con Rocío). En la imagen 52 puede observarse la disposición general del ambiente. Las construcciones se superponen unas con otras aunque cada una tiene un “dueño”. Al mismo tiempo hay un acuerdo tácito entre los niños sobre el uso del material y del espacio.

Con respecto a “poder contar” cómo resolvieron la construcción, los niños continúan necesitando del maestro para que facilite la comunicación y la verbalización de lo realizado. En este caso, la maestra, frente a la exclamación de la niña, describe el modo en que colocó las piezas. Este avance en el modo en que construían no significaba que los niños pudieran reconocer el procedimiento a través del cual habían llegado a esa construcción. Por ejemplo, en esta actividad, en el momento de la evaluación, la maestra intentó que Rocío contara cómo lo había hecho de modo de *correr* a la niña del *qué* construyó al *cómo* lo logró (cf. Situación 60). Los niños podían darle nombre a su

construcción pero no podían poner en palabras cómo habían conseguido que los materiales respondieran a sus deseos.

Situación 60 (JU31 – TM Obs. 6)

Maestra: ¿y cómo hiciste para que no se caiga?

Rocío: hice una chimenea y después la casa

Maestra: y ¿cómo hacías para que no se caiga cuando ponías una encima de la otra?

Rocío: despacio

Maestra: claro, las ponías despacio... ¿Y vos Lourdes?

Lourdes: Yo hice una torre gigante

Maestra: ¿una torre gigante hiciste? ¿con qué?

Lourdes: con muchos cilindros

Maestra: ¿con muchos cilindros? ¿y cómo hacías para que no se caiga?

Lourdes: nada, no se cayeron

Maestra: ¿no se cayeron?

Lourdes: no...

Los juegos finalizaban siempre con un momento de evaluación de lo realizado y sistemáticamente los niños contaban lo que habían construido pero no cómo lo habían hecho. Para el equipo docente, la estructura de la tarea, aunque fuera un juego, debía responder a los términos tradicionales de la situación de enseñanza (inicio – desarrollo – cierre). Esta linealidad en el modo de comprender la situación se veía, en muchos casos, “rota” por el juego.

El momento que más se respetaba era el *inicio*, en el que se daba la consigna y se mostraban los materiales. Las previsiones que se habían tomado para el *desarrollo* se veían alteradas por la forma en que se sucedían los juegos de los niños. En algunos casos, finalizaba antes de lo previsto. En otros, como en la tercera actividad, no se “reconocía” la consigna y se jugaba en una forma totalmente diferente a lo propuesto. El *cierre*, que se identificaba con la evaluación o reflexión sobre lo realizado, era un espacio en el que costaba salir de preguntas del tipo “les gustó lo que hicieron”.

A partir de estas observaciones, el equipo docente comenzó a modificar su participación

en la actividad, tratando de mirar con mayor atención el juego de los niños, *prestándole* la voz para decir lo que ellos no decían y buscando *entender* desde el marco del juego, qué estaba sucediendo en los niños (cf. Situación 61).

Situación 61 (JU31 – TM Obs. 6)



Foto 54

Mientras Iván construye, la maestra está sentada a su lado.

Maestra: ¡que paredes más altas!

Iván: así son las casas, ¡mirá! ¿ves?, podes entrar...

Maestra: y tiene una ventana también

Iván: Sí, esa es la ventana

Maestra: Buenísimo

Iván (al caerse las maderas) Uy... se desarmó la casa...

Maestra: ¡ponelo de vuelta!

Iván: De vuelta...

Maestra: buscá más maderitas... allá tenés un montón... fijate si te sirven

En términos de Bruce (1992) se trató de pasar de una intervención más cercana al *laissez-faire* a otro en que la interacción en el juego fuera lo que se privilegiara. Para esto, se trató de retomar en el momento del inicio, aquello que se había visto como juego de los niños en la actividad anterior (cf. Situación 47). También se puso mayor énfasis en registrar los diferentes juegos de construcción a los que se dedicaban los niños y a analizar en ellos el tipo de estrategia que habían seguido al construir. Como puede observarse, la maestra ya no se limita a “admirar” las construcciones sino que interviene en el curso del juego del niño o modifica la forma en que da la consigna inicial. En la última actividad (cf. Situación 62), el maestro además de mostrar el material, modela ante los niños, las posibilidades que éste le ofrece.

Situación 62 (JU31 – TM Obs. 8)

Maestra: nosotros para construir hoy vamos a poder usar los broches, los cilindros y estas figuras... podemos hacer un montón de cosas con esto, miren... (superpone unos tubos, prende algunos broches mientras continúa hablando). Ahora cuando vayamos a jugar, no se queden ahí sentados porque sino no van a tener lugar. Cada uno tome los cilindros, las figuras y los broches y busquen un lugar en el patio para comenzar a construir. ¿están preparados para jugar? (los

niños gritan si). Bueno, vayan...

Los niños se dispersan de la ronda y buscan el material. Se ubican en diferentes lugares del patio. Forman grupos de dos o tres niños alrededor de las canastas pero cada uno construye en forma individual.

Al centrarse las intervenciones más en el juego de los niños, la mirada del docente comienza a detenerse en el tipo de producción. En este sentido, además de recorrer los grupos y responder al “*Mira que hice*” de los niños, el maestro comienza a intervenir para:

- Resolver problemas referidos a la construcción (pérdida de equilibrio, necesidad de aumentar las bases, búsqueda de piezas faltantes, etc.)
- Poner en palabras el tipo de propiedad con la que los niños jugaban (equilibrio, simetría, espacio interior y exterior, etc.)
- Solucionar problemas prácticos de organización grupal (torres que se caen, niños que no prestan el material, orden)
- Socializar alguna construcción que creen puede ayudar a otros (“miren lo que hizo...”)
- Construir con los niños o modelar formas posibles de construcción

Esta posibilidad de participar de otra manera durante el juego, le permite también al maestro comenzar a advertir, cómo el tipo de material condiciona la acción de los niños y cómo el material interactúa con ellos. Esta nueva mirada se observa en el mayor detalle con que el equipo registra los modos en que los niños construyen (cf. Situación 63).

Situación 63 (JU31 – TM Obs. 6)



Foto 55

Gonzalo consiguió mediante la superposición de los cilindros y los recortes de madera rectangular, construir en alto. Realizó, a través de la repetición de la disposición de los elementos, una estructura uniforme. Utilizó recortes de madera como soporte de los cilindros, lo cual le permitió mantener el equilibrio de las piezas (Bianchini et al, 2001, p. 217)

También comienzan a darse cuenta de la aparición de ciertas regularidades en el juego. Por ejemplo, Victoria que en la sexta actividad regularizó las maderas buscando los triángulos (cf. Situación 55, foto 46), al jugar con broches asumió el mismo tipo de juego, en este caso, regularizando el color de los broches (cf. Situación 64 y 65).

Situación 64 (JU31 – TM Obs. 6)



Foto 56

Victoria utilizó solo las maderas triangulares oscuras con las cuales realizó diferentes formas de belleza. Unió sus partes formando cuadrados, los cuales colocaba de manera adyacente sobre el suelo y cubriendo superficies horizontales (Bianchini et al, 2001, p. 218)

Situación 65 (JU31 – TM Obs. 8)



Foto 57

Victoria utilizó los broches azules en un extremo del cilindro los rojos en el otro (Bianchini et al, 2001, p. 251)

Estos cambios en la acción de los niños y en el modo de intervención del maestro se hicieron más evidentes al cambiar el material previsto para las dos últimas actividades de la secuencia. El material para encastrar llevó a los niños a construir juguetes y aunque el juego de construcción continúa siendo en solitario, los niños interactúan a partir del juego sostenido, ahora, por la construcción de objetos (cf. Situación 47).

Otro aspecto que surgió del análisis y que impacta en el modo de evaluar el aprendizaje se refiere al tipo de juego que realizan los niños. Al ser un juego en solitario, el maestro se ve obligado a mirar a cada niño y a sacar conclusiones generales a partir de los diferentes modos de construcción que observa. De esta forma, queda aún más expuesto cómo, en el juego, los niños persiguen objetivos diferentes y como no puede

homogeneizarse en un solo juego la evaluación de los contenidos previstos (cf. Situación 66).

Situación 66 (JU31 – TM Obs. 8)



Foto 58



Foto 59



Foto 60

Por ejemplo, en la Situación 66, el niño de la imagen 60 realiza una actividad exploratoria en donde el dominio del material continúa siendo el principal modo de jugar. En cambio, la niña de la imagen 58, cubre una amplia superficie repitiendo la misma secuencia (engarza un tubo con otro a partir de colocarle un broche). Finalmente, la niña de la imagen 59 hace una construcción compleja en donde superpone diferentes broches, los encastra uno con otro, combina los colores, etc. En esta misma actividad, Victoria buscaba regularidades (cf. Situación 65) y Raúl, Elías y José construyeron naves (cf. Situación 47).

Cuando al finalizar la segunda secuencia, el equipo docente evalúa lo aprendido en los niños, lo describe de la siguiente forma:

Los niños lograron apropiarse de los siguientes contenidos:

- la búsqueda de estrategias para lograr una mayor equilibración en las construcciones (la realización de movimientos coordinados y suaves; la utilización de bases de mayor superficie a menor superficie);
- las posibilidades de interacción que les brinda el material para la construcción (la utilización de la placa como base y soporte);

- la utilización de diferentes formas de representación tridimensional (horizontal, vertical, abierta, cerrada, uniforme y densa)
- la diferenciación de espacios interiores y exteriores en la construcción (Bianchini et al, 2001, p. 256).

Si puntuáramos cómo aparece la relación entre juego y enseñanza a partir del análisis de la secuencia de juegos de construcción en la sala de 3 años, aparecerían los siguientes apreciaciones:

- La puesta en marcha de las diferentes situaciones de enseñanza mostró la dificultad de predecir con anticipación el curso del juego de los niños y, al mismo tiempo, la necesidad de dejar que los niños jueguen “suspendiendo” momentáneamente las expectativas que se tiene sobre la forma en que los niños responden a la propuesta.
- Por otra parte, también puso de manifiesto que no siempre en el juego se puede verbalizar, en los momentos de “reunión final”, el modo en que se jugó. En el caso de los juegos de construcción, los niños daban respuestas tendientes a ponerle un nombre a lo construido, mostraban con movimientos de sus manos cómo habían puesto las piezas o simplemente, daban por cerrada la cuestión repitiendo lo dicho por la maestra (cf. Situación 60). Si el maestro equiparaba la evaluación con la posibilidad de reflexionar sobre lo aprendido, el juego se *resistía* a ser puesto en palabras.
- Al equipo docente le resultaba complejo separar en su discurso los términos juego y trabajo. En las reuniones grupales y en algunas de los documentos elaborados, se separaba constantemente el *juego* como actividad de los niños, del *trabajo* intencional de los contenidos.
- La posibilidad de registrar el modo en que los niños juegan mostró cómo el maestro puede enriquecer su propuesta y atender tanto a la producción individual como a los procesos de construcción que los niños emplean. La

lectura conjunta del proceso y los productos, en definitiva, le permitió arribar a la conclusión de que la mayoría de los niños habían alcanzado los contenidos previstos, aún cuando se observaban diferentes juegos.

A lo largo de la secuencia, el cambio en las construcciones de los niños fue notable. La posibilidad de construir con diferentes materiales, en contextos compartidos, bajo la compañía del maestro, les permitió arribar a estructuras que superaban la simple yuxtaposición de objetos que crecían en altura.

A pesar de esto, dos aspectos que señalamos en relación con la forma en que construyen los niños pequeños, se mantuvieron constantes. En primer lugar, los niños rara vez compartían sus construcciones o construían juntos. Se observaron a lo sumo juegos de a dos, cuando el maestro “llamaba” la atención sobre un niño en particular. En segundo lugar, se imponía la búsqueda por dominar las propiedades del material a la anticipación del producto final del juego. Sólo en la última actividad y con la mediación del maestro, se registraron diálogos entre los niños que mostraban una anticipación de la idea que tenían sobre la construcción (las naves espaciales de la Situación 47).

c.2. Cuando el juego construye el trabajo escolar

En el Marco Teórico se señaló que los juegos de construcción se encuentran a mitad de camino entre el juego y el trabajo escolar. Al depender de los objetos que el niño tiene para construir, el maestro puede enriquecer el juego presentando material adecuado a los contenidos que busca enseñar. Por otro lado, la consigna que inicia el juego, también permite abrir un marco lúdico o no hacerlo. Esta propuesta puede estar orientada hacia un juego más espontáneo o hacia la obtención de un producto concreto.

En el punto anterior, analizamos la dificultad con que se encuentra el maestro cuando la consigna de juego es cerrada. En los niños pequeños, el juego de construcción asume una

forma inicialmente exploratoria. El aspecto figurativo del producto del juego es más una consecuencia que sigue al contemplar las estructuras que se construyen, que un objetivo que pueda anticiparse de antemano.

En cambio, en los niños más grandes, la posibilidad de anticipar qué van a construir y al mismo tiempo, la facilidad para crear contextos de significado compartido a través de las construcciones, torna más plausible el planteo de consignas tendientes a obtener un producto particular, como consecuencia del juego. En estas circunstancias se conjuga el juego más idiosincrático del niño con la obtención de un objetivo final, más vinculado con el trabajo. Desde esta perspectiva, una misma actividad puede iniciarse como juego y finalizar en trabajo escolar manteniendo cierto marco lúdico.

Esta secuencia es la que se intentó estudiar en la propuesta para la sala de 5. Vamos a presentar en primer lugar cómo se fue armando la secuencia lúdica y luego, analizaremos la relación entre el marco del juego y la construcción del marco de enseñanza.

***. La secuencia didáctica: del juego espontáneo al trabajo escolar.** Los contenidos que el equipo docente se propuso abordar en la secuencia didáctica y que dieron lugar a la elección de las diferentes actividades, fueron planteados en los siguientes términos:

En el transcurso de esta secuencia, se trabajarán en forma progresiva contenidos tales como: reconocimiento de algunas de las características de las formas tridimensionales (peso, tamaño, volumen, espacio), representación tridimensional (relación entre las formas construidas y el objeto para el que se construye) y traspaso de la bidimensión a la tridimensión. (Baranselli, Chalom, De Santo, Macri, Mahle, Medina Roux, Palavecino, 2001, p. 105-106)

En forma previa a esta propuesta, se había observado al grupo construyendo durante el período de juego trabajo. En esa oportunidad, se registró cómo los niños anticipaban el objetivo de su construcción y la tematizaban en función de los juguetes que acompañaban al juego. Sobre esta base, se propuso partir de un juego espontáneo en el

que los niños tuvieran que construir con cajas grandes y jugar con ellas (“*Ahora vamos a hacer una construcción pero ustedes van a tener que entrar en ella*”) para llegar, en la última actividad, a la construcción de la casa para la mascota de la sala (un muñeco Koala). Esta última elección teniendo como base, la Unidad didáctica que los niños estaban aprendiendo en el período en que se llevó a cabo la secuencia: los animales del zoológico.

Las Situaciones 51 (construir una cueva) y 53 (construir un velero) corresponden a la primera actividad de la secuencia. Como se desprende al analizarlas, los niños realizaron construcciones complejas, cubriendo grandes superficies y variando su juego a medida que cambiaban sus ideas. De entrada, los niños construyeron juntos y no tuvieron dificultad para jugar y, al mismo tiempo, seguir la consigna dada. Ahora bien, a pesar de la riqueza que se observaba en las construcciones, las intervenciones del maestro no facilitaron el juego. En la evaluación posterior, el equipo lo expresaba así:

El tiempo utilizado para los diferentes intercambios (inicio y cierre) fue mayor que el tiempo de juego (25 minutos de intercambio y 15 minutos de juego) (Baranselli et al, 2001, p. 164)...

Con respecto a las intervenciones... se tuvo en cuenta más el *qué* que el *cómo* lo habían realizado. Es decir, se le dio mayor importancia a la representación y no al proceso que se había desarrollado. En un principio los niños escucharon lo que cada grupo contaba pero luego comenzaron a distraerse... (p.167)

Frente a esta “evidencia”, se decidió reducir los tiempos de intercambio y aumentar el destinado al juego. En la segunda actividad, la propuesta fue “*Construir una casa para los animales de peluche*”. Los niños construyeron en función de lo que conocían del hábitat de estos animales (cf. Situación 67). La maestra intervino preguntando sobre la relación entre la casa construida y el animal a quien estaba destinada (Ej. *¿cómo pueden subir el animal al techo de esa casa? ¿y si llueve que pasa?, ¿cómo podés hacer para que no se caiga del árbol?*).

Esta posibilidad de conversar con los niños a medida que iban construyendo mostró ser un recurso más útil que tratar de recuperar todo lo construido en el momento final de la actividad. Por otra parte, los niños tenían un conocimiento mayor del esperado sobre

la relación entre hábitat y animal. Por ejemplo, los que tenían leones, buscaron construcciones con paredes altas pero cubriendo mucha superficie; los que tenían loros, construyeron torres porque “viven en las alturas”; etc. Al mismo tiempo, al variar la consigna, se puso especial atención a ver cómo los niños cuidaban la proporción de la construcción en relación con el objeto destino.

Situación 67 (JU51 – TM Obs. 2)



El grupo de Rocío, Solana y Ayelén realizaron una construcción simulando nieve donde ubicaron sus dos muñecos (un oso polar y un pingüino). Colocaron en el piso cartones para guardar huevos y luego le acercaron cajas de la misma altura que pusieron a su alrededor (Baranzelli et al, 2001, p.175)

Foto 61

Los niños jugaban con los objetos y los juguetes, pero al mismo tiempo, construían respondiendo a la consigna dada. Frente a esto, se propuso dar un paso más, hacia la construcción de un objeto entre todos. Esta propuesta se planteó en las siguientes dos actividades. La tarea consistía en construir la casa para el Koala. En la primera, se pidió a los chicos que “Dibujaran cómo es la casa del Koala” (cf. Situación 68).

Situación 68 (JU51 – TM Obs. 3)



Foto 62



Foto 63

En el momento de intercambio, los niños están sentados en ronda. La maestra introduce el tema.

Maestra: ... como vi muy solo al koala y sin casa, se me ocurrió, no si ustedes van a querer... pero se me ocurrió hacerle una

Agustín: si, no tiene casita

Maestra: tendríamos que ver dónde lo vamos a poner... ¿dónde viven ellos?

María: en Australia

Mateo: trepan árboles

Maestra: bueno, podemos hacer una casa y un árbol... tenemos que pensar cómo puede ser la casa...

Tomás: y duermen colgados...

Maestra: Lo que hoy vamos a hacer es diseñar, ¿saben qué es diseñar?

Emanuel: si, en la computadora

Maestra: si, se puede diseñar en la computadora... pero nosotros lo vamos a hacer dibujando...

En la segunda propuesta, los niños se dividieron en pequeños grupos para construir la casa del Koala (cf. Situación 69). Se esperaba que los niños jugaran al construir y construyeran a partir de lo diseñado. En el diálogo previo, los niños discutieron sobre qué cosas debía tener la casa y qué materiales podían necesitar. La maestra, por su parte, recordó lo investigado sobre los Koala y les ofreció los mismos materiales con los que habían jugado anteriormente y otros que les permitían unir la construcción para que no se desarmara (cinta adhesiva y sogas). También se ofreció para aquellos problemas prácticos que pudieran surgir).

La actividad duró 60 minutos. Se observó a los niños entrar y salir de la propuesta del maestro (construir la casa) pero mantener la atención en el juego con objetos. Algunos, paseaban observando lo que otros compañeros hacían y luego o se integraban a ese grupo o tomaban materiales y construían solos. A lo largo de la actividad, la maestra fue pasando por los diferentes grupos e interactuando con ellos, especialmente solucionando problemas de tipo práctico como acercar cinta para pegar, sostener la construcción mientras calculaban el tamaño del koala o sentarse con los niños a construir.

Situación 69 (JUSI – TM Obs. 4)

Los niños se organizan en tres grupos y en cada uno deciden qué construir (la casa, la copa de los árboles donde se asienta la casa, los muebles de la casa). Se distribuyen según esto y quedan niños que se ponen a jugar solos.



Foto 64



Foto 65

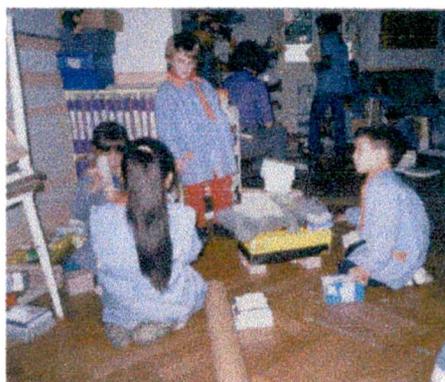


Foto 66



Foto 67

En el grupo 1 (foto 64), cuatro varones comienzan a juntar los tubos de tela para armar los troncos de los árboles. Con cinta atan tres tubos. Los disponen como un trípode para que queden parados. Luego colocan tapas de cajas de zapato formando una plataforma para sostener la casa. Uno de los nenes plantea que el Koala no va a poder subir. Entonces colocan tapas formando una pendiente. Piden a la maestra que les corte cinta y le muestran la estructura... Con las manos juegan a subir y bajar por la rampa. La maestra les da la cinta, unen las dos tapas. Mientras algunos (incluida la maestra) sostiene las tapas, otros colocan la cinta. Prueban con una tira y le agregan otra. La estructura resiste.

En el grupo 2 (foto 65), tres nenes arman con tapas de cajas tamaño oficio las paredes de la casa. Sostienen la estructura con la mano y van comparando el tamaño de la casa con el Koala. Desarman las partes que no se ajustan y comienzan de nuevo. Esta vez, mientras una sostiene al muñeco acostado, las otras van ubicando las cajas a su alrededor. La nena que tiene la cinta adhesiva la estira y hace una pelota con ella. Dice que es la manija de la puerta. La maestra se acerca y construye con ellas. Les enseña a hacer "rulos" con la cinta para poder pegar. Una nena acerca un tubo para la chimenea.

El grupo 3 (foto 66) se disuelve. Los nenes, dispersos por diferentes sectores del salón, solos o en pareja juegan superponiendo algunas cajas en silencio y

construyendo diferentes artefactos. La maestra observa pero no les hace cambiar de actividad. Un niño al verla le muestra lo que está haciendo. La maestra lo invita a integrarse al resto. El niño levanta la vista, mira al resto y se queda construyendo en su lugar...

Cuando los tres grupos finalizan, junto con la maestra integran las diferentes partes de la construcción y disponen la construcción en un extremo de la sala (foto 67).

Si comparamos los contenidos que el equipo docente buscaba enseñar en esta secuencia, resulta claro que los niños, de diferente forma, operaron con ellos al jugar. Desde la primera actividad, los niños no tuvieron dificultades para construir respetando las proporciones de la construcción en relación con aquello hacia lo cual estaba destinada (su cuerpo y los juguetes). En cuanto al traspaso de la bidimensión a la tridimensión, si bien, los niños no diseñaron un boceto sobre el cual construir posteriormente, si pudieron utilizar otro medio para anticipar la imagen que tenían sobre lo que iban a construir.

Por otra parte, al observar el juego de los niños y sus respuestas, resulta más evidente, cómo utilizan en el juego, todos los conocimientos que tienen sobre el objetivo propuesto. Los niños adecuaban su construcción al hábitat del animal para el que construían; utilizaban el tamaño del Koala, para medir el largo de la casa (los niños estaban sumamente preocupados porque el koala pudiera acostarse y pararse en la casa); sabían qué es diseñar por el uso que habían hecho, en la hora de computación, del programa de dibujo (paint-brush); etc.

Otro aspecto importante de resaltar, involucra al tiempo que llevó resolver la última actividad. Aunque algunos niños dejaron la consigna original, todos permanecieron atentos a la propuesta, alternando el juego con la producción de la casa, por un largo período de tiempo.

En esta secuencia, se había previsto probar los modos de participación de tipo didáctica e interactiva (Bruce, 1992). Luego del análisis de la primera actividad, se decidió probar una cuarta variante. Es decir, mantener la propuesta y orientación externa (propio del modo "didáctico") pero jugando con los niños (interactiva). Especialmente este modo de

participación se utilizó en la última actividad.

En esa actividad, la maestra construía a la par de los niños y no sólo respondía a los problemas prácticos (pegar o recortar la cinta, atar...). Los niños tomaban algunas de sus propuestas (“*las ramas van por fuera de los tubos y no dentro*” a un niño que estaba llenando los tubos del árbol con las ramas) y otras no. Por ejemplo, la maestra sostenía que la base no iba a resistir la construcción de la casa y los niños decían que sí. Al ubicarla (foto 66), se comprobó que la base “resistía” el peso. En la evaluación final, al observar la casa construida, los niños “le recordaron” que ella había dicho que no iba a resistir la construcción. La maestra reconoció riendo que se había equivocado. En otro marco, este intercambio entre niños y maestros, probablemente no se hubiera realizado.

***. El marco del juego y el marco de la enseñanza.** La secuencia presentada pone en evidencia cómo cambia el juego de los niños cuando en él se combina la construcción de una situación imaginada propia del juego con los contenidos que la escuela le enseña. Ahora bien, poder resolver la propuesta en un contexto lúdico, también le dio a los niños la posibilidad de ensayar alternativas diferentes, variando los medios para llegar al fin propuesto en un ámbito en el que se respetaban sus iniciativas, sin por esto indiferenciar el rol mediador del maestro.

Como ya señalamos, en el juego, el curso de las acciones de los niños es impredecible. Esto pareciera ser un obstáculo para la enseñanza. Sin embargo, en el juego de construcción, los objetos y la posibilidad de anticipar qué se va a construir (ya sea por la consigna del maestro o la presencia de juguetes), facilitan la construcción del marco de enseñanza. En ese marco, la posibilidad de construir, destruir y reconstruir forma parte del juego y a la vez, enmarca la persecución de fines específicos propios de la enseñanza.

Por ejemplo, en la Situación 69, la acción de construir y destruir se articula con las ideas de los niños, las propuestas de los otros y la resistencia que le ofrece el material. Los

niños están dispuestos a ensayar diferentes formas de resolver problemas y le dan a la actividad de construir un sentido lúdico. La posibilidad de no temer fracasar le permite al niño realizar aproximaciones complejas al problema que se le presenta. Si el Koala no entra, se desarma y comienza de nuevo; si la rampa no se sostiene, se busca otra manera de unirla. En la situación aparecen una serie de acciones de los niños en la búsqueda por resolver la tarea, pero estas acciones no siguen un único patrón. El que tiene la idea la expresa y los otros la siguen. Si uno se equivoca, hay otro que puede encontrar una solución posible y resolver el problema. En el marco de juego vale equivocarse, ir y venir, cambiar y proponer.

Por otra parte, el juego de construcción puede ser “formateado” desde fuera sin que por esto se pierda la entrada al terreno lúdico. Desde la primera actividad de la secuencia, y en forma creciente a medida que se pasaba de una a otra, la iniciativa es externa. Sin embargo, en todas resulta clara la construcción del marco lúdico. Probablemente si el maestro no hubiera respetado a los niños que prefirieron hacer otras cosas con las cajas (en la Situación 69, el grupo 3 que prefirió jugar con bloques a construir la casa) habríamos dudado en considerar a la situación como juego. Pero no fue así. La propuesta era una, construir. Algunos construyeron lo que la maestra propuso y jugaron con esto. Otros, también construyeron pero por fuera del tema previsto. Los niños estuvieron interesados en la propuesta una hora. Durante todo ese tiempo, la actividad se movió en un continuo entre juego y trabajo. El maestro sostenía el marco general de la propuesta y los niños entraban y salían del juego.

Cuando hablamos del “formateo” externo del juego, nos estamos refiriendo tanto a los objetos como a la mediación del maestro. En el caso que analizamos, maestros y niños saben que en el contexto de la propuesta, los objetos no tienen el mismo significado que fuera de ella (no son cajas para jugar al supermercado ni los tubos son largavistas o amplificadores de voz). Hay un objetivo común que es hacer la “Casa para el Koala” y se espera un producto final no efímero. La propuesta está atravesada por una serie de objetivos y contenidos vinculados con la tridimensión, la prueba de diseños específicos, la relación entre objetos y entorno y la resolución de tareas complejas, que fueron

anticipados por el equipo docente en su diseño de la actividad. Para ellos, la actividad es claramente una propuesta de enseñanza pero el ámbito que crea para hacer disponibles esos contenidos en los niños, *facilita* la constitución de un “marco lúdico” en el que se suceden los juegos de los niños.

A lo largo de la actividad, el maestro acompaña a los niños, les hace preguntas, escucha y sugiere, acepta otras ideas, reconoce que se equivocó pero también acepta que no todos se involucren con la propuesta de la misma manera. Y probablemente, allí se encuentra la diferencia. El centro de atención está en la posibilidad de facilitar espacios para el juego de construcción y para contenidos que desde el campo de las artes visuales y el diseño están presentes en la actividad. El tema propuesto es sólo una estrategia para ayudar a pensar en una producción diferente a la cotidiana.

A partir del análisis de la primera actividad, el modo de intervención cambia. Se reconoce el peso dado a los aspectos verbales que acompañan los juegos y se pone el acento en la articulación entre las experiencias previas de los niños y la propuesta nueva. La competencia que se solicita a los niños es específica y propicia un uso contextualizado del razonamiento. Por ejemplo, cuando los niños del primer grupo construyen un árbol, lo hacen pensando en el hábitat natural del oso koala, pero como es la mascota de la sala y le están construyendo un lugar propio, esto se articula con las ideas sobre tipos de casas que fabrica el grupo uno.

Un último aspecto que surge del análisis se refiere al mismo concepto de marco. Pareciera que en los juegos de construcción, y probablemente en todos los juegos, más que tratar de encasillar la actividad de los niños, deberíamos mirar el “marco” en el que se desarrolla la actividad. Desde el maestro, su diseño responde a la creación de un *marco* de enseñanza. Ahora bien, si se respetan ciertas condiciones, como las que fuimos señalando, la situación de enseñanza diseñada puede resultar para los niños un marco de juego. La articulación entre uno y otro pareciera estar dada tanto por la reconsideración de lo específico de la situación de enseñanza como por el reconocimiento de las características que asume el juego del niño en los contextos escolares.

5.4. Análisis relacional: Construir, destruir, reconstruir... la unidad en la diversidad

En el capítulo anterior señalamos que jugar supone traspasar un umbral y entrar en un terreno diferente de la realidad (cf. Figura 8). Desde esta afirmación, el juego se comprendía como un sistema de simbolización secundaria (Vigotsky, 1988, 2001) que lleva al niño a imaginar y a crear a voluntad, dentro de ciertas reglas, nuevas acciones, ideas o imágenes de las cosas.

El estudio de los juegos de construcción nos permitió comprender estos procesos articulando el marco del juego con el de la enseñanza. Por una parte, mostró como el juego, provee al niño de un contexto dentro del cual puede ejercitar no sólo las funciones cognitivas con las que ya cuenta, sino también crear estructuras cognitivas nuevas. Por otra parte, puso de manifiesto en relación con la enseñanza, cómo la mediación del maestro, al ampliar el contexto de conocimiento con la inclusión de objetos y de propuestas específicas, permite al niño operar en un nivel cognitivo superior al que podría construir espontáneamente. Ambos promueven el aprendizaje infantil al implicar una expansión de la zona de desarrollo infantil del niño (Baquero, 1999; Vigotski, 1988).

Esta doble articulación entre juego y enseñanza puede ser contemplada si se redefine la situación de enseñanza como “secuencia lúdica” y se analizan estas relaciones en un tipo particular de juego, en nuestro caso, el juego de construcción.

a. La secuencia lúdica como unidad de sentido de la relación entre Juego y Enseñanza

Uno de los principales problemas que enfrenta la escuela consiste en resolver cómo favorecer *efectivamente* la construcción de conocimientos nuevos. Algunos autores señalan que esta dificultad puede ser explicada por las características que asume la

situación de enseñanza. En este sentido, la situación de enseñanza puede operar como un espacio de poder y control del conocimiento más que de producción (Baquero, 2001; Edwards, 1999); como un proceso que tiende a la descontextualización del conocimiento y a la discontinuidad de los contextos cotidianos no escolares (Rosemberg, 2002; Lacasa, 1994); como una situación asimétrica de transmisión de conocimiento ritualizado (Mercer, 1997; Edwards & Mercer, 1994).

Ya sea que se asuma un punto de vista u otro, el problema se sintetiza en el modo rudimentario o de conveniencia que asumen los contenidos escolares. Esto dificulta en los niños la posibilidad de captar los principios y conceptos generales implícitos en aquello que aprende y no facilita la transferencia del conocimiento de un contexto a otro (Edwards & Mercer, 1994).

En el caso de la escuela infantil, a estos problemas se le suma, las características propias del desarrollo evolutivo del niño pequeño – en la que el juego tiene una relevancia particular – y la dificultad para delimitar los objetivos de la educación en esta edad – en términos de qué se espera enseñar. Tal como señalamos, estos dos aspectos, inciden en el lugar que se le otorgue al juego en su relación con la enseñanza (Brougère, 1997; Bruner, 1996).

Al comparar los datos fruto de las situaciones inducidas y naturales, surgió la necesidad de redefinir la forma en que estábamos considerando la situación de enseñanza en los contextos lúdicos. En las situaciones naturales, el juego se presenta en forma aislada y como territorio propio del niño. Cada vez que el maestro intenta presentar la enseñanza de contenidos escolares a través del juego, aparece la dificultad de *dominar* desde fuera el juego del niño y de encontrar modos de participar en él. En ninguno de los 13 grupos estudiados, el juego se propuso como una secuencia progresiva. En los pocos casos en que estaba orientado hacia la adquisición de aprendizajes específicos, la actividad se observó sólo una vez. Los juegos que se registraron más de una vez, eran juegos libres en el marco del patio, de los momentos de espera o del juego en rincones. El análisis realizado en el capítulo anterior, pone de manifiesto la importancia del juego para el

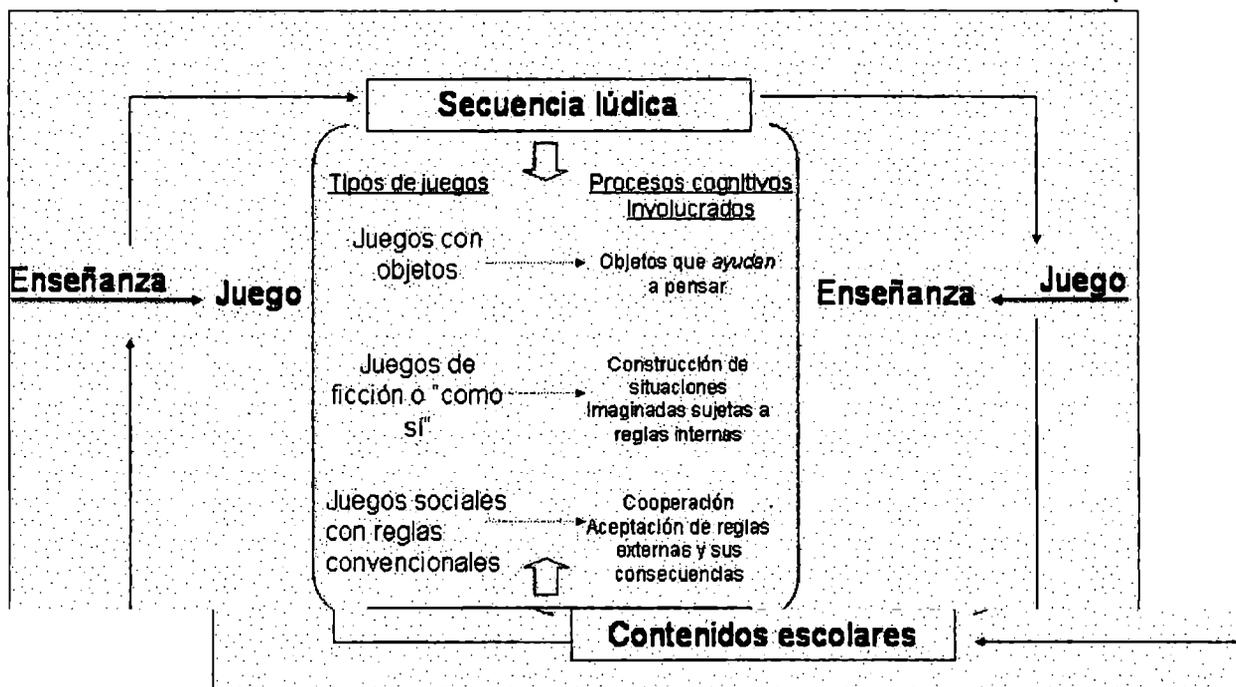
desarrollo general del niño, pero no alcanza para comprender cómo se articula juego y enseñanza en el caso de los contenidos escolares. Por otra parte, dado que el juego es considerado como motor del desarrollo espontáneo del niño, su inclusión en situaciones regladas como la enseñanza, aparece reñida con la direccionalidad externa que puede imprimirle el contexto escolar.

En cambio, en las situaciones inducidas, el juego aparece como parte de una secuencia de juegos propuesta por el educador. En este caso, el estudio de los juegos de construcción mostró que la aparente restricción entre juego y enseñanza, podía actuar ya no como limitación sino como condición de posibilidad de uno y otra. La creación de una situación didáctica pensada como *secuencia lúdica* pudo articularse con la enseñanza de contenidos escolares del campo de las artes visuales. Esta alternativa permitió articular los condicionamientos mutuos que se observan entre juego y enseñanza en el logro de aprendizajes específicos.

Una situación de enseñanza diseñada como secuencia lúdica o *sucesión de juegos*, plantea desde el comienzo los objetivos y contenidos finales que el docente pretende enseñar y se asienta en una propuesta de actividad, que es motivante y autorregulada por los niños, como es el juego (Vigotski, 2001). Esta secuencia asume la mutua implicancia en la vía del *juego hacia la enseñanza* – expresada en la intencionalidad del jugador, la ruptura de la asimetría, la incertidumbre relativa al producto final y la no literalidad de la comunicación – y de la *enseñanza hacia el juego* – a partir de la determinación de los objetos, los espacios, los tiempos, los compañeros de juego y la regulación del maestro. La enseñanza, a través de los contenidos escolares, *potencia* al juego brindándole “material nuevo” sobre el cual asentar las experiencias de los niños. Por su parte, el juego contextualiza a la enseñanza y facilita en los niños el aprendizaje natural y los contenidos que se necesitan para jugar el juego.

Una posible imagen que nos permite comprender este proceso interactivo entre enseñanza y juego se presenta en la Figura 11.

Figura 11



Sin embargo, cualquier contenido escolar no se “amolda” a cualquier juego. Así como no se puede usar el juego para cualquier cosa, tampoco se puede presionar al contenido para que se adecue a un formato lúdico. Distintos tipos de juego están asociados a un modo particular de construir conocimiento y operar cognitivamente (cf. Antecedentes).

Así definida, la *secuencia lúdica* se caracteriza por atender conjuntamente tres aspectos claves de la enseñanza y del juego: (a) la intención explícita del equipo docente de mediar en la situación creada a través de los objetos, las consignas iniciales y los diferentes modos de acompañar a los niños; (b) el asentamiento de la propuesta didáctica en los conocimientos previos de los niños; y, (c) la consideración de las reglas implícitas y convencionales propias del juego y de la enseñanza.

En primer lugar, la secuencia lúdica involucra la presencia de objetos y relaciones con otros sujetos (niños y adultos). En este sentido, se constituye en una “actividad doblemente mediada en tanto existen formas de interacción social específicas..., así como uso de instrumentos semióticos particulares” (Baquero, 1998, p. 53). En el caso de

los juegos de construcción, los objetos puestos a disposición de los niños (cf. Cuadro 4), las consignas iniciales del maestro (cf. Situación 51, 62), las diferentes formas en que interactúa el maestro con los niños y los niños entre sí (cf. Situación 52, 67 y 69) conforman la ZDP en la cual se produce el aprendizaje y operan los procesos de mediación.

En segundo lugar, la secuencia lúdica permite un modo de participación diferente para cada niño. En el juego, aunque la consigna sea una y semejante para todos, las posibilidades que se abren ante los niños son variadas y distintas. Cada uno puede seguir el ritmo que sus posibilidades le permiten. A la vez, al ser un juego situado tanto por estar con otros como por responder a consignas específicas, cada niño puede limitarse a seguir el curso de su pensamiento (cf. Situación 50), imitar a otros (cf. Situación 47) o solicitar ayuda de la maestra para aquellos casos en que no logra resolver el juego sólo (cf. Situación 69). La inclusión de contenidos nuevos, el espacio y el tiempo que se le destina, la forma en que se lo plantea actúan dando pistas de significado que *sitúan* los conocimientos del niño y les permiten avanzar.

La secuencia asume como punto de partida, el conocimiento actual del niño pero se proyecta a partir de las posibilidades que se observan y que el maestro recupera en el juego posterior. En este sentido, en el juego se conjugan los conocimientos que el niño tiene y los que el maestro quiere transmitir. Al pensarse el aprendizaje en términos de secuencia lúdica, la actividad que se propone no tiene consecuencias frustrantes para el niño (Bruner, 1989). De este modo, el niño aprende "... a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección" (Vigotski, 1993, p. 241).

En relación con la enseñanza, el juego no solo permite despertar el interés del niño por ser una conducta propia de esta etapa, sino que orienta *correctamente* el interés al conjugar lo conocido con lo nuevo, la repetición como forma de dominio y el contacto con la vida cotidiana. En el juego, el niño subordina su conducta a ciertas reglas convencionales. Al hacerlo su conducta se torna racional y consciente (Vigotski, 2001).

En el caso de los juegos de construcción de la sala de 3 años, resulta evidente cómo cambia el producto de los niños entre el primer juego (cf. Situación 56) y los últimos (cf. Situación 47). En cuanto a los niños de 5 años, constantemente se observa la articulación entre los conocimientos previos de los niños y los nuevos contenidos propuestos por el maestro en la forma en que van adecuando la construcción al objeto destinatario de la misma.

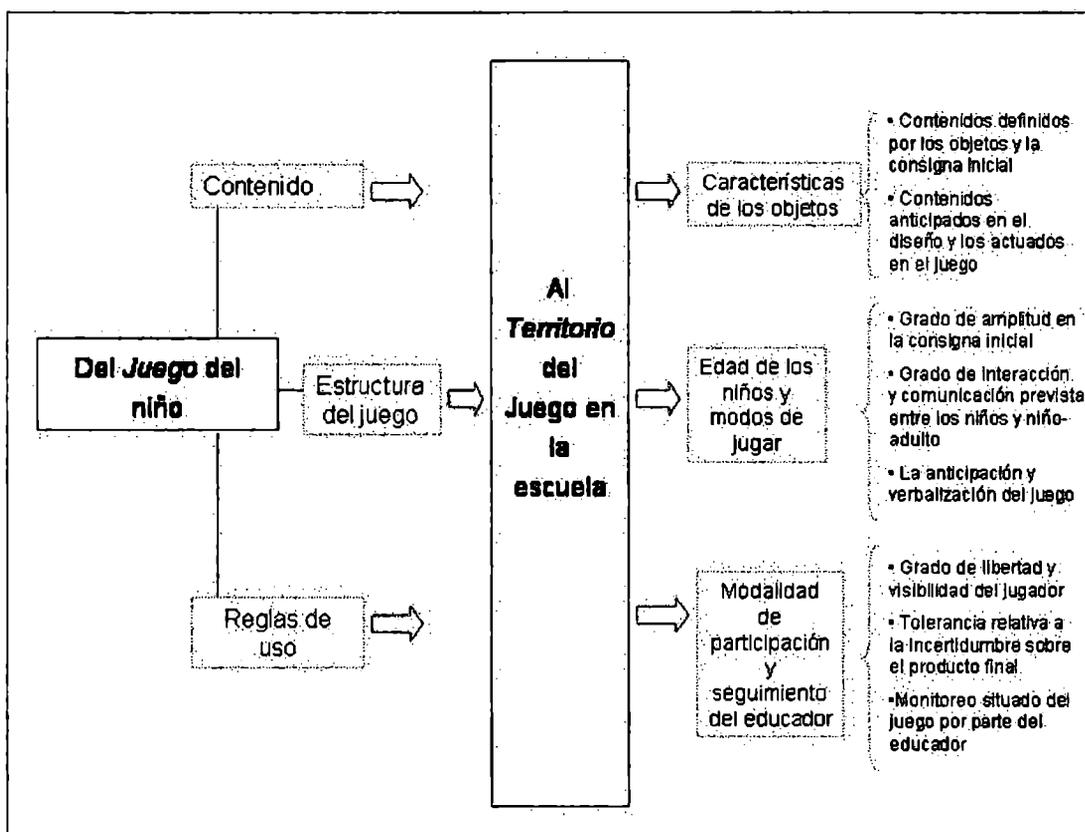
Por último, en la secuencia lúdica se produce una articulación entre las reglas implícitas del juego y las convencionales de la enseñanza. Probablemente, este sea el aspecto más novedoso en el modo de considerar las relaciones entre juego y enseñanza dado que combina lo propio del juego (como forma de regulación interna y espontánea) con lo específico de la enseñanza (regulación externa del contenido y del proceso de adquisición).

Estos tres elementos de la secuencia lúdica pueden ser examinados con mayor detalle si nos detenemos en el caso del juego de construcción. Vamos entonces, a realizar un micro-análisis de estos juegos, a fin de mostrar cómo juego y enseñanza pueden resultar *cómplices* a la hora de referirnos al aprendizaje escolar.

b. El juego de construcción como modelo de análisis

En el juego de construcción, es posible observar cómo se ordenan juego y enseñanza al servicio de un objetivo común y, en este caso, cómo el juego se transforma en trabajo escolar y cómo la enseñanza le permite al juego avanzar hacia la realización conciente de un propósito (cf. Figura 11).

Figura 11



El juego como sistema de representación simbólico (Vigotski, 1988b) tiene un contenido, una estructura y una serie de reglas de uso propias. Ahora bien, como juego situado en la escuela, estos tres elementos adquieren un significado diferente al operar sobre ellas los aspectos propios de la situación de enseñanza, es decir, las características de los objetos, la edad de los niños y la modalidad de participación y seguimiento del educador. En la escuela, el juego espontáneo del niño se transforma, a partir del diseño del juego, en un espacio de enseñanza. Este territorio lúdico creado por decisión del educador, es un marco nuevo en el que se articula lo específico de la propuesta del maestro y del juego como actividad propia del niño. Ahora bien, por ser un territorio lúdico, la enseñanza y sus componentes (objetivos, contenidos, modos de participación, etc.) se mueven en un terreno restringido y distinto. A continuación vamos a referirnos a cada uno de estos aspectos.

b.1. Las características de los objetos

El juego de construcción es, por definición, un juego con objetos y éstos, de alguna manera, junto con la consigna inicial, orientan y hasta determinan, el *contenido* del juego.

En el punto anterior, al referirnos a la secuencia lúdica como actividad doblemente mediada, hicimos mención al uso de objetos. En el caso particular de los juegos de construcción, los objetos se comportan como herramientas culturales que tienen implicaciones importantes para la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento en el niño (Wertsch, 1999).

Al definir la “materialidad de los modos de mediación” (p. 58), Wertsch destaca tres vectores que se conjugan en ellos: las propiedades materiales de la herramienta, el sentido histórico que sitúa a las herramientas socio-culturalmente y la nueva habilidad que provoca la experiencia con la herramienta en el sujeto que opera con ella. Este desglose en partes no significa que los objetos, como herramientas culturales, sean la suma de cada una de ellas. Cada instancia se define mutuamente y es interdependiente una de la otra. A los fines del análisis, presentaremos cómo aparecen estos aspectos en estos juegos.

En primer lugar, los niños manipulan los bloques en función de sus propiedades físicas y realizan las autocorrecciones necesarias para que los objetos respondan a su acción (cf. Situación 52, 53, 67). Los niños ejercen un dominio voluntario sobre el material, a partir de la retroalimentación inmediata que estos le brindan y avanzan en la creación de un producto radicalmente diferente al inicial. Por ejemplo, las variaciones observadas en la Actividad 6 de la sala de 3 años (cf. Situación 49, 50 y 59) ponen de relieve cómo la experiencia con los objetos les permite a los niños pasar del apilamiento de bloques a la construcción de estructuras con espacios interiores y exteriores y con un dominio progresivo del equilibrio en altura.

Cuanto más conocen al objeto, más posibilidades tienen de modificar la naturaleza contextual del bloque y otorgarle otro significado. En este sentido, la actividad de los niños con los objetos no es simplemente una conducta descoordinada al azar. Aún cuando se observen conductas repetitivas como el apilar o alinear bloques, esta repetición tiene el efecto de lograr que la acción sea más uniforme tanto en la organización temporal (la rapidez en su resolución) como espacial (la superficie cubierta). Como señala Karmiloff-Smith (1994), los niños no se limitan a solucionar problemas cuando tienen delante un material o una propuesta específica sino que, “se convierten rápidamente en generadores de problemas, pasando de la realización eficaz de acciones bajo el control de los datos a la realización de acciones mediadas por teorías que, muchas veces, no están influidas por la información retroalimentativa procedente del ambiente” (p. 118).

A medida en que se dominan las propiedades físicas, los niños avanzan en la consecución de objetivos más remotos y complejos. Sus acciones adquieren mayor precisión y pueden “dejar de pensar” en ciertas propiedades para dedicarse a probar otras. Por esto, resulta tan diversa la acción de los niños de 3 y 5 años frente a los objetos para construir. Al tener mayor destreza en el uso de los materiales, los niños pueden introducir pausas dentro de la secuencia. Con esto, disminuye la apariencia impulsiva del acto; las acciones comienzan a adecuarse a los “requisitos” de la tarea y adquieren “economía de decisión” (Bruner, 1989, p. 133).

En relación con la habilidad, no sólo el dominio de la propiedad física del objeto tiene impacto en el niño, sino que *ciertos* objetos resultan más eficaces para alcanzar un objetivo que otros. “La habilidad... se debe evaluar con referencia a una herramienta cultural peculiar y no puede definirse en abstracto” (Wertsch, 1999, p. 80). Un cambio en la materialidad física del objeto como herramienta, genera una nueva experiencia en el sujeto y modifica el parámetro desde el que se evalúa la habilidad. “La herramienta cultural proporcionan el contexto y la norma para evaluar las habilidades del agente” (p. 80).

En nuestro caso, esta modificación en el sujeto se observó en el actuar de los niños de 3 años al cambiar el material. Las construcciones con cajas de cartón fueron menos complejas que las realizadas con recortes de madera; éstas, a su vez, se complejizaron cuando se incluyeron los tubos (cf. Situación 48, 54, 56). Si bien los niños, tuvieron más posibilidades de operar con los objetos y esto le permitió alcanzar mayor dominio en términos de equilibrio, también eran más sencillas de equilibrar las maderas que las cajas y esta nueva “libertad” que brindaba el material, cambió las construcciones.

En segundo lugar, junto con este actuar “físico” sobre los objetos, se conjuga un actuar simbólico y social con ellos. Los materiales que sostienen el juego de construcción, son objetos culturales, es decir, objetos que fueron “fabricados” por alguien, con un sentido particular y que pretende provocar en el niño cierto tipo de actividad (cf. Cuadro 4). Por esto, en el contexto de la escuela, los objetos que se ponen a disposición de los niños son “materiales didácticos”.

Desde esta perspectiva, los juegos de construcción no suponen sólo descubrir las propiedades físicas y externas sino una conjunción entre la experiencia de los niños y el diseño del objeto que modela cierta mirada sobre el mundo. El objeto está situado y orientado socio-culturalmente (Werstch, 1999). El uso que los niños hacen del objeto está enmarcado en el mundo social en el que se mueve y los diferentes usos que hacen del objeto guardan relación con las experiencias de partida con que cuentan los niños (Rodrigo & Moro, 1999).

Es decir, el objeto asume sentidos generales y previos al inscribirse en un sistema de significados compartidos. El sentido que le asigna el niño al jugar, está inscripto en un marco de referencia social. Por esto, el significado es convencional y, en parte, compartido con los otros niños de su salón de clase, lo que le permite intercambiar puntos de vista e ideas sobre esos objetos (cf. Situación 52, 53 y 47).

Para los maestros, la conciencia de esta significación está ausente en las situaciones naturales. Los maestros facilitan los objetos pero no alcanzan a darse cuenta de su

importancia como herramienta cognitiva ni perciben los diferentes modos de obrar de los niños frente a ellos. El uso que se hace de los materiales de construcción termina siendo “formal, acontextual y ahistórico” (Rodríguez & Moro, 1999, p. 78) y los objetos dejan de ser propiamente “instrumentos mediacionales”.

En las situaciones inducidas, los objetos estaban “planificados” de antemano. Probablemente por esta razón, resultó mucho más claro percibir su cara *semántica*. Para los educadores, la posibilidad de observar y registrar las diferentes construcciones, les permitió descubrir regularidades (cf. Situación 55 y 65) y reconocer cómo un mismo objeto puede desencadenar usos y sentidos diversos en los niños (cf. Situación 51 y 53). Al mismo tiempo, resultó evidente cómo el niño al construir, creaba contextos de significado nuevos a partir de objetos, en alguna medida “descontextualizados”.

En tercer lugar, los objetos asumen un *sentido* particular al ser usados por los niños. “Esto significa que no se debe considerar que las herramientas culturales determinan la acción de un todo estático y mecánico... sólo pueden tener efecto cuando las *usa* un agente” (Wertsch, 1999, p. 58). Al fabricar contextos cuyos significados no están en el objeto material de partida, el niño quiebra el sentido del objeto inicial y lo resitúa en otro plano.

A partir de su juego, logra una armonía en el diseño que no existía previamente ni guardaba relación con las piezas puestas a su disposición. Los materiales llevan al niño a encarnar en la obra de construcción, su pensamiento. Si el juego es imaginación en acto (Vigotski, 1988), las construcciones son imaginación materializada (cf. Situación 52 y 69) o “imaginación cristalizada” (Vigotski, 2001b, p.14) que “cobran tanta realidad como los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea” (p. 25).

Ahora bien, así como la habilidad está relacionada con la materialidad de la herramienta, la imaginación y la posibilidad de construir, está vinculada con la experiencia acumulada del niño y con la disponibilidad de los objetos. Los niños al construir no solamente imitan, copian o repiten estructuras ya realizadas sino que reelaboran su experiencia y

edifican realidades nuevas. Son los objetos sobre los cuales opera y la posibilidad de construir esa experiencia en el tiempo y en el espacio con otros, los que permiten que el niño combine y cree.

Estos tres aspectos del objeto, se transforman en elementos constitutivos de los contenidos escolares y también, muestran cómo la definición de éstos, en el contexto lúdico, no puede ser cerrada o unidireccional. En este sentido, el educador puede anticipar aquellos aspectos que se refieren a las propiedades físicas de los objetos y, seleccionar los materiales, en función del diseño y lo que espera que los niños *vean* en él. Sin embargo, una vez ofrecido el material, los contenidos que se ponen en acto no son sólo los previstos por el maestro sino todos aquellos que los niños conjugan en el acto de crear y darle sentido a sus construcciones. Por ejemplo, en “la casa del Koala” o en el diálogo entre los niños que construyen “naves” (cf. Situación 69 y 47), los niños arman su juego a partir del modo en que emplean los objetos y articulan con ellos las situaciones imaginadas que crean, las negociaciones con los otros compañeros y sus ideas sobre cómo funcionan las cosas.

Al ser tan clara la dependencia del juego de construcción de los objetos puestos a disposición de los niños, opera como un buen ejemplo para observar cómo puede *formatearse* desde fuera el juego, sin interferir en él.

b.2. La edad de los niños y los modos de participación

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, en la escuela, el niño aprende a hacer lo que todavía es incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección (Vygotski, 1993).

La delimitación del rol del educador y de la escuela, resulta particularmente importante a la hora de pensar la relación entre juego y enseñanza. En situaciones naturales, tal como señalamos, el juego es un espacio ganado por los niños más que conquistado por el

maestro. En el capítulo anterior, señalamos cómo la selección de actividades y específicamente el juego, no variaba en términos de edad. Con esto, la escuela no opera diferencia entre lo que el niño puede hacer sólo y lo que podría hacer en colaboración con otro más capaz. Dentro y fuera de la escuela, el juego tiene efecto en aprendizajes de tipo general. Jugar en la escuela agrega la presencia de otros compañeros y estructura el marco en que el juego se produce. Sin embargo esto no basta para significar la relación entre juego y enseñanza, específicamente hablando de aprendizajes específicos.

En el caso de los juegos de construcción en situaciones naturales (cf. Situación 37 a 46), hemos observado el mismo panorama. Varían los materiales, pero, independientemente de la edad de los niños, la propuesta es semejante en todos los juegos. A veces, los maestros señalan al comienzo del juego trabajo que “*primero hay que construir*” (cf. Situación 52) pero esto no alcanza para orientar y enriquecer el juego. Los juegos se diferencian por los compañeros con los que se comparte o por los juguetes que acompañan la construcción y sostienen la creación de escenarios, más que por una intención explícita del docente.

En cambio, cuando los juegos se inscriben como parte de una secuencia didáctica, la edad de los niños es uno de los factores a considerar en el momento de plantear la consigna inicial, diseñar el tipo de interacción prevista y acompañar la toma de conciencia de aquello que se está buscando como producto del juego.

En relación con la consigna inicial, en ella se encuentra implícito el *formato* de la propuesta (Bruner, 1989) y el tipo de *andamiaje* que se prevé sostener con el niño. En las secuencias analizadas, el *formato* mantiene la estructura profunda (“*construir con...*”) en ambas edades, pero modifica la estructura superficial. En este sentido, a menor edad de los niños, mayor amplitud se necesitaba en la consigna inicial. Una propuesta, como la de la tercera actividad, que limitaba la posibilidad de combinar los objetos y dominar sus propiedades fue rápidamente transformada en otra (cf. Situación 57). Los niños modificaron la consigna original y jugaron del mismo modo en que lo habían hecho en otras actividades.

En cambio, las características más sociales y regladas que asume el juego en los niños más grandes, parece requerir consignas que organicen el juego hacia la resolución de problemas. En este caso, el desafío está puesto más en la combinación de las ideas con los objetos que en las propiedades del objeto en sí. En situaciones naturales, construir sólo era armar un escenario para jugar con los juguetes disponibles (autos, muñecos). Al cerrar la consigna y plantear un objetivo preciso (por ejemplo, “*construir para que podamos entrar...*”, “*construir una casa para...*”), los niños volvían a atender a las propiedades del objeto como forma de encontrar soluciones al problema planteado. De esta manera, se veían “obligados” a dialogar con los objetos a fin de que éstos respondieran al objetivo.

Como se observa, la consigna inicial que desencadena la actividad, es un “modo de mediación” (Wertsch, 1999) en la construcción de la propuesta. A través del lenguaje del maestro se crea un marco en el que la tarea a realizar tiene un significado particular. Un cambio aparentemente “leve” en la forma de plantear la actividad (“*jugar a construir...*” vs. “*Jugar a construir para...*”) provoca una acción diferente en los niños.

El segundo aspecto a tener en cuenta en términos de la edad, se refiere a la posibilidad de interactuar con otros compañeros de juego, adultos o niños. En los niños pequeños, la presencia del educador facilita la construcción del contexto de juego y “pone en palabras” el pensamiento de los niños y el sentido de sus construcciones (cf. Situación 59).

Al ser un juego que se resuelve “espacialmente juntos” pero con escasa comunicación, los compañeros de juego y el adulto actúan como “referencia social” (Rogoff, 1993, p. 99) que sostiene y acompaña. Las acciones, los gestos y las miradas compartidas crean un espacio de seguridad que anima a ir más allá de las posibilidades (Vigotski, 1988). En este sentido, la creación de la zona de desarrollo próximo no se limita a la intervención directa del otro, sino que se genera en el marco de la comunicación emocional y no verbal que se mantiene constante en el juego.

Por su parte, los niños mayores tienen la posibilidad de interactuar entre sí compartiendo el foco y el propósito de la actividad. Su juego, “siempre está limitado y regulado por la multitud de esfuerzos de los otros jugadores. En cada tarea-juego está incorporada como condición infaltable la habilidad de coordinar la propia conducta y ésta con la conducta de los otros, establecer una relación activa con los otros...” (Vigotski, 2001, p.161). Por esto, los niños acuerdan con rapidez tanto los pasos a dar en el proceso de construcción como en el producto final de la misma (cf. Situación 51, 53, 69).

En este caso, el rol mediador del maestro es necesario para enriquecer los temas sobre los cuales jugar y los tipos de objetos sobre los cuales construir. La experiencia compartida (como por ejemplo, los temas tratados con la maestra o contenidos referidos al diseño o a la medición, aprendidos en otras actividades) es el fundamento de la comunicación y el soporte de la nueva creación. Ahora bien, tanto en los niños pequeños como en los de cinco años, la posibilidad de construir juntos desencadena un proceso de colaboración que lleva a un nuevo nivel de comprensión de la situación. Una vez desencadenado ese proceso, el adulto es un jugador más que tiene mayores habilidades para resolver problemas prácticos, como por ejemplo, pegar o sostener piezas muy pequeñas o aportar alguna idea nueva frente a lo que se está construyendo.

Un último aspecto a considerar en relación con la edad de los niños se refiere a la posibilidad de *anticipar* el producto final del juego. En este punto se hace evidente que si bien, la instrucción “se adelanta en lo fundamental al desarrollo” (Vigotski, 1993, p. 237) y que el niño en colaboración puede realizar mucho más que por sí mismo, existen ciertos límites regulados por sus posibilidades y la participación colaborativa con otros (Rogoff, 1993).

En lo que respecta a la posibilidad de anticipar la construcción o “relatar a posteriori” cómo alcanzaron un producto, no todos los niños se encuentran en el mismo nivel. A menor edad o menor experiencia sobre los objetos, los niños tienen dificultades para decir cómo llegaron a resolver una construcción. Las primeras respuestas que dan se refieren a la acción más que al contenido (“puse esto ahí”, “lo sostuve con esto”, “los

juntamos pero no mucho” – cf. Situación 60).

En lugar de hablar, los niños resuelven los problemas con los bloques jugando. Por ejemplo, los niños pequeños arman diferentes estructuras superponiendo o acercando bloques sin un plan previo y sin mediar palabras entre ellos. Si tienen un problema con el material, prueban de otra manera o cambian la acción. La construcción está ligada al material y a los movimientos que pueden hacer con él. Cuando finalizan suelen pedir al maestro que contemple la producción junto con él (“*Mirá que hice*”) y, en algunos casos, le ponen un nombre. Es el maestro quien le pone voz a la construcción, la describe, pide opinión a otros niños y le otorga “sonoridad” al actuar de los niños. De esta manera, expresa la intención del niño, dirige su atención hacia ciertos aspectos no contemplados anteriormente y torna conciente el obrar sobre el objeto (Vigotski, 1993).

Esto es muy diferente en los niños mayores. Para los niños de 5 años, anticipar el objetivo de su juego y hablar de él mientras están jugando, forma parte de las acciones que acompañan la construcción (cf. Situación 51, 53). El dominio que ejercen sobre su juego les permite hablar sobre sus intenciones, los problemas prácticos que se les presentan o las ayudas que precisan (cf. Situación 69). Al utilizar las palabras,

... para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están a su alcance, sino buscando y preparando estímulos que pueden ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras (Vigotski, 1988c, 50).

Los niños mayores utilizan los objetos como herramientas técnicas “orientadas hacia el entorno físico del mundo, permitiendo operar sobre los aspectos materiales” (Baquero, 1998, p.49) y a la vez, emplean herramientas semióticas orientadas hacia los objetos y hacia los otros sujetos con los que comparte el juego. El lenguaje le permite no sólo regular su juego y la interacción, sino también dotar de sentido a los movimientos y las transformaciones que va imprimiéndole a los objetos. En este caso, la función del maestro, pareciera estar dirigida específicamente a brindar la orientación y el planteo de aquellos nuevos desafíos que les permitan avanzar en la regulación y el uso de los instrumentos mediadores.

b.3. Las reglas de uso en el juego

El último aspecto a considerar dentro de la creación del territorio lúdico, se refiere a las *reglas de uso*. Todo juego supone algún tipo de regla (Vigotski, 1988). En el caso de la escuela, las *reglas internas* del juego, están a la vez, reguladas por el diseño de la situación de enseñanza que establece la modalidad de participación (duración, espacio disponible, cantidad de jugadores) y el seguimiento del educador de los objetivos y contenidos que se propuso. Ahora bien, el juego le pone límites a la enseñanza al obligarle a romper con la linealidad con la que se concibe la respuesta del niño ante las propuestas del educador, al diferir el momento en el que se alcanza el producto esperado y al requerir de la constitución de una secuencia de juegos para poder distinguir qué está sucediendo al interior del marco lúdico.

En el juego de construcción, los niños alternan entre fines y medios, proceso y producto. Para algunos autores (Bruner, 1988), esta alternancia es la mayor riqueza de estos juegos por la flexibilidad que le dan a la conducta y por la posibilidad de combinatoria que le ofrece a los niños. Sin embargo, para la enseñanza en donde se espera un producto final, este aspecto resulta paradójico.

Por un lado, la alternancia entre proceso y producto que estructura el juego, afecta la libertad del jugador (de entrar o no en él) y la “privacidad” que se requiere en el momento de jugar. Por ejemplo, en la Situación 69, se permite que uno de los grupos no construya la casa del Koala; en la Situación 57, se modifica totalmente la consigna original; los niños de la Situación 59 operan en su mundo, aunque están tan próximos que hasta se superponen las construcciones. Al resguardar un cierto margen de libertad, el maestro se enfrenta con la imposibilidad de recibir una única respuesta a su propuesta. El juego genera un marco en donde prima la diversidad y los modos alternativos de llegar a una solución (cf. Situación 47, 67).

Por otro lado, cuando los niños juegan, construyen, destruyen y vuelven a construir. Este proceso-producto constante viola la relación lógica de un principio, medio y fin

provocando una incertidumbre relativa al producto final. La autorregulación que acompaña al hecho de jugar hace difícil imponer externamente un comienzo o un fin y reglar el modo en que se desarrolla el juego. Dada la consigna inicial de juego, la respuesta de los niños puede resultar imprevisto. Esta imprevisibilidad respecto del producto, torna más evidente la multiplicidad de objetivos que los niños persiguen en el momento en que juegan.

Estas evidencias que parecen irresueltas en términos de la enseñanza, sólo muestran la lógica interna diferente que existe entre el proceso de enseñanza y el juego y la necesidad de resituar la situación de enseñanza cuando la misma se genera en un contexto lúdico. En las situaciones inducidas, la posibilidad de crear un espacio compartido entre enseñanza y juego supuso, como señalamos, redefinir la situación aislada en términos de secuencia y pensar la mediación del maestro como un *monitoreo* sistemático del juego.

En relación con el *monitoreo*, en el contexto lúdico, más que buscar una respuesta única en tiempo, forma y contenido, parece necesario atender a los diferentes modos de jugar de cada niño sobre la base de una consigna homogénea para todos. Al hacerlo, el maestro comienza a reconocer no solo el logro de ciertos objetivos, sino también la forma en que los niños pasan de un conocimiento a otro, y puede plantearse, a partir de esto, una mejor mediación entre lo que puede hacer el niño sólo y lo que puede hacer con su ayuda. El monitoreo le permite también, distinguir las diferencias en los procesos de construcción de cada niño.

En relación con la *secuencia lúdica*, los contenidos de enseñanza no se fragmentan en diferentes actividades sino que se presentan de una vez. La posibilidad de jugar varias veces con los mismos materiales, es lo que le permite al niño, la actualización de los contenidos presentes en el juego. Al mismo tiempo, el juego, por su característica de ampliar la zona de desarrollo del niño, saca a la luz, contenidos no previstos por el maestro, que éste recupera en las actividades subsiguientes. De esta manera se van combinando los conocimientos de los niños con las nuevas propuestas del maestro en un contexto en el que prima la toma de conciencia y el dominio voluntario de la acción.

Como en la escuela las reglas no tienen sólo una naturaleza idiosincrásica, al situarse el juego en la escuela, operan sobre él reglas convencionales propias del marco en el que se produce. En este sentido, el juego es reglado por “un sistema racional y adecuado, planificado, socialmente coordinado, subordinado a ciertas reglas” (Vigotski, 2001, p. 163). Por ejemplo, cuando se les pide a los niños que jueguen a “construir algo donde ellos puedan entrar” (cf. Situación 51 y 53), los niños tienen que seguir ya no sólo la regla interna propia del juego sino también la finalidad objetiva propuesta por el maestro y que orienta el juego.

Al subordinarse el juego a reglas convencionales, el niño se ve obligado a conducirse de manera racional y conciente. De esta manera, una actividad que en principio es espontánea y autorregulada, se transforma en conciente y voluntaria. Estos dos atributos son esenciales a la hora de considerar la construcción del conocimiento y marcan la diferencia entre el juego como actividad propia del niño y el juego en contextos escolares. A partir de esta diferencia, juego y trabajo escolar se asimilan en una única tarea. Tal como señala Vigotski (2001), el juego social y reglado pone de manifiesto que,

pese a la diferencia objetiva que existe entre el juego y el trabajo, que hasta permitiría considerarlos polarmente opuestos entre sí, su naturaleza psicológica coincide totalmente e indica que el juego es la forma natural de trabajo del niño, la forma de actividad que le es inherente (p. 163).

Capítulo 6

Discusión General

Juego y enseñanza: la complicidad de dos fenómenos

La preocupación por las relaciones entre juego y enseñanza tiene su origen en los cambios que se han planteado, en los últimos años, en torno al concepto de infancia y las transformaciones que se deberían operar en la escuela. El debate teórico parece girar alrededor de tres ejes: la gradualidad y el tipo de conocimientos escolares, sus modos de transmisión y la autoridad del maestro (Baquero & Narodowski, 1994; Postman, 1994; Ghiardelli Jr., 1997). En el caso de la escuela infantil, a esta preocupación se suma la necesidad de elaborar programas de calidad que respeten la particularidad del niño pequeño, asuman diversos modos de atención (formal e informal) y prioricen la equidad en la distribución del conocimiento socialmente válido (Pla, 1994; Harf et al, 1996; Zabalza, 1996; Peralta 2002).

Las líneas actuales de investigación sugieren la necesidad de generar prácticas en las cuales se redefina el rol de maestro, la secuencia de conocimientos y habilidades que los niños han de aprender y la ampliación de las oportunidades para la autorregulación (Goldbeck, 2002; Peralta, 2002; Pla, 1994). Los resultados de nuestra investigación se inscriben en esta línea de trabajo y, al abordar las relaciones entre juego y enseñanza, buscan brindar elementos para la construcción de una nueva agenda didáctica para la educación infantil (Litwin, 1996).

En el marco de esta tesis, se asumió como modalidad de análisis un contrapunto entre una perspectiva psicológica y una didáctica. Se buscaba con esto crear un marco de interpretación para la relación entre juego y enseñanza que rescatara los aportes centrados en el aprendizaje escolar, específicamente, de la teoría sociocultural y la revisión de los planteos tradicionales sobre el juego en la escuela infantil.

Desde la perspectiva sociocultural, se consideró que el juego proporciona un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos (Vygotski, 1988a). Esta forma de definir al juego, nos permite conciliar la relación entre juego y trabajo escolar (Vigotski, 2001; Baquero, 1999) y

situar al juego en el contexto de la enseñanza.

Desde la perspectiva didáctica, juego y educación infantil han estado vinculados desde los primeros postulados de la Escuela Nueva. Estos principios modelaron las prácticas cotidianas, el pensamiento del maestro, el diseño del ambiente y la selección de los materiales para las salas infantiles. De hecho, tal como señalamos, la historia de la pedagogía reconoce a Froebel, como el primero que acercó, en un sentido positivo, el juego a la educación. A partir de él, hablar de educación infantil supone considerar al juego. A pesar de este origen, la relación entre juego y educación sistemática siempre suscitó controversia, aún al interior de la escuela infantil (Zabalza, 1993; Brougère, 1997; Johnson et al, 1999; Sarlé, 1999; Malajovich, 2000; Peralta, 2002).

Pensar las relaciones entre juego y enseñanza buscando un espacio de encuentro entre la mirada psicológica y la didáctica, abre una línea interesante para la discusión, especialmente porque la mirada *optimista* que desde las teorías psicológicas se adscriben sobre el juego infantil, no encuentra un paralelo unificado desde las prácticas de enseñanza. Mantener la discusión sólo en uno de estos planteos hasta ahora no ha arrojado una luz nueva para considerar el problema sino más bien, ha ampliado la brecha que existe entre las ideas de los maestros sobre el juego y sus prácticas cotidianas, brecha ya señalada en numerosos estudios (Amonachvili, 1986; Mauridas Bousquet, 1986; Ortega, 1994; Kishimoto, 1996; Wajskop, 1997; Brougère, 1997; Sarlé, 1999; Pinto, 2000).

Teniendo como telón de fondo estos planteos, la discusión de los resultados se organizará en función de tres ejes. Cada uno de estos ejes está construido sobre la base del relato de "*Alicia a través del Espejo*" (Carroll, 1996). En el primer capítulo, Alicia establece el siguiente diálogo con el gato negro:

"Ahora que si me prestas atención, en lugar de hablar tanto, gatito, te contaré todas mis ideas sobre la casa del espejo. Primero, ahí está el cuarto que se ve al otro lado del espejo y que es completamente igual a nuestro salón, sólo que con todas las cosas dispuestas a la inversa... todas menos la parte que

está justo del otro lado de la chimenea. ¡Ay, cómo me gustaría ver ese rincón! Tengo tantas ganas de saber si también ahí encienden el fuego en el invierno... en realidad, nosotros, desde aquí, nunca podremos saberlo, salvo cuando nuestro fuego empieza a humear, porque entonces también sale humo del otro lado, en ese cuarto... pero eso puede ser sólo un engaño para hacernos creer que también ellos tienen un fuego encendido ahí. Bueno, en todo caso, sus libros se parecen a los nuestros, pero tienen las palabras escritas al revés: y eso lo sé porque una vez levanté uno de los nuestros al espejo y entonces los del otro cuarto me mostraron uno de los suyos” (Carroll, 1996, p.38)

El comienzo de este relato, a modo de analogía, nos permite mirar la relación entre juego y enseñanza desde tres perspectivas diferentes del juego en la escuela. En la primera, “*de este lado del espejo*”, se presentará la *textura* que el juego asume en la vida cotidiana de la escuela. La segunda, aborda al juego “*reflejado*” en el espejo. Se discute entonces el *marco* que el juego del niño crea cuando se propone una actividad de enseñanza como una propuesta lúdica. En la tercera, “*del otro lado del espejo*”, a partir del caso modelo de los juegos de construcción se articula la relación entre juego y enseñanza. En este punto, se presentará el diseño de la *secuencia lúdica* como forma de establecer una bisagra entre el niño y lo escolar.

6.1. La *textura* del juego en la escuela infantil

Tomando la figura de *Alicia*, la relación entre juego y enseñanza “*de este lado del espejo*” puede ser analizada a partir de la manera en que el juego se expresa en el territorio de la escuela. Los resultados de la Tesis muestran que, a pesar de las voces que se alzan en torno a la desaparición del juego en la escuela infantil, éste asume formas muy diversas. El problema se centra en la dificultad del maestro por superar el carácter espontáneo que asumen las situaciones lúdicas más que en la ausencia del juego. Como señalan Bennet, Wood y Rogers (1997), en las situaciones lúdicas, la figura del educador se diluye como mediador y su rol se limita a acompañar el desarrollo espontáneo del niño.

El juego en la escuela asume una gama amplia de posibilidades conformando una *textura* o un entramado particular. Si tomamos como hilo primordial, la mayor o menor percepción que el maestro tiene de la relación entre juego y enseñanza, los hilos de este entramado está conformado por lo que denominamos *atmósfera lúdica*, *juego libre del niño* y *juego como recurso/estrategia para la enseñanza*.

La *atmósfera lúdica* se define como un aspecto que involucra toda la vida cotidiana en la escuela infantil. El análisis revela que las prácticas de enseñanza están *teñidas* o conformadas sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños, etc. Las diferentes acciones se asientan en un ámbito lúdico en el que se intercambian “frases o guiños traviosos que toman en juego la seriedad de la propuesta... en donde se utiliza la imaginación... y se crea un ambiente plagado de acciones juguetonas (*playful actions*)” (Hännkäinen, 2001, p. 128).

La *atmósfera lúdica* dibuja el marco en el que se insertan los contenidos, las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, la división de tareas, en suma, todo lo que conforma la situación de enseñanza. La dificultad con esta categoría es que actúa “por sí misma”, como si el educador no tuviera ningún tipo de decisión sobre ella. Para los maestros, la “vida cotidiana en el jardín” *es así*, está dada de esta forma. Probablemente por esto, el juego aparece como un elemento imposible de registrar por el maestro y, en cierta medida, se torna *invisible* cuando se quiere precisar cuál es su lugar en el conjunto de las actividades de enseñanza. Por otra parte, el análisis de cada una de las actividades vinculadas al juego no alcanza para definir el *todo* que supone la atmósfera lúdica como aspecto particular de las salas infantiles y que las diferencia *dinámicamente* de la educación básica.

El segundo hilo de esta trama es el que denominamos “*juego libre del niño*”. Es decir, una serie de situaciones de enseñanza que se fundan en la importancia del juego libre del niño con una mínima intervención del docente. Esta modalidad

prevalece cuando los niños se encuentran en el momento del juego libre en el patio o en la sala, durante el período de Juego Trabajo, sobre todo cuando éste se transforma en un “juego libre en rincones” o en los “tiempos inertes”⁷¹.

Son juegos que pueden ser iniciados por el maestro o por el niño, y se asemejaban a otros realizados en ámbitos no escolares. Sin embargo se diferencian de ellos por el contexto en el que se producen (la presencia de pares y de ciertos materiales seleccionados por el educador). En la literatura especializada, esta modalidad de juego es se ha denominado “jugar por jugar” (Denies, 1989; Bosch & Duprat, 1992; Brougère, 1997; Wajskop, 1997; Malajovich, 2000). En ella prevalece la concepción que define al juego como descarga de energía o necesidad infantil.

El tercer hilo de esta trama responde al “*juego como estrategia/recurso para enseñar*”. Al asumir la forma de una *estrategia didáctica*, el juego se utiliza como un modo de enseñar contenidos específicos. En los textos pedagógicos, *jugar por jugar* (privilegiar el juego libre del niño) y *jugar para* (el juego como estrategia didáctica) se presentan como posturas antagónicas. En nuestro estudio, encontramos que en realidad, no lo son. Por el contrario, los maestros pasan de una a otra modalidad según el tipo de juego y la situación de enseñanza en la cual se encuentren.

Los maestros emplean diferentes juegos con estos formatos o proponen actividades que parten con una motivación lúdica aunque en el fondo no son juegos. Los juegos observados en el área de matemática, los juegos de palabras en los momentos de las rondas iniciales, los juegos tradicionales y de descarte como modo de organizar al grupo y sostener los espacios inertes, los juegos socio-dramáticos para la sistematización de contenidos del campo de las ciencias sociales, son juegos con un objetivo externo, estrictamente educativo.

⁷¹ Se denomina “tiempo inerte” al tiempo que supone una ausencia de actividad ya sea por interrupciones o visitas externas, espera para el paso a otra tarea, desorden generalizado, etc. (Sarlé, 1993).

Estas tres formas en que se manifiesta el juego en la escuela infantil no parecen tener para el educador el mismo peso con respecto a la enseñanza. Tal como señalamos, la *atmósfera lúdica* pareciera actuar como una categoría ajena al educador y el *juego libre del niño* opera como una actividad en la que el maestro no se involucra. La tercera categoría –el *juego como recurso/estrategia*– tampoco resuelve la tensión entre juego y enseñanza. En esta última modalidad aparecen tres tipos de transformaciones que ponen en evidencia el hecho de que la relación no es directa y lineal sino bidireccional y requiere una nueva definición tanto de la enseñanza como del juego en la escuela. Por otra parte, estas transformaciones llevan a que el juego que se inicia con un fuerte tono educativo termine diluyéndose. El juego y la enseñanza quedan nuevamente divididos y, en cierto sentido, opuestos en torno al diseño de aprendizajes específicos.

En primer lugar, a pesar de ser juegos que están orientados hacia la adquisición de aprendizajes específicos, no es posible evaluar estos aprendizajes a través de ellos. Esto sucede no tanto por la denominada “paradoja lúdica” (Brougère, 1997) sino por la *transformación* que sufren las situaciones lúdicas por el lugar que ocupan en el conjunto de actividades de enseñanza. Cuando las situaciones de enseñanza son juegos, se proponen una o dos veces y luego, quedan a merced de la elección de los niños. Juegos que fueron seleccionados y organizados como propuestas para enseñar contenidos específicos (*juego como estrategia/recurso para*) se transforman en juegos *libres* que permiten observar lo que los niños ya saben de los contenidos seleccionados más que los aprendizajes nuevos que se aprenden al jugar.

En segundo lugar, una vez iniciado el juego no todos los niños responden de la misma manera. En algunos casos, los educadores logran que los niños se *suban* a la propuesta y jueguen. En otros, los niños nuevamente *transforman* la situación original y anulan los objetivos propuestos por el maestro. Frente a la propuesta del maestro, los niños juegan pero no necesariamente de la forma en que el maestro lo pensó o diseñó. Los maestros *dejan* a los niños seguir el curso de su acción espontánea.

La tercera transformación opera en el rol del educador durante el juego: los maestros *desaparecen* de escena una vez que abren la posibilidad de jugar. El educador, que “formateó” el ambiente, las consignas y los objetos con los cuales jugar, frente al juego del niño se *transforma* en alguien ausente hasta la finalización del juego. Su presencia se limita a una contemplación (Gadamer, 1991); un observador externo que soluciona problemas prácticos o está disponible en el caso en que sea necesario. En la mayoría de los juegos observados, el maestro da la consigna inicial y recoge los comentarios de los niños al finalizar el juego, pero *durante* su desarrollo, no participa. Tienen claro cómo construir su participación en torno a los roles de planeador-proveedor, facilitador y observador-asesor, pero no parece existir la misma claridad en términos de actuar o facilitar el *progreso del juego* mientras éste se desarrolla.

Estas múltiples transformaciones, que en algunos casos dificultan la acción del maestro, son propias del juego y de la enseñanza en la etapa infantil. Cuando las reglas son externas y la actividad se torna difícil o demasiado obvia, la propuesta del maestro provoca en el niño una tensión que se resuelve transformando esa situación en un juego (Sarlé, 1999). Esto sucede no solo con las actividades que son juegos sino con todos los tipos de actividades. A diferencia de los niños más pequeños que lloran o se enojan cuando algo está fuera de su interés, el niño en edad preescolar, utiliza su *imaginación* para responder a la tensión externa. En este sentido, el juego está revelando un nuevo proceso psicológico aunque el niño no sea consciente de los motivos que lo llevan a jugar y a responder de esta forma.

Cuando a esto se le suma que la actividad propuesta *además* es un juego, se entrecruzan los sentidos que el niño y el adulto le adscriben a esta *mágica* palabra. Al enfrentarse dos modos distintos de significar una misma situación, el análisis necesita desdoblarse. Tanto en la propuesta del maestro como en la respuesta de los niños, la actividad es un juego. Sólo que se trata de juegos con diferente *sentido*. Esta doble consideración parece responder a la pregunta implícita que muchas veces se hace el maestro: *¿por qué si es un juego, no juegan o juegan de otro modo?*

En el maestro, la situación lúdica es un juego social, reglado externamente. Definir una situación como juego, lo obliga a regular la *direccionalidad* externa de su intervención. No hacerlo, podría producir el quiebre del juego (Bruner, 1989). Ante esto, el maestro pareciera no saber cómo interactuar con el niño y desaparece de escena. Probablemente, esto permite comprender por qué en ciertos juegos (como los que plantea en los tiempos de espera o en algunas actividades cotidianas) el maestro juega junto con los niños y en otros momentos (como el juego libre o el juego como estrategia o recurso) sólo habilita espacios, tiempos y materiales y permanece ausente.

Por su parte, en el niño pequeño, sobre la base de la situación creada por el maestro, crea un juego al que le asigna un significado idiosincrásico o personal. En los niños, el “*vamos a jugar*” abre la posibilidad de “jugar de verdad” ese juego u otro. Estos “otros juegos” expresan una conducta adaptativa espontánea del niño. La imaginación expresada en el juego lo lleva a desprenderse de la situación concreta y crear otra situación, en la que puede modificar y crear nuevos posibles. Esta nueva realidad le permite reelaborar su experiencia sobre la base de sus necesidades (Vigotski, 2001b). Al asumir la propuesta como juego, comienzan a operar ciertos rasgos del juego que lo diferencian de otras actividades como la no literalidad, la alternancia entre medios y fines, la recursividad y las reglas propias del juego en cuestión.

La *atmósfera lúdica*, el *juego libre del niño* y el *juego como recurso/estrategia para la enseñanza* conforman la trama de posibilidades con que el juego aparece en las salas de jardín. Tienen en común el fundarse en una mirada en parte ingenua sobre la importancia del juego en esta etapa. De hecho, los resultados parecieran indicar que se permite la presencia del juego y se habilitan espacios y tiempos para que ocurra, pero no se cuestiona el hecho de que, si el juego se propone en un espacio particular como es la escuela, el *contexto de uso* (Wittgenstein, 1988) conlleva otra definición de sus límites y sus relaciones con lo específico de estos contextos, es decir, la enseñanza y el trabajo escolar.

6.2. La construcción del *marco lúdico* como territorio del juego

Alicia, cuando se pregunta por la “casa del espejo” mirando *a través* del espejo⁷², comienza a hipotetizar cómo será. Si como ella, tomáramos las situaciones observadas *de este lado del espejo* e hipotetizáramos sobre ellas, entraríamos en un territorio en el que juego y enseñanza no se contraponen sino que se constituyen en dos caras de la misma moneda. En nuestro caso, el espejo sería el *marco lúdico* que se construye al interior de la propuesta didáctica y que modifica tanto al juego del niño como a la propuesta del maestro.

***. El juego reflejado en el espejo.** En el marco de esta teoría sociocultural, enseñanza y juego comparten la facultad de construir un espacio intermedio entre dos niveles de desarrollo, el real y el potencial. Ambos procesos se ubican en la interfase entre estos niveles, aunque de diferente modo.

En el niño de la etapa de la Escuela Infantil, aún cuando aparecen distintos tipos de juego, el que predomina es el simbólico o socioprotagonizado. De alguna manera, los juegos con objetos o los juegos con reglas sociales están atravesados por las situaciones imaginadas que los niños le adscriben a su juego.

Este juego se caracteriza por ser una actividad que transcurre fuera de la percepción directa. Al jugar, los niños definen sus actos creando una situación que no es visible sino que está contenida en su imaginación, por eso, en el juego se da inicio al comportamiento conceptual o guiado por las ideas (Vigotski, 1997). El juego genera ZDP al crear una situación imaginada en la que se separa el significado del objeto y se somete a las reglas que este nuevo contexto provoca. El niño opera en un nivel de

⁷² El espejo es el analizador que nos permite construir el concepto de *marco lúdico*. En este sentido, marco no es simplemente entendido como “contexto o territorio” del juego, sino como el contorno que lo lúdico crea al interior de la situación de enseñanza. Este marco es el que va a permitir reinterpretar tanto a la enseñanza como al juego.

significación secundaria pero ignora lo que está haciendo. El juego lo emancipa de las limitaciones situacionales y “le enseña a desear relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y sus reglas” (Vygotski, 1988a, p. 152).

El campo de significado que le niño crea en el juego, está limitado por los significados internalizados previamente. La imaginación, está, en este punto, sometida a la experiencia y al carácter de las combinaciones que puede crear a partir de su contenido (Vygotski, 2001b). En este sentido, la escuela es un nuevo campo de experiencia para el niño. La posibilidad de estar con otros, la acción mediadora del maestro, es lo que le permite contrastar y jugar, articulando puntos de vista diferentes y construyendo nuevas ideas sobre las cosas. Al jugar en la escuela “con otros” que en algunos casos son más expertos que él, el niño se mueve en una situación que le es confiable por el dominio que tiene sobre ella, pero esta vez, ejerciendo otro dominio, “tematizado, consciente y voluntario del propio comportamiento” (Baquero, 2001, p. 50).

Por su parte, la enseñanza genera ZDP en la medida en que promueve la toma de conciencia y el dominio voluntario del nuevo conocimiento. Para que esto ocurra, deben darse una serie de condiciones.

En primer lugar, la enseñanza no es una acumulación de conocimientos o una apropiación espontánea que acompaña o sigue los cambios de la estructura interna del sujeto. La enseñanza es un proceso “dinámico, activo y dialéctico” (Vygotski, 2001, p. 121) que se adelanta al desarrollo, por esto, la enseñanza de un contenido particular, no se inicia en el momento en que el niño está preparado sino cuando puede resolver *en colaboración* ese aprendizaje. La toma de conciencia y el dominio voluntario no es automático; el proceso de desarrollo no finaliza con la enseñanza sino que se inicia con ella (Vygotski, 1993).

En segundo lugar, al concebirse la enseñanza en términos “de trabajo en colaboración y con una fuerte base en la imitación” (Vygotski, 1993, p.240), la

enseñanza no se resuelve simplemente al “estar en presencia de otros” sino al *interactuar* con otros más expertos en las prácticas intelectuales y en el uso de herramientas que actúan mediando la actividad intelectual (Rogoff, 1997; Wertsch, 1999). En ciertas fases, esta participación asume formas imitativas en las que el niño modela lo que el otro (más experto que él) hace (Vygotski, 1993).

En tercer lugar, al *adelantarse* al desarrollo, la enseñanza no obtiene resultados de una sola vez sino que supone un proceso, de alguna manera, recursivo, en el que los niños realizan aproximaciones sucesivas al contenido planteado y en donde el maestro tiene la responsabilidad de ir ofreciendo cada vez, un nuevo aspecto, más complejo y completo que permite volver sobre el mismo contenido pero de una forma renovada. Esta forma de concebir la tarea instructiva, tanto Vygotski (2001) como los pedagogos de la escuela nueva, la denominaron “pedagogía del interés”.

Como se desprende de lo presentado, la diferencia entre juego y enseñanza se sitúa específicamente en el modo en que, en cada uno, se produce la ZDP. En la enseñanza, la ZDP se generaría por el efecto inmediato de sistemas específicos de interacción social, en los que el maestro tiene un rol fundamental en la definición de la mediación y de las herramientas cognitivas; en la división de las tareas y el protagonismo de los diferentes participantes, es decir en el espacio de lo intersubjetivo. En cambio, en el juego, la dinámica de generación de ZDP es intrasubjetiva, el proceso es interno y responde a sus propias reglas.

Al encontrarse el juego *situado* en la escuela, pensar la relación entre enseñanza y juego supone atender, a la vez, a los aspectos intersubjetivos propios del contexto de enseñanza y los intrasubjetivos propios del juego. Es decir, encontrar puntos de articulación entre el quehacer lúdico espontáneo del niño y la naturaleza social de la enseñanza. Como señalamos, jugar en la escuela tiene un formato bidireccional. Por otra parte, juego y enseñanza, al menos en la escuela infantil, no resultan tan antagónicos. Si los nuevos conocimientos no se adquieren automáticamente sino a través de un proceso de interiorización, la posibilidad de participar en juegos, con

objetivos específicos propuestos por el maestro no tiene el mismo sentido que jugar esos mismos juegos pero fuera del contexto escolar.

En la escuela, el niño tiene la posibilidad de actuar al mismo tiempo en el plano de los contenidos “nuevos” previstos por el maestro en el juego, los contenidos “que surgen” en el momento de jugar y, los contenidos que ya “conoce”. La particularidad que brinda el juego, es que le permite operar con estos contenidos en un proceso regulado de reconstrucción o *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992). En este proceso, los contenidos se aprenden primero implícitamente, sin conciencia y sin verbalización y se van transformando en explícitos a través de los sucesivos acercamientos que el niño realiza al jugar *repetidamente* al mismo juego.

Al contemplar al juego en el espejo de la escuela, el rol del maestro y del niño, también se delimita. Como señalan Bennet, Wood y Rogers (1997), el maestro se define como mediador que “ayuda al niño a reconocer y hacer los nexos necesarios entre las áreas de aprendizaje y su propia experiencia” (p.129). El maestro es el que facilita la toma de conciencia y el dominio del conjunto de conocimientos que se ponen en acto al jugar. Por su parte, los niños desarrollan la capacidad de manipular de manera conciente lo que en el juego aparece de manera simbólica. Pero para esto, se requiere que el maestro acompañe el proceso del juego, le otorgue significado a lo que los niños hacen y rescate en los momentos posteriores del juego, las habilidades con que los niños operaron al jugar.

En nuestro estudio, estos aspectos que parecen tan sencillos de describir teóricamente, resultan casi imposibles de observar en la práctica. Cada vez que el maestro intenta situar el juego en la enseñanza, le resulta muy difícil no “entorpecer” o “romper” el juego; en las ocasiones en que se dialoga acerca del juego, como en la ronda de intercambio, los diálogos que se suceden asumen un formato evaluativo y no producen los efectos esperados. Los niños se dispersan y el maestro no logra plantear preguntas diferentes a “¿les gustó jugar?” o “¿Quién quiere contarme lo que hizo?”.

En el relato, la pregunta por la casa del espejo, lleva a *Alicia* a acercarse al marco, contemplar cómo se “empaña y se esfuma” y penetrar en el otro recinto. En el análisis de los juegos, señalamos que al jugar, los niños crean un territorio con reglas propias, una dimensión no literal dentro de la literalidad de la enseñanza. Esta diferencia de territorio, entre uno y otro lado del espejo, es la que abordaremos a continuación.

***. La construcción del marco lúdico.** La dificultad para producir el encuentro entre juego y enseñanza, pareciera radicar en la particularidad que tiene el juego de generar un *marco* o un *territorio* diferente que rompe la lógica de la enseñanza y la obliga a redefinirse. Este marco, como campo de significación nuevo que se crea al interior de la situación que se está desarrollando, provoca un doble condicionamiento (de la enseñanza al juego y del juego a la enseñanza).

Por un lado, la escuela le impone al juego, cualquiera sea la trama que asuma, una serie de restricciones en términos de espacio, tiempo, contenido, compañeros de juego, reglas áulicas. Son restricciones, de alguna manera, contextuales y externas al sujeto; fijan límites y a la vez, canalizan el desarrollo (Castorina & Faigenbaum, 2000). En este caso, la restricción no se deriva de un contenido cognitivo sino que es producida por un formato de interacción. Las restricciones que la enseñanza le impone al actuar espontáneo del niño en el juego, “encausan” la forma en que éste se comporta en la escuela. En la casa y en la escuela pueden jugarse los mismos juegos, sin embargo, al diferir el contexto de uso, los significados y los atributos que se le otorgan también difieren⁷³.

⁷³ Las categorías construidas en la Tesis de Maestría (formato, reglas de uso, modo de operar de los jugadores, condiciones del contexto escolar, aprender a jugar) buscaban diferenciar los rasgos del juego en la escuela (Sarlé, 1999), y, en este sentido, diferenciar estos rasgos de los que el juego asume en otros contextos.

Ahora bien, el juego, al crear un territorio nuevo, quiebra con la relación lógica entre las cosas. El juego como proceso intrapsicológico, su componente simbólico y las características propias de los niños que lo juegan, crea límites a la situación de enseñanza. En los resultados de nuestro estudio, se observa que cuando los niños juegan, el recorte contextual de enseñanza en el que se produce el juego se ve modificado, en al menos alguno de los siguientes términos:

- (a) La división de roles y funciones. Al jugar, los niños *rompen con la relación asimétrica* propia de la relación docente–alumno. Las indicaciones del maestro pueden o no ser escuchadas; en algunos juegos los niños son más hábiles que los maestros; en el juego, los niños se “enseñan” entre sí o “modifican” las reglas del juego, prescindiendo del adulto. Los niños auto-inician y auto-finalizan el juego y con esto cambian el sentido de la actividad escolar (iniciada generalmente por el maestro). El juego se autorregula, sólo en ocasiones, el niño necesita del adulto para resolver un problema suscitado mientras juega.

- (b) La necesidad de un producto final para evaluar la propuesta. El juego tiene un *producto final incierto*. Al jugar, los niños alternan entre el proceso y el producto. Como el juego es una actividad que tiene un fin en sí misma, los niños van variando la acción a medida en que juegan y pueden transformar un fin en medio para otra cosa (Bruner, 1986). En el juego, es inevitable un cierto grado de indefinición e incertidumbre porque el juego se ajusta al propósito del jugador y si se alcanza el producto, finaliza el juego (Burbules, 1999). El juego siempre es un riesgo para el jugador porque al jugar se ve obligado a elegir entre diferentes caminos, a conciliar con otros y a moverse en un terreno, en el cual las decisiones pueden variar de improviso (Gadamer, 1991). Por esto, cuando se propone un juego particular, se observa a los niños ir y venir probando diferentes respuestas. Por ejemplo, armando y desarmando con los bloques; modificando las reglas de un recorrido para llegar antes a la

meta; entreteniéndose en armar hileras con las fichas de un tablero; etc.

- (c) La definición de objetivos y contenidos de enseñanza. El juego es *multivalente* en términos de contenidos y objetivos presentes. Como ya señalamos, en el juego operan tres tipos diferentes de contenidos: los que forman parte de la experiencia de los niños, los que son seleccionados por el maestro al diseñar el juego y los que surgen “inesperadamente” mientras se juega. Aunque el contexto de la propuesta pueda sugerir o delimitar el objetivo que se perseguirá en un juego particular (por ejemplo, jugar a “La guerra” con las cartas), desde el mismo inicio del juego, los objetivos se diversifican (algunos niños pueden respetar el objetivo de “gana el mayor”, otros buscar igualdad de palo, otros alinear las cartas formando caminos...). El objetivo inicial del maestro, interactúa con los objetivos que los niños le adscriben al juego.
- (d) La linealidad de la enseñanza. Un mismo juego *dispara respuestas diversas*. A pesar de las características uniformes que pueda tener la propuesta lúdica del maestro, los niños no dan respuestas iguales. En muchos casos, la respuesta depende del momento del día, los compañeros de juego, las experiencias pasadas, el tipo de consigna que se dio... Frente a esto, resulta complejo evaluar qué se está aprendiendo en un juego particular, y cuáles, de las posibles respuestas de los niños, se van a tomar como correctas o adecuadas.

Cada uno de los aspectos que señalamos supone una *restricción* para la enseñanza. Pero esta restricción se produce al interior de la misma propuesta lúdica en la construcción subjetiva que produce cada niño al jugar. No es una restricción que marca el contexto sino que la provoca la forma en que opera el jugador y las posibilidades que el juego presenta en la franja etaria que nos preocupa. En términos de situación de enseñanza, al crearse un marco no literal de acción, las reglas contextuales se modifican y la enseñanza comienza a moverse en el campo de las

condiciones –en cuanto límite y posibilidad– que le imponen las características específicas del juego.

El juego *reflejado* en el espejo pareciera mostrar que las cosas funcionan con una lógica diferente que hay que descubrir. Juego y enseñanza como procesos intra e intersubjetivos, interactúan entre sí, no sólo en orden de producir ZDP, como señalamos en el punto anterior, sino implicándose mutuamente en términos de restricción (Castorina & Faigenbaum, 2000). Estas restricciones operan en un doble sentido, en el campo de la demarcación de los límites dentro de los cuales se pueden interpretar estos procesos y, en el campo de los condicionamientos o regulaciones de los procesos que allí se producen.

Antes de finalizar este punto, no podemos dejar de señalar las diferencias que registramos en términos de edad de los niños, que así como el juego, actúan como restricciones a nivel intrasubjetivo. La relación del juego con la enseñanza es muy diferente si se trata de niños de 3 o de 5 años. Estas diferencias se evidenciaron al estudiar las situaciones inducidas. En el análisis de la vida cotidiana, el juego y las actividades de enseñanza sólo se diferenciaban en términos de duración o de simplificación del contenido seleccionado. En cambio, en las situaciones de juego de construcción, la diferencia de edad puso de manifiesto cómo la edad de los niños genera formas particulares de caracterizar la relación entre enseñanza y juego.

En los niños más pequeños, las restricciones intrasubjetivas parecen predominar e imponerse por sobre las contextuales. Prima el juego individual, que se resuelve espacialmente con otros. El componente de los juegos es fuertemente imitativo. En los juegos de construcción, por ejemplo, es más clara la exploración de las propiedades de los objetos y las reglas internas que se impone en términos de equilibrio y dominio del material. El juego simbólico está fuertemente ligado a los objetos cotidianos. Los niños “saltan” por sobre las restricciones contextuales y por momentos parecen aislarse de la propuesta del adulto.

En cambio, los niños más grandes operan en el terreno de los juegos sociales, con un mayor sometimiento a las reglas externas en los que es más clara “la realización consciente de un propósito” (Vygotski, 1988a, p. 156). En este sentido, la relación entre juego y enseñanza pareciera invertirse. Los niños tienen mayores posibilidades de “dejarse” orientar por los objetivos externos propuestos por el maestro, aunque sigan operando las restricciones propias de la edad.

En el análisis de los juegos de construcción también se pone de relieve la mediación diferenciada que supone la intervención del maestro en uno y otro caso. En los niños más pequeños, el maestro asume un rol más protagónico en la forma en que acompaña, sostiene, inicia, modela, verbaliza, socializa los diferentes modos de actuar de los niños. El marco que crea la consigna inicial, es amplio y una consigna cerrada puede derivar en la ruptura de la misma propuesta.

La participación del maestro en el juego tiene otra significación en los niños más grandes. En este caso, una consigna muy abierta que no presente un desafío, es poco útil y potente. El hecho de jugar simplemente, sin un objetivo concreto o sin reglas, resulta aburrido. Estos rasgos que habían sido al principio simplemente secundarios o accidentales ocupan ahora una posición central. El desarrollo de las reglas, en el marco de interpretación en el que nos movemos, abre la posibilidad de vincular al juego con el trabajo escolar y de abordar el dominio de aprendizajes específicos en el territorio del juego.

6.3. El juego como *bisagra* entre el niño y lo escolar: la secuencia lúdica

De un lado del espejo, examinamos la textura y las diferentes tramas que asume el juego en la escuela infantil y la relación espontánea que se produce entre juego y enseñanza. El juego *reflejado* en el espejo permitió mostrar cómo se modifica la

situación de enseñanza al producirse en un marco lúdico. En este caso, la enseñanza se hace *cómplice* del juego e interactúa con él en un marco regulado de restricciones mutuas.

El punto que aún falta considerar se refiere a la relación entre juego y enseñanza, *en la casa del espejo*, y en el dominio de aprendizajes específicos. Para hacerlo, necesitamos tomar dos decisiones. La primera, en función de cómo vamos a redefinir la unidad de análisis; la segunda, relativa a qué vamos a entender por aprendizaje específico.

En relación con la unidad de análisis, los resultados muestran la necesidad de pasar de la consideración del juego como actividad que se presenta una sola vez y luego se deja librada a la elección de los niños, a pensar el juego en términos de “secuencia o sucesión de juego” orientadas hacia un conjunto de objetivos y contenidos escolares.

Con respecto a los aprendizajes específicos, al pensar en términos de *secuencia lúdica*, la definición de objetivos y contenidos es amplia y se redefinen a lo largo de la misma. Por esto, preferimos hablar de aprendizajes *escolarmente orientados* para referirnos a aquellos aprendizajes que son propios de la escuela y que van más allá de los aprendizajes de tipo general. Con esto, evitamos hablar de “aprendizajes específicos” que se han asociado siempre a dominios disciplinares⁷⁴.

Dado que definimos la enseñanza como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia (entre lo intrasubjetivo propio del juego y lo intersubjetivo propio de la enseñanza), en la secuencia lúdica,

⁷⁴ En la educación infantil, no existe consenso en torno a cómo organizar los contenidos escolares, y el juego, generalmente involucra contenidos de diferentes campos. Por ejemplo, en el caso de los juegos de construcción analizados, si bien el eje estuvo puesto en el área de plástica y en contenidos vinculados con la tridimensión, también se trabajaban otros contenidos vinculados con el espacio y

maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego. En los sucesivos juegos, los conocimientos nuevos se integran efectivamente con los que los niños ya poseen y también se abren a nuevos posibles. La secuencia asume el carácter de un proceso recursivo, de aproximaciones sucesivas y cada vez más complejas en el dominio consciente del juego propuesto. El maestro asume un rol de mediador que se va construyendo a través de su participación consciente a lo largo de todo el proceso y no sólo, en los momentos iniciales o finales.

En esta tesis, la secuencia fue analizada en el caso de los juegos de construcción⁷⁵. Los resultados pueden ser sintetizados a partir de los siguientes ejes:

- El juego de construcción es una situación imaginada respaldada en objetos. Acción motriz y acción simbólica se articulan mutuamente. Los objetos materializan la imaginación del niño puesta en acto en el jugar. En este sentido hablamos de “imaginación cristalizada” (Vygotski, 2001b).
- En el juego de construcción, los niños generan un contexto particular de producción creando una nueva forma de interacción y un nuevo contexto mental. La mente se “encarna” en los productos efímeros y cambiantes del juego. Los niños son constructores y destructores a la vez. Construyen y desarman no solo en el mundo de los objetos sino también en su propia mente encarnada y verbalizada en la construcción. Cada re-construcción es un avance en la construcción cognitiva. En el juego se juega con la construcción

la orientación espacial (matemática), la relación entre objeto y contexto (ciencias sociales) o las propiedades físicas de los objetos (ciencias naturales).

⁷⁵ Tal como se señaló, la elección se decidió atendió a dos características de estos juegos: (a) son juegos que reúnen elementos propios de la imitación, del juego y del trabajo al combinar los tres grandes tipos de estructuras que caracterizan al juego infantil: ejercicio, símbolo y regla (Piaget, 1979) y, (b) son juegos que se pueden *formatear* desde fuera a partir de la selección y organización de los objetos y el diseño de la consigna inicial (Zervignon-Hakes, 1984).

– destrucción – re-construcción del conocimiento viejo y nuevo (previsto y surgente).

- En el juego de construcción se produce un continuo cambio de dominios: el niño opera simultáneamente en el campo físico de la acción, semántico de los significados sociales e idiosincrásicos y mentales de las ideas, los proyectos y las teorías en acción (Saada-Roberts, 1996; Karmiloff-Smith, 1994). En el juego, el niño quiebra el sentido original del objeto y juega con él pero no de cualquier manera. Los juegos no son caóticos. El juego de construcción es un juego con objetos culturales que crean una nueva forma cultural bajo el accionar de los niños y en comunicación con los otros jugadores. La participación conjunta en el juego hace que los productos se resignifiquen y adquieran un nuevo sentido.
- En el contexto escolar, maestros y niños pueden dialogar y construir el “marco” desde el cual se va a jugar. Este marco lúdico (*play frame*) supone la participación consciente y la planeación conjunta, en forma previa al juego de los espacios, las herramientas y los modos de participación que se van a suceder al interior de él (Böstrom, 1998). De este modo, la sala se transforma en otro contexto en el que se establecen modos de negociación propios de la tarea que se va a ejecutar.
- A partir de la creación de este marco, el juego se organiza. Los niños y el maestro interpretan lo que está sucediendo al interior del juego, no solo en cuanto a las acciones y palabras sino también en cuanto al modo en que se significan los objetos. En el caso de los juegos de construcción, los bloques tienen un uso social y compartido que los jugadores conocen. Un uso aprendido en la interacción con otros y mediado a través de mecanismos semióticos (Wertsch, 1999).
- El marco lúdico, también supone, que a lo largo de la secuencia de juegos,

maestro y niño interactúen en la re-lectura de lo jugado. El diálogo que acompaña y se sostiene en el juego, es el que permite, progresivamente, tomar conciencia de los contenidos jugados. El maestro asume la mediación verbal para que estos “conceptos jugados” puedan expresarse a través de palabras. El diálogo no consiste en reproducir verbalmente lo que se hizo sino a *dotar de lenguaje* a los productos de la imaginación del niño. Cuando el maestro, especialmente en los niños más pequeños, verbaliza el juego, le da “materialidad sonora” a la acción de los niños. En este sentido, pone en palabras sus ideas.

- El juego de construcción da paso al trabajo escolar en la medida en que se torna un “sistema racional, planificado, socialmente coordinado, subordinado a reglas” (Vygotski, 2001, p. 163), en el que los niños van *interiorizando* las herramientas cognitivas puestas en juego.

El punto central de todas estas características radica en el carácter escolar que asume la propuesta y la posibilidad de tender puentes entre el desarrollo espontáneo y la educación, como *desarrollo artificial* del niño. En este sentido, el juego de construcción opera como un buen modelo para comprender el paso del juego espontáneo del niño al trabajo escolar ya que reúne en sí mismo las características propias del trabajo como acción mediada y de la construcción de conocimiento a partir de la apropiación de contenidos escolares.

Desde esta perspectiva, y mirando a los juegos de construcción resulta interesante pensar esta actividad de construcción “mutua” sujeto-cultura, en un niño que manipula objetos a los que llamamos “herramientas cognitivas”, transforma las cosas naturales, anticipa sus ideas sobre las cosas, les asigna significados nuevos. Los instrumentos de mediación (en nuestro caso, *técnicos* – los bloques o los materiales de construcción – y *semióticos* – expresados en los sentidos compartidos entre niños y adultos que aparecen mientras se construye y los productos imaginativos que se van cristalizando en el proceso de jugar) están externamente orientados (por la elección

previa que realiza el maestro y por el carácter semántico que tiene en sí mismo el objeto).

Estos instrumentos, que “en principio” dependen del contexto espacial en el que son utilizados, van “descontextualizándose” de las características del espacio al ponerse bajo la dependencia de los objetivos externos que guían la construcción. De este modo, el niño plasma en una obra concreta (la construcción) una imagen previamente anticipada. Esta “imagen cristalizada, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos... no se ajustan a ningún modelo existente en la naturaleza, pero emanan... del vínculo práctico con la realidad” (Vygotski, 2001a, p. 25). Las construcciones de los niños toman elementos de su experiencia pero reelaborados a partir de su imaginación. Una experiencia enriquecida a partir de los contenidos que le brinda la escuela e interpretados o hechos concientes, a partir de la mediación del maestro.

En el juego de construcción, pareciera que los niños realizan siempre las mismas acciones: apilar, derribar, superponer, vaciar, rellenar, equilibrar. Sin embargo, cada acción tiene un objetivo distinto, y en el conjunto de la obra, un significado particular. Al construir, los niños “toman distancia” de la construcción y pesan sus acciones. Su obra y la de sus compañeros, es comparada y analizada en los términos de la imagen que está representada en ella. Los niños se mueven, en este sentido, en el campo literal del objeto y en el no literal, de la reflexión y de la reconstrucción del objeto en el juego. Si “el juego es una experiencia que modifica al que la experimenta” (Gadamer, 1991, p. 145), el niño al jugar, re-escribe sobre su experiencia –la experiencia que tenía previamente sobre los objetos– y construye una nueva.

En términos de proceso cognitivo, este formato recursivo que asume la secuencia lúdica, puede ser interpretado en los términos del modelo de redescipción representacional (RR) de Karmiloff-Smith (1994), aunque con ciertas variantes, dado el carácter mediado en el que se interpreta el proceso. Al enfrentarse a los juegos de

construcción, los niños más pequeños resuelven la propuesta basándose en representaciones de nivel implícito (I). Actúan explorando la propiedad del material y utilizan la información propioceptiva negativa y positiva para darle estabilidad a sus construcciones. Sus productos, en algunos casos, tienen como regla implícita resolver un problema de equilibrio y de dominio del material y sus acciones están mediadas por el esfuerzo de lograr “*maestría conductual*” (Karmiloff- Smith, 1994, p. 114). Los límites que encontramos en el carácter más representativo de la obra, en parte, están explicados por el grado de experiencia que los niños tienen con los objetos y con los productos del mundo cultural. La mediación del maestro, en esta edad, es la que otorga información lingüística a los productos del juego y a los procesos que los niños siguieron para obtener esos resultados.

En los niños más grandes, las acciones parecen ser las mismas, pero los procesos son diversos. Podríamos decir que la “experiencia acumulada” con los objetos y en el juego simbólico, permitieron que el niño se encuentre en un momento de mayor flexibilidad y capacidad combinatoria para operar con los objetos (Bruner, 1986). La información que tenían de manera implícita, por ejemplo, acerca de las propiedades de los bloques, puede ser comunicada a otros. Es decir, la información que se encontraba implícita “*en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente*” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 37). En este proceso de tornar explícito un conocimiento, juega un papel fundamental “la ejercitación y la automatización de los procesos en la misma lógica constructiva... poniendo de manifiesto el interjuego entre conocimientos previos y estrategias del sujeto” (Baquero, 2001, p. 26)

El producto del juego de construcción hace consciente la representación que los niños tienen del contenido. Objetos definidos por un cierto uso, se transforman en creaciones individuales y colectivas que encarnan otros sentidos y quedan explicitados en la construcción. En las casas, torres, puentes, rampas... que los niños construyen se personifica tanto lo que el niño conoce sobre las *fabricaciones* de los adultos y el mundo que le rodea, como sus *ideas* sobre las cosas, fruto de su particular forma de construir significados. “Sacar una representación implícita a la

luz supone transformarla, y con ella transformar la propia mente y al mundo representado en esa mente. De esta forma, los procesos de redescrición representacional crean nuevos mundos posibles (Bruner, 1997)” (Pozo, 2001, p.151).

El juego de construcción le permite al niño ejercer dominio sobre los instrumentos (inicialmente externos e independientes del sujeto) y transformarlos en símbolos sobre los cuales va a operar como productos de su imaginación. Al moverse en un nivel de simbolización secundaria, a través del juego, el niño comienza a disponer de una serie de destrezas que preparan la estructura para el cambio representacional que supone la etapa siguiente de escolaridad. La posibilidad de comparar, utilizar diferentes medios de representación, construir significados a partir de la combinación de diferentes objetos, pasar de las piezas individuales a totalidades cada vez más abstractas y complejas, resolver en colaboración tareas complejas, etc. se convierten en parte natural de la vida escolar.

Como se desprende de lo presentado, si bien juego y enseñanza siguen siendo analizados desde la perspectiva de la adquisición de aprendizajes generales, estos aprendizajes tienen un matiz diferente al estar “escolarmente orientados”. No son aprendizajes fruto del juego espontáneo del niño, propio de esta etapa, sino que son consecuencia de la acción directa del educador de organizar un ambiente de aprendizaje en el que los niños participan activamente en la construcción de su conocimiento.

De este modo, las actividades que se realizan en la escuela, y en nuestro caso las lúdicas, enriquecen la experiencia de los niños y son la base para la posibilidad de participar en otro tipo de actividades, en la base, relacionadas con éstas. Al asumir un formato lúdico, los niños no “cumplen con” una actividad propuesta por el maestro sino que “son parte” de ellas (Rogoff, 1997). Al diseñar secuencias lúdicas como forma de enseñar contenidos escolares, el maestro ofrece una tarea que tiene *sentido real* para el niño, que está *contextualizada* y que presenta muchas oportunidades para observar e *interactuar con otros sujetos* co-construyendo el conocimiento con ellos.

Comprender la relación entre enseñanza y aprendizaje a partir de la secuencia lúdica en la que el niño construye activamente el significado, abre un camino posible para considerar las prácticas de enseñanza en su conjunto, y no sólo, aquellas que se vinculan con el juego.

Capítulo 7

Conclusiones

Didáctica, investigación y escuela infantil

Este capítulo tiene como objeto articular los aspectos sustantivos y metodológicos que guiaron la Tesis. Esta conjunción resulta necesaria por la importancia que asume en la constitución de la didáctica como disciplina científica, tanto la definición conceptual como la construcción de los procedimientos metodológicos que mejor permiten estudiar al objeto. Frente a la ambigüedad que asumen muchos de los términos que utilizan los pedagogos para referirse a su objeto de estudio (Smith & Ennis, 1971; Kneller, 1969) y la controversia existente en las lógicas de investigación (Achilli, 1994; Sirvent, 1995), la posibilidad de encontrar nuevas definiciones y procedimientos permite elevar el nivel intelectual con que son analizados los temas educativos y la solidez de las teorías que se enuncian.

Por esto, en primer lugar, a modo de conclusión, se integra y triangula los aspectos referidos a la relación entre juego y enseñanza desde el impacto que el marco interpretativo construido en la Tesis puede tener en la constitución de una didáctica específica para enseñar a niños menores de 6 años. En segundo lugar, y como fruto de la práctica investigativa que guió la construcción de la Tesis, se presenta la riqueza que ofrece la construcción de metáforas y analogías para la investigación didáctica.

7.1. Pensar la escuela infantil: *jugar la enseñanza y enseñar el juego*

La relación entre juego y enseñanza ha sido la excusa que a lo largo de esta Tesis nos ha permitido pensar en las prácticas de enseñanza en la Escuela Infantil, específicamente en el Jardín de Infantes. Con esto, buscábamos recuperar la discusión sobre qué enseñar y cómo enseñar en el jardín de niños. Estas dos preguntas resultaban de interés dado el formato escolar que actualmente asume el “pre-escolar” o nivel inicial y la pérdida u olvido de algunas de sus aspectos característicos.

Los resultados del análisis, tanto de las situaciones naturales como inducidas, proporcionan evidencia empírica sobre el hecho de que el juego y la enseñanza constituyen dos

fenómenos que al situarse en la escuela construyen un marco contextual en el que se redefinen los rasgos que, separadamente, cada uno de estos procesos supone. De esta manera, *pensar la escuela infantil* asume el sentido tanto de “jugar la enseñanza” como de “enseñar el juego”. El acento está puesto en el lugar que tiene el juego como expresión del mundo cultural del niño y la creación de significado y, en la importancia de la enseñanza a la hora de ampliar la experiencia del niño y hacer posible su desarrollo y aprendizaje.

Al jugar la enseñanza se establece una nueva red de relaciones entre los participantes de la actividad (niños y docentes considerados tanto en forma individual como grupo-clase), los instrumentos o artefactos mediadores (objetos o juguetes), los roles y las reglas de acción y el objeto de conocimiento (contenidos de enseñanza). Esta nueva red particulariza y dinamiza las prácticas de enseñanza. Los aspectos intrínsecos del hecho de jugar, tales como la no literalidad y la recursividad, modelan las formas de intervención y de mediación del educador; la definición de los objetos (semióticos y técnicos) y la cooperación de los niños según su edad.

Desde el otro polo, *enseñar el juego* permite comprender cómo el juego del niño depende de los instrumentos semióticos que le brinda la enseñanza. En la escuela infantil, el juego individual e idiosincrásico del niño se transforma en social y comunicable. Con esto, los niños comienzan a negociar los significados que van construyendo del mundo cultural del que participan y pueden comunicar el sentido que este mundo va teniendo para ellos. En el juego, los niños comparten no solo la acción sino los significados que construyen junto con otros en el momento en que lo están jugando.

La enseñanza crea una condición de posibilidad para el desarrollo cognitivo y al no desligarse del juego, permite articular el encuentro entre el mundo cultural propio del niño y los mundos “descontextualizados” del espacio escolar. El juego permite situar la experiencia del niño. Por su parte, la enseñanza amplía esa experiencia. En el caso de los juegos de construcción la presencia de los objetos –herramientas culturales– y las consignas del maestro –herramientas semióticas– permiten resignificar el juego del niño en orden al trabajo escolar y cristalizar en un producto, la imaginación puesta en acto y la

información nueva brindada por la escuela.

Esta forma de considerar la relación entre enseñanza y juego, a diferencia de las que se plantean en la literatura didáctica sobre el tema, brinda nuevos elementos para avanzar en la elaboración de una didáctica específica para la escuela infantil. Por un lado, permite encontrar una salida a la crítica que se formula al formato academicista que asume el jardín de niños (Eisner, 2002). La posibilidad de diseñar *secuencias lúdicas* para algunos contenidos escolares, desde las características que hemos señalado, estarían en la línea de construir otras formas de alfabetización, ligadas a la experiencia y a la imaginación infantil.

A la vez, permite ampliar la concepción de enseñanza y de aprendizaje más allá de la “explicitación verbal” y pone en consideración los aportes que, en el campo de la psicología cognitiva, se vienen dando en torno a estos conceptos³⁶. De este modo, el niño ya no es sólo un “sujeto moldeable” por la educación (Narodowski, 1994) sino, un sujeto que desde sus formas típicas de expresión (entre ellas el juego) puede participar en la construcción de su propio conocimiento. Esto no significa retomar las concepciones románticas respecto de la infancia sino hacer partir la educación de lo que ya cuenta el niño como experiencia y como forma para comprender y construir el mundo, y desde allí, brindar la “caja de herramientas” necesarias para negociar, comunicar y crear significados compartidos con otros (Bruner, 1997, p. 21).

Las consecuencias de estas concepciones para la definición de la didáctica de la Escuela Infantil son substanciales. Construir una didáctica específica, supone iniciar un proceso de reflexión conceptual sobre las prácticas cotidianas, descubrir qué aspectos vale la pena rescatar y reconceptualizar, cuáles deben ser modificados y por qué, y qué nuevas interpretaciones deben nutrir el campo teórico de la didáctica. Con esto, al menos en el

³⁶ Nos referimos, por ejemplo, a los conceptos de “aprendizaje implícito” (Rever, 1993), “cognición distribuida” (Cole & Engeström, 2001), “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) o “residuos cognitivos” (Salomón, 2001).

campo de la infancia, podría superarse el “sentido común” con el que suele pensarse las actividades que se le proponen a los niños y la *ignorancia social* con que se concibe a la didáctica como disciplina (Díaz Barriga, 1995).

7.2. La investigación didáctica y la construcción de metáforas y analogías

La “invención conceptual” forma parte del quehacer investigativo y constituye uno de las fuentes para la construcción del conocimiento, en nuestro caso, conocimiento didáctico. En esta Tesis, el enfoque cualitativo asumido sitúa como eje del debate las decisiones que toma el investigador con respecto a la construcción de su objeto y su problema de investigación. El *oficio del investigador* es el que entra en juego a la hora de definir qué perspectiva responde mejor a los problemas que pretende estudiar.

El desarrollo de metodologías de investigación adecuadas al objeto de estudio obliga al investigador a repensar los fundamentos de su trabajo y a construir los procedimientos metodológicos que le permitan responder a sus preguntas. Esta posición pragmática o de “lógica en uso” es el que define el estilo cognoscitivo del investigador (Gibaja, 1988, p.91) y se diferencia de las “lógicas reconstruidas” propias de los modelos idealizados presentes en los textos de metodología.

En torno a la investigación didáctica, explicitar la “lógica en uso” posibilita avanzar en la elaboración de aquellos procedimientos que mejor permiten estudiar al hecho educativo y encontrar respuestas desde el interior de las aulas sin que esto torne a la investigación en una respuesta normativa o prescriptiva de las prácticas. En el contexto de esta Tesis el modelo interpretativo que se construye para comprender la relación entre juego y enseñanza, fue la producción de **metáforas y analogías**.

Las metáforas y analogías son una clase de conceptos que resultan útiles para “ayudar a comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que

típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción” (Gibaja, 1993, p. 25).

Las analogías, siempre han tenido un lugar especial en la investigación científica por su capacidad para generar hipótesis o por su valor en la argumentación. Para Copi (1962), el valor de la analogía reside en su capacidad descriptiva. Por su parte, las metáforas surgen de estructuras básicas de nuestra experiencia y manera de pensar; “dan expresión a realidades abstractas en términos de otras más concretas, del universo de acción y experiencia humanas” (Lakoff & Johnson, 1998, p. 24). Gran parte de la actividad conceptualizadora está basada en la manera en que nuestros sistemas de metáforas estructuran nuestra experiencia. Su uso en investigación no resulta un “desvío del sentido literal” (Eisner, 1998, p. 130) sino que son formas particulares de construir los procesos de significados (Nubiola, 2000)³⁷.

La metáfora ilumina ciertos aspectos o atributos de un objeto, de un evento o de una situación y por tanto, lleva nueva información acerca de éstos. Existen tres razones por las cuales son de gran ayuda para la investigación. En primer lugar, las metáforas son vívidas, de manera que presentan información de una forma particularmente concreta y ayudan a clarificar el significado de situaciones complejas. En segundo lugar, expresan lo inexpresable, es decir, contienen ideas que no pueden ser dichas en forma literal. Y por último, son informacionalmente compactas y aumentan la eficiencia comunicacional del concepto presentado (Tripp, 1990).

El poder de la metáfora y de la analogía es contextual, “insinúa imágenes e incitan a examinar la situación y su contexto desde ángulos variados” (Gibaja, 1993, p. 25). Por su capacidad descriptiva, son radicalmente cualitativas y su valor de verdad se mide por su

³⁷ En los últimos años, la investigación ha proporcionado una serie de metáforas fértiles para comprender los procesos complejos. Por ejemplo, la “metáfora del andamiaje” le permite a Bruner (1986) describir la forma en el adulto actúa como sostén del niño y lo hace participar de una situación que aún no domina; Jackson (1991), por su parte, describe la actividad en el aula como “molienda diaria” o como “colmena”, sugiriendo de este modo el bullicio y el movimiento con que se suceden las actividades cotidianas.

capacidad para “captar intelectualmente sistemas que operan de modos misteriosos para nosotros” (Dickmeyer, 1989, p.152).

En nuestro caso, la relación entre juego y enseñanza se analiza a partir de la metáfora del espejo en analogía con el primer diálogo de Alicia con su gato en “A través del espejo” (Caroll, 1996). De este modo, la relación se interpreta en las situaciones naturales (*de un lado del espejo*), en su redescrición desde la teoría (*en el espejo*) y en las situaciones inducidas (*a través del espejo*) como “constructo teórico”.

Esta suerte de bisagra que hace el *espejo* para diferenciar la forma en que se establecen las relaciones entre juego y enseñanza de acuerdo a su contexto de uso, actúa a la vez, como modelo interpretativo. En cada uno de estos momentos, las diferentes miradas sobre la relación entre juego y enseñanza se combinan y articulan entre sí. El juego actúa como “atmósfera o tejido” que entrecruza y da sentido a las diferentes tareas que se suceden en la vida cotidiana del jardín; como “marco” que limita el campo de la literalidad y la no literalidad y obliga a articular lo específico de la enseñanza y del juego y, finalmente, como unidad de sentido o “secuencia lúdica” que vincula lo propio del niño con el trabajo escolar.

El rasgo de “no literalidad” característico del juego se extiende al campo de la enseñanza. La tarea de enseñar ya no es sólo explícita o literal sino que los niños aprenden tanto cuando el maestro está al frente de la propuesta como cuando no lo está³⁸. Los patios de juego, los salones de clase, los materiales disponibles, la disposición de los horarios... todo está armado para que sucedan determinadas acciones y no otras. En esta organización que atraviesa el jardín se entrecruza el *juego* y la *enseñanza*. Como en un juego de espejos o una trama que se va construyendo se entremezclan las diferentes modalidades que asume lo lúdico en la escuela (la atmósfera, el juego libre del niño y el juego como estrategia/recurso de enseñanza) con lo específico de la enseñanza.

³⁸ Jackson (1999) hablaría en este caso de “enseñanzas implícitas”

La imagen del espejo permite comprender la plasticidad y la transformación que se opera en estos fenómenos y que difícilmente podría ser comprendido de otro modo. Por otra parte, opera como analizador de los supuestos teóricos y los aspectos metodológicos para la construcción de la evidencia empírica.

Capítulo 8

La historia natural de la investigación

La “historia natural de la investigación” es el relato que el investigador hace de los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo. Esta historia devela la forma en que recolectó sus datos, analizó la información y le fue dando nombres a las clases. Al mismo tiempo, este relato va describiendo las decisiones tomadas y el recorrido que le permitió relacionar unas categorías con otras y construir el denso tejido de vinculaciones que constituyen su argumentación conceptual.

Escribir la *historia* supone asumir la responsabilidad de documentar el proceso para mostrar: “a) que el investigador estaba abierto a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y convicciones previa..., y b) los modos específicos en que se produjeron esos cambios en su perspectiva interpretativa.” (Erickson 1989, p.280). Estos datos provienen del *corpus de notas de campo* del propio investigador. Estas notas contienen los diferentes modos en que el investigador fue enunciando sus preguntas, ciertas fechas, impresiones personales sobre algunos hechos, etc. que pueden ser una “fuente adicional de pruebas” a la hora de demostrar la perspectiva interpretativa y la densidad descriptiva de sus conceptos (Erickson 1989, p.280).

Para presentar la historia natural de esta investigación de Tesis hemos elegido, más que un relato secuencial, la posibilidad de mostrar algunos ejes problemáticos que guiaron la toma de decisiones. Estos son: la historia de la pregunta, la construcción del rol de investigador y el encuentro con *otros* significativos.

8.1. La historia de la pregunta de la investigación: cómo mirar lo conocido

... Sofía tuvo otro problema más en que meditar. Intentó ordenar sus pensamientos de nuevo: Esa tarde, en el transcurso de un par de horas, se había encontrado con tres enigmas. Uno era quién había metido los dos sobres blancos en su buzón. El segundo era aquellas difíciles preguntas que presentaban esas

cartas. El tercer enigma era quién era Hilde Moller Knag y por qué Sofia había recibido una felicitación de cumpleaños para aquella chica desconocida. Estaba segura de que los tres enigmas estaban, de alguna manera relacionados entre sí, porque **justo hasta ese día había tenido una vida completamente normal.** (*El mundo de Sofia*. Gaarder, 1994, p. 10. el subrayado es nuestro).

La vida “completamente normal” de Sofia se ve alterada por la irrupción de las preguntas. El proceso investigativo comienza cuando lo que hasta el momento parece obvio ya no lo es, y el investigador inicia un proceso de búsqueda y reflexión para no quedar atrapado o ser engañado por el *sentido común* de las cosas y para no dejar que la “opinión traduzca las necesidades en conocimiento” (Bachelard, 1984, p.16).

Cuando presenté el plan de investigación para el doctorado, aún no había defendido la tesis de Maestría. En ese momento, resultaba claro que, si bien había llegado a abordar dos problemas vinculados con el lugar del juego en la escuela infantil (desnaturalización y los modos de intervención del maestro), faltaba precisar qué relaciones se podían establecer entre juego y enseñanza. El interés por esta relación volvía a poner el acento en los problemas relativos a la identidad del jardín de infantes frente a un contexto de transformación educativa.

La pregunta que surgía era si los resultados que indicaban la ausencia de juego en las salas se debía a un problema de la edad de los niños observados (5 años y por ende con una intencionalidad más marcada en las tareas instructivas y de preparación a la educación básica) o una transformación más profunda en la escuela infantil. En ese momento, las preguntas que focalizaban al objeto se enunciaron de la siguiente forma: ¿Qué características asumen las prácticas de enseñanza que involucran al juego en las salas de 3 y 5 años? ¿Cuáles son los dignificados que los maestros atribuyen al juego en la construcción de sus prácticas de enseñanza?

El planteo de esta pregunta se hizo en mayo de 1999. A partir de ella, comenzó el trabajo de campo. Hasta diciembre de 2001, se observaron salas de 3 años en una escuela de Palermo (en la que se había observado la sala de 5) y en una escuela de Mataderos. La elección del barrio de Mataderos se debió a la inclusión de la investigación en el

UBACYT 2001- 2002. (Resolución 4200-2000). Categoría B “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del Barrio de Mataderos”, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent. En este sentido, el barrio de Mataderos permitía observar salas de Jardín en sectores de nivel socioeconómico diferente al registrado hasta el momento.

A pesar de este cambio en la muestra, los análisis mostraron que la ausencia de juego persistía y que, los maestros podían hablar acerca del juego pero no podían dar cuenta de sus relaciones con la enseñanza. En las salas de tres años, la ausencia de actividades vinculadas con el juego diseñadas por el maestro, era semejante a lo observado en las salas de niños más grandes. Variaba el tiempo y los contenidos pero las actividades eran las mismas.

Los maestros permitían que los niños jugaran, facilitaban espacios de juego y materiales. En algunos casos, identificaban el hecho de jugar con el período de juego trabajo o juego libre en el patio, pero no sabían qué más hacer. Las veces en que, a partir de mi presencia en las salas, diseñaban alguna actividad que involucraba aspectos lúdicos, los niños no la validaban como tal o el maestro, durante el desarrollo del juego, dejaba de intervenir. Cuando se les preguntaba acerca del juego, respondían teóricamente y sus ideas estaban muy distantes a sus prácticas.

Paralelamente, la lectura de investigaciones realizadas relativas al pensamiento de los maestros sobre el juego (Wajskop, 1997; Brougère, 1997), las relaciones entre juego y enseñanza (Kishimoto, 2000) y la “deconstrucción” del juego en la escuela (Rocha, 2000) ponía de manifiesto que esta falta de claridad con respecto al lugar del juego en la escuela y sus relaciones con la enseñanza, era una tendencia común en el profesorado del nivel inicial o escuela infantil, como comencé a llamarlo.

A partir de esta constatación, se decidieron dos pasos a dar: el primero vinculado con la investigación y el segundo con la formación de maestros. Con respecto a la formación, se

apuró la publicación de los resultados de la investigación de Maestría sobre los rasgos del juego, en un formato que fuera accesible para los maestros. El libro “Juego y Aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil” se editó en abril del 2001. Al mismo tiempo, se diseñó el módulo “Seminario de Juego” (GCBA, 2001) para la reforma curricular de la Formación Docente para el Nivel Inicial, en el que se presentaba la necesidad de comenzar a vincular al juego con la enseñanza del nivel. Los contenidos planteados en ese módulo, escrito con la Prof. Inés Rodríguez Sáenz, forman parte –a partir del ciclo lectivo del 2002– de los contenidos básicos que reciben los futuros docentes de Educación Infantil en su formación de grado.

En relación con la investigación, se decidió abandonar la pregunta planteada sobre el significado que los maestros le atribuían al juego en la construcción de sus prácticas de enseñanza. Los resultados del análisis eran demasiado negativos con respecto a la posición del maestro y abonaban la opinión común de la falta de formación de los mismos, las concepciones del juego como desgaste de energía o como aspecto del desarrollo evolutivo del niño pequeño. De continuar con esta línea, era probable que la investigación asumiera un “estilo de denuncia” que se alejaba del presupuesto ético desde el cual se pretendía investigar.

Así mismo se decidió incluir una nueva pregunta que permitiera estudiar un tipo de juego en particular. En este caso se resolvió replicar el modo de intervención empleado en la investigación precedente para el diseño de datos inducidos. De esta manera, en una de las escuelas que formaba parte original de la muestra, se propuso un proyecto de juego de construcción con los alumnos del último año de la formación docente del IES “Sara Ch. de Eccleston” y el asesoramiento de un profesor de artes visuales –la Prof. Raquel Gimenez. Los alumnos, la maestra de la sala y el profesor consultor sabían que formaban parte de este proyecto, sus actividades se diseñaron conjuntamente, se observaron con registros de tipo etnográfico. También se tomaron fotografías y se registró en video algunas de las actividades. El trabajo de campo se realizó en el primer cuatrimestre del año 2001 para la sala de 5 años y en el segundo cuatrimestre para la de 3 años.

Para la elección de este tipo de juego se tuvo en cuenta diferentes criterios. Por un lado, el juego de construcción es uno de los juegos menos investigados y que más dificultad presenta a la hora de ubicarlo en un momento evolutivo particular. Por otra parte, la disponibilidad de materiales de construcción (ya sea para construcciones grandes o mínimas) es alta en todas las salas de jardín. En los bloques grandes, el juego de construcción es uno de los rincones del período de juego trabajo y, en los materiales para construir pequeños (dakis, rasti, etc.) es la propuesta más usual de juego que los maestros eligen cuando aparecen tiempos de espera entre actividades, por ser limpios, fáciles de guardar y que despiertan una alta motivación en los niños por jugarlos.

El análisis de algunas secuencias de estos juegos mostró un aspecto que hasta ahora no había sido tenido en cuenta. En el juego de los niños se entrecruzaban perspectivas diferentes que requerían ser atendidas en el diseño de la intervención. Por un lado, frente a los mismos materiales, los niños producían objetos cuya diferencia no se encontraba en el tipo de construcción sino en lo que los niños parecían “mirar” en el objeto. No eran objetos neutros sino que aparecía un aspecto cultural hasta ahora no abordado, que en mucho se asemejaba a las orientaciones originales de los pedagogos de la escuela nueva ante este tipo de propuesta.

Por otra parte, el tipo de actividad realizada por momentos se ajustaba más a una ocupación y en otras al juego, con lo que se necesitaba analizar la secuencia de lo realizado por los niños y los modos en que entraban y salían del juego a lo largo de la propuesta. Este aspecto, generaba la necesidad de mirar las intervenciones del maestro y los rasgos que asumía el juego del niño, a partir del análisis de algunas categorías hasta ahora no abordadas en términos didácticos (como la relación medios fines o la recursividad del juego). En tercer lugar, en el cruce de estos dos aspectos (uno más pedagógico / cultural y el otro más didáctico), aparecía una perspectiva psicológica que mostraba la potencialidad que estos juegos parecían tener en el desarrollo cognitivo.

A fines del 2001 surgió la posibilidad de realizar un semestre de doctorado en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El plan de doctorado, con

fuerte énfasis en la psicología cognitiva y la presencia del Dr. Ricardo Rosas –y su experiencia en investigación en juego desde una perspectiva sociocultural– resultaban óptimos para analizar los datos referidos a los juegos de construcción. Además, la experiencia recogida en anteriores visitas a jardines de Santiago de Chile (especialmente en las visitas a Jardines de la Junta Nacional de Jardines de Infantes en Agosto del año 2001 y a las escuelas privadas subvencionadas en diciembre de 1997) permitía retomar la contextualización del currículum como un factor a considerar junto con la diferencia de edad que ya estaba siendo contemplada.

La inclusión de los juegos de construcción y del trabajo de campo en Santiago motivó la redefinición del objeto y sus preguntas. El objeto se focalizó en las relaciones entre juego y enseñanza en las escuelas infantiles: los juegos de construcción como modo ejemplar de establecer estas relaciones. Por su parte, se enunciaron tres problemas: (1) ¿Qué relaciones se pueden establecer entre juego y enseñanza en las escuelas infantiles? ¿De qué manera la edad y el marco curricular diferencian o particularizan esa relación? (2) ¿Qué características asume en las escuelas infantiles el juego de construcción con bloques, atendiendo especialmente a las interpretaciones provenientes del campo didáctico – pedagógico y psicológico? y (3) ¿En qué medida la posibilidad de integrar miradas entre el juego del niño (dimensión psicológica) y el diseño de las prácticas de enseñanza (dimensión didáctica – pedagógica) puede resultar útil para estudiar el fenómeno lúdico en los contextos escolares?

Del relato de este eje de la historia natural surgen algunas conclusiones generales torno a la focalización del problema de investigación en la lógica cualitativa. En primer lugar, el papel de la teoría en la delimitación del objeto-problema. En segundo lugar, la manera en que el análisis de la empiria le permite al investigador asumir decisiones éticas, metodológicas y conceptuales a lo largo de este proceso.

8.2. La construcción del rol de investigador: la evaluación y la observación

Dada mi formación y desempeño docente, uno de los aspectos en los que se puso especial cuidado, fue el sesgo evaluativo que podía presentar mi presencia en las salas. Por esto, se atendió especialmente al registro de la modificación de lo cotidiano que provocaba la situación de observación tanto en los niños pequeños como en los maestros. El interés de presentarlo en este momento radica por la utilidad que presta para señalar cómo se configuró el rol del investigador.

En el caso de los niños, la siguiente imagen y registro de observación resultan ilustrativos de cómo era *observado* el observador.

Observación 2/5 JAM (Buenos Aires)



Observación 2/5 – JIR (Santiago de Chile)

11.00 hs. En el patio hay alrededor de 50 niños con cuatro educadoras y técnicas. Los niños corren o juegan en los aparatos. María con una libreta en la mano, recorre el patio. Luego se sienta a mi lado con su libreta y un lápiz. Comienza a escribir y me mira. Me dice que ella es profesora de un colegio y que está escribiendo lo que los niños hacen, para que ninguno tenga problemas de sacarse mala nota. Llama a Javiera y le entrega un papel doblado. “Es de tu hija”. Javiera lo toma y sale corriendo. Se le acercan otras nenas (Belén, Sofía, Rocío). María les ofrece stickers de la libreta. Las nenas lo toman y salen corriendo. María continúa escribiendo. Por momentos levanta la vista y mira mis anotaciones

Uno de los registros pertenece a una escuela de Buenos Aires y el otro a una de Santiago de Chile. Las niñas tienen 5 años y el registro (gráfico y verbal) fue tomado el segundo día de observación. En ambas situaciones, las niñas expresan el reconocimiento de la figura del investigador como alguien que crea dentro del espacio cotidiano un nuevo

contexto, y desde su mirada, interpretan su presencia. En el primer caso, el observador es quien va a “ver lo que nosotros hacemos”. En el segundo, es quien les dice a los padres “cómo se portan los niños para que no se saquen malas notas”. En ambos casos, resulta claro que el observador está registrando lo que sucede para hacer algo con ese material.

Los maestros y educadores también comparten esta visión. En cada una de las tres entradas en terreno que formaron parte de esta investigación (la “naturalista” de las primeras escuelas de Buenos Aires, la situación inducida para los juegos de construcción y la “naturalista” de las escuelas santiaguinas), el rol del investigador se construyó a partir de un encuentro dialéctico con la realidad observada.

En Buenos Aires, por mi desempeño profesional, los maestros me reciben en la sala y me ubican en el lugar del conocimiento y de la evaluación de la tarea. Desde hace 15 años trabajo en dos de los IFD más grandes de la ciudad de Buenos Aires y coordino la práctica didáctica en la formación de los futuros docentes del nivel. Esto hace que los maestros de la muestra, construyan una imagen más cercana a la supervisión o la dirección que al de investigador. El observador siempre parece estar “por sobre” el maestro. Por esto, cuando alguna situación se “escapaba” de lo permitido, el maestro solicitaba que *eso* no se registre. Aunque se había formalizado el contrato previo a la entrada en terreno, persistía una imagen evaluadora sobre el rol del observador.

En cambio, para los educadores de Santiago, mis antecedentes eran desconocidos. Probablemente por esto, la posición en la sala se construía en el espacio intermedio entre los niños y el educador. Para el educador era un extranjero que no conocía el lenguaje y esto lo ponía en una posición superior. Sus prácticas eran explicadas y se “traducían” para que fueran comprensibles. Por ejemplo, así como contaba a los niños la presencia de las flores en primavera y la importancia del copihue para los chilenos, dirigiéndose al investigador “explicaba” la importancia de las flores y acercaba textos donde podía leer diferentes aspectos de la cultura chilena.

La tercera entrada, la construcción de la situación inducida en torno a los juegos de

construcción, también fue diferente. En este caso, la escuela participa desde hace siete años de experiencias de intervención semejantes a las que formaron parte del trabajo de campo. El contrato que se establece previamente con la institución y con los maestros no acentúa los aspectos de desempeño profesional sino la reflexión sobre la construcción del conocimiento elegido en los niños. Los espacios de discusión posterior y de análisis de la tarea se construyen conjuntamente con todos los que participan de la situación realizada. Esta multiplicidad de voces también impacta en la forma en que se define la presencia del observador. De alguna manera, es el coordinador general de la propuesta pero a la vez, parte del grupo. Su presencia en la sala es necesaria para guiar el análisis y el seguimiento de la tarea. Los análisis referidos a la actividad son discutidos entre todos los participantes y siempre queda abierta la posibilidad de retomar lo realizado. La recolección de datos se constituye también, en un espacio formativo para los docentes que participan.

Como surge de lo presentado, los tres tipos de entrada al terreno posicionaron al investigador de una manera distinta. Diferenciar cada tipo de inserción, las características y las dificultades que cada una conlleva, permitió reflexionar sobre la especificidad de la observación participativa en la investigación didáctica y la necesidad de construir una mirada dialéctica en donde el “ojo del observador” no es el único aspecto a considerar (Eisner, 1998).

Esta necesidad de resguardo, también llevó a considerar la forma en que se construía en el aula, el espacio común en el que, observador y observado *se observan* mutuamente y construyen una situación de interacción, aún cuando ninguno de los dos quiera dar cuenta de la presencia del otro. Como sostiene Devereux (1967), ante la imposibilidad de la neutralidad en la observación, la única certeza del observador es que el observado no actúa cotidianamente tal y como lo está haciendo.

En esta línea, el análisis de los datos comenzaron a tomar mayor fuerza las diferentes voces y se enriqueció la fuente de datos. Se analizaron tanto los registros de observación como las fotografías, las planificaciones y otros documentos de los maestros (en el caso

de la situación inducida). El registro de hechos “aparentemente” triviales como por ejemplo, el comentario de una educadora frente a la visita al museo o al comportamiento de un niño, fueron analizados con el objeto de comprender el significado cultural que guardaban las diferentes acciones y diferenciar lo que el maestro hacía para agradar al investigador de lo que forma parte de la vida cotidiana. Esta triangulación de fuentes le dio mayor consistencia al análisis de los resultados y, al mismo tiempo, sirvió de resguardo para la mirada del “deber ser” que podría haber influido en la forma de considerar algunas prácticas didácticas.

8.3. El encuentro con *otros significativos*: la multiplicidad de miradas

El último eje de esta historia lo constituye el lugar de los *otros*. Una de las características de una investigación consiste en la originalidad de sus resultados y en la “acumulación de conocimientos” sobre una determinada problemática (Sautú, 1997, p. 183). En la búsqueda de la originalidad mucho tienen que ver los *otros significativos*: investigadores o expertos en la temática abordada con quienes se dialoga a lo largo del proceso.

Este diálogo que se va construyendo conjuntamente con la investigación, puede asumir la forma de una refutación a los planteos o “eventuales inexactitudes” existentes (Sautú, 1997), la posibilidad de “completar” espacios vacíos de conocimiento, la apertura de un tema nuevo que amerite ser indagado o la creación de significados compartidos. El diálogo se caracteriza por crear “un clima de participación abierta... entre los intervinientes... supone un compromiso, una disposición de llevar las cosas hasta el fin... muestra un clima de interés, respeto y cuidado de cada uno de los participantes hacia los demás, aún ante los desacuerdos” (Burbules, 1999, p. 31). El riesgo al iniciar este diálogo con otros consiste en creer que dialogar es “oponerse a otro”.

En la historia de las decisiones de este proyecto, la posibilidad de generar un intercambio rico y fecundo con estos *otros significativos* estuvo centrado en tres grupos de

profesionales e investigadores: los formadores de docentes con los que comparto las preocupaciones por la educación infantil, los colegas que se dedican a la investigación didáctica y mis *maestros* en este proceso.

Para los que se preocupan por las prácticas de enseñanza en los niños pequeños³⁹, estudiar al juego es fundamental. Esto no significa que todos defendamos el mismo significado a la relación entre juego y enseñanza. Algunos consideran que el juego es una variable más como el tiempo, el espacio, los contenidos... Otros coinciden con mi preocupación por mirar al juego y al contenido como un “juego de figura y fondo” y rescatar lo propio del juego del niño⁴⁰. Para los colegas que se dedican a desarrollar propuestas desde las didácticas centradas en los campos disciplinares, priorizar al juego y el aprendizaje, de alguna manera *implícito*, resulta un contrasentido con el papel “enseñante” que se le adscribe al Jardín de Infantes. Para los especialistas en juego infantil y ya no pedagogos (especialmente los que siguen en Argentina el enfoque de Inés Moreno o Hilda Cañeque), hablar del juego en la escuela es un imposible dado que la escuela desvirtúa la libertad del jugador y por tanto, el sentido del hecho lúdico...

En estos años, el diálogo con cada uno de los colegas resultó una fuente rica de inspiración y de apertura de nuevos posibles. En todo momento, la tensión estaba puesta en buscar las claves para interpretar la relación entre juego y enseñanza más que en dar respuestas a las múltiples preguntas que surgían en nuestros intercambios y el “deber ser” de las salas y los maestros. El diálogo sostenido permitió mantener la mirada en los problemas centrales de la investigación y en el justo equilibrio entre el respeto por el juego del niño, la intención “enseñante” del educador, los aspectos tradicionales de la escuela infantil y las nuevas actividades que no se resolvían desde un formato lúdico.

³⁹ Entre los colegas que discutieron y participaron de esta construcción están Elvira R. de Pastorino, Rosa Violante, Cristina Tacchi, Rosa Garrido, Adriana Anderson, Rosa Windler, Elsa Granado, Beatriz Jáuregui, Mariana Macías, Laura Pitluk, Inés Rodríguez Sáenz y Alicia Spinelli.

⁴⁰ Esta imagen del juego como “figura y fondo” con el contenido escolar fue sugerida por Inés Rodríguez Sáenz en el encuentro de retroalimentación de las categorías.

Con respecto al segundo grupo, en Argentina, la investigación didáctica en educación infantil es un campo nuevo de indagación. Hasta ahora, los niños pequeños han sido estudiados desde la perspectiva de la historia de la educación, la psicología del desarrollo o las didácticas disciplinares. Por esto, con los colegas del ámbito universitario, preocupados por la didáctica⁴¹ conforman otro grupo de *otros* significativos. Sin sus constantes preguntas por la escuela infantil, la construcción de la argumentación hubiera sido mucho más hermética y compleja. La necesidad de tornar “claro” una realidad que para los dedicados a la infancia es obvia, me obligaron a re-escribir varias veces la discusión y la conclusión final.

El tercer grupo de *otros* significativos, lo conforman cuatro personas que con sus preguntas y sugerencias, protegieron los primeros pasos y me lanzaron al desafío de crear. El orden de cada uno es sólo a los fines de la escritura porque sin su compañía, constante, diferente y preocupada, difícilmente hubiera llegado a buen puerto.

La persona más interesada porque finalizara esta investigación era Lydia P. de Bosch. Para ella, el juego es la actividad privilegiada de los niños. Por eso, estudiarlo en el contexto escolar era la fuente más rica y efectiva para extraer, de su análisis, conclusiones para la acción del maestro. Lydia anhelaba que en la Universidad de Buenos Aires hubiera una “doctora de infantes”, como decía. Lamentablemente, su fallecimiento en abril de este año, nos sorprendió a todos. De Lydia aprendí a sostener la utopía y buscar que los niños y sus formadores tengan el espacio “académico” que se merecen.

En segundo lugar, María Teresa Sirvent fue la “vigilancia epistemológica” de esta Tesis. Ella asumió el desafío de orientarme en la construcción de la metodología más adecuada a mi objeto y cuidó que no perdiera el sentido del problema ni lo desviara en un “deber ser” propio de mi desempeño profesional. La distancia entre sus preocupaciones

⁴¹ Entre los colegas que nutrieron las preguntas están Celia Rosemberg, Angeles Soletic, Mariana Maggio, Anahí Mastache, Verónica Weber, Dolores Fleitas y Cecilia Taboada.

(educación no formal y adultos) y las mías (educación formal y niños) en lugar de ser un obstáculo para trabajar juntas, fue una fuente de inspiración. María Teresa me impulsó a viajar a Chile y cuidó que ningún problema surgiera en el tiempo que duró mi estadía allí. Con ella aprendí lo que significa la construcción del contexto de descubrimiento y el respeto que el investigador debe tener por cada uno de los participantes (y no ya “sujetos”) de la investigación. Por esto, las sesiones de retroalimentación con los colegas y la necesidad de pensar “con otros” más que “contra otros”, fueron inspiración suya.

El tercer *otro* es Ricardo Rosas. Sin su generosa oferta de pasar un tiempo en la Escuela de Psicología de la PUC, su compañía en el año de estadía en Santiago y su cálida y franca confrontación en la lectura de este escrito, probablemente no habría terminado la Tesis. Sin su acompañamiento (en bibliografía, largos cafés, asistencia a cursos...) me hubiera sido muy fácil asumir un enfoque sociocultural para interpretar los datos. Cuando comenzamos a conversar sobre el proyecto, me hizo dos preguntas que me acompañaron desde entonces. La primera fue, “cuál es la tesis”. La segunda, “para quién escribes”. No eran preguntas menores dado que me obligaban a definir claramente el enfoque metodológico, el problema de investigación y, al mismo tiempo, plantear un modo de organizar la discusión que fuera preciso y concreto tanto para los pedagogos como para los psicólogos.

Finalmente, Edith Litwin fue la que me impulsó a inscribirme al doctorado y a solicitarle a María Teresa la dirección de la Tesis. Me dio la libertad para pensar en el problema que más relevancia podía tener para mí “bajo” tres condiciones: mantener la preocupación por la educación infantil, construir metodología para la investigación en didáctica y sostener la mirada humanista sobre el hecho educativo. Estas tres condiciones actuaron como brújula en todo el proceso.

Como se desprende de lo narrado, investigar no es una construcción en solitario sino un proceso construido con otros. Este proceso busca ampliar el conocimiento y abrir preguntas nuevas. Al mismo tiempo, el diálogo permite la co-construcción del conocimiento desde la riqueza que aporta cada una de las *otras* miradas.

Bibliografía

- Achilli, E. (1994). Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES. Buenos Aires. 9 y 10 de Junio. (mimeo).
- Ackerman-Valladão, E. (1977). Analyse des procédures de résolution d'un problème de composition de hauteurs. *Archives de psychologie*, 45 (174), 101-125. Citado en Inhelder, B. y Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM
- Alcántara García, P. (1913). Manual teórico práctico de Educación de Párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- Amonachvili, Ch. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas*. Vol XVI (1), pp. 87-97
- Apple, M. y King, F. (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- Ariès, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Aristóteles (1984). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Hyspamérica
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año III, N° 4, 61-66
- Baquero, R. (1998) La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *Psykhé* 1998, Vol.7 N° 1, 45-54
- Baquero, R. (1999) Zona de desarrollo próximo: del juego al trabajo escolar. Universidad de Buenos Aires (trabajo inédito)

- Baquero, R. (2001) Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En Baquero, R. y Limón, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 11-51.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones: Buenos Aires
- Baranzelli, R., Chalom, R., De Santo, V., Macri, M., Medina Roux, L., Mahle, M. y Palavecino, M. (2001). *Construcciones y contextos*. Trabajo de Seminario. ISPEI "Sara Ch. de Eccleston". Inédito.
- Barber, P. (2002). Doing Mathematics with young children. En Siraj-Blatchford, S. (ed.) 2002. *A curriculum development handbook for early childhood educators*. London: Trentham Books. Pp. 61-76
- Bateson, G. (1998) Una teoría del juego y la fantasía. En Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen
- Beardsley, M. (1981). *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Bennet, N., Wood, L. y Rogers, S. (1997) *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. London: Open University Press
- Bianchini, C., Jones, A., Biocca, A., Fernández Mejía, L., Cafici, R. y Martone, L. (2001). *Juegos de Construcción*. Trabajo de Seminario. ISPEI "Sara Ch. de Eccleston" (Reseña publicada en Violante, R. (comp) (2002) *Desarmar para armar. Propuestas innovadoras para la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 52-64).
- Blanck, G. (1993). El hombre y su causa. En Moll, L. (comp). 1993. *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique. pp. 45-74.
- Blanck, G. (2001). Prefacio. Para leer Psicología Pedagógica de Vigotski. En Vigotski, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique. Pp 15-44
- Borja Solé, María de, 1980. *El juego infantil (Organización de ludotecas)*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bosch, L. (2001). Prólogo. En Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego*

- en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bosch, L. y Duprat, H. (1992). El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue.
- Bosch, L., Duprat, H y Menegazzo, L. (1969). *El jardín de infantes, hoy*. Buenos Aires: Librería del colegio.
- Böstrom, S (1998). Frame play in early childhood education. *International Journal of early childhood*. Vol 30 (1). Pp. 27-35
- Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Brougère, G. (1997). Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*. 119, 47-56.
- Bruce, T. 1992. Children, adults and blockplay. Gura, P y Bruce, T. (ed) 1992. *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing
- Bruner, J. (1983). Play, thought and language. *Peabody Journal of Education*, 60 (3), 60-69.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós. Barcelona
- Bruner, J. (1986b). Juego, pensamiento y Lenguaje. *Perspectivas* . Vol XVI, 1. pp. 79-85
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 4, N° 1, p. 5-16.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cadwell, L. (2002). *Bringing Learning to life: The Reggio Approach to Early childhood education*. New York: Teachers Colleges, Press.

- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caldera, Y.; MacDonnald-Culp, A.; O'Brien, M; Truglio, R; Alvarez, M.; Huston, A. (1999). Children's play preferences, construction play with blocks, and visual-spatial skills: are they related? *International Journal of behavioral development*. Vol 23 (4). P. 855-872.
- Camilloni, A. W. de, (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A.W de; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cañeque, H. (1979). Juego y vida., en Bosch, L., Cañeque, H., Duprat, H., Galperín, S., Glanzer, M., Menegazzo, L., y Pulpeiro, S. (1979). *Un jardín de Infantes mejor. Siete Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cariati, M.; Delac, S.; Müller, A. (1984). *Juego libre en el Jardín de infancia*. Barcelona: CEAC
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Carroll, Lewis. (1996). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Alianza
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicológicas*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de domino: hacia una diversidad de enfoques. Castorina, J. y Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa. pp.155-180
- Chen, J., Krechevsky, Maestra; Viens, J; Isberg, E. (2000). Establecer conexiones: el enfoque de la tutoría del Proyecto Spectrum. En Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (comps). *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata. pp. 106-130.

- Christie, J. y Johnson, P. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53, 93-115.
- Christie, J. (1994). Literacy play interventions: a review of empirical research. *Advances in Early Education and Day Care*, 6, 3-24.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomón, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Consejo Federal de Educación (1994). *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cook-Gumperz, J. (ed). 1988. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Copy, I. (1962). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba
- Cordeviola de Ortega, M.I., (1967). *Como trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cortés Bohigas, M. (1983). Método Montessori, en *Diccionario de las Ciencias de la Educación* Madrid: Santillana.
- Corsaro, W. (1989). La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales. En Turiel, E., Enesco, I., y Linaza, J. (1986), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. Pp. 125-154.
- Cronbach, L. (1973). Disciplined inquiry, en *Philosophy of educational research*. Ed. H.S. Broudy et al. Wiley and Sons. (traducción R.E. Gibaja).
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London: Routledge
- Davini, M.C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Decroly, O., y Monchamp, Mlle., (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Del Río, Pablo (1987). El juguete como instrumento cotidiano de construcción de la mente. En Nikitin, B. (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Denies, C., (1989). *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague: Mouton
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada
- Dias Prado, P. (1999) As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. En *Revista trimestral Pro-Posições. Facultad de Educação- Unicamp*. Vol 10, 1(28). Pp. 110-118.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina - IDEAS – Aique.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education. En *Teacher College Record*, 91 (2).
- Druker, J.; Franklin, M y Wilford, S. (1999) *Understanding Pretend Play*. New York: Jonathan Diamont Associates.
- Duflo, C. (1999). *O Jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Eberly, J. (2001). Convergent and divergent task structure: preschoolers' collaboration during play and problem solving with blocks. *Dissertation-abstract-international-section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 61 (12A), p. 4667.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1999). El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alienación. En Rockwell, E. (coord.) (1999). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Egan, K. (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid:

- Morata.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar.* Madrid: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego.* Madrid: Aprendizaje Visor.
- Erickson, F (1989). Métodos cualitativos sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, Tomo II. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1988). *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.
- Fischer, J. (1996). *Starting from the child?* London: Open University Press
- Forni, F. (1993). Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En Forni, F., Gallard, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación.* Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años.* Madrid: Cincel.
- Frabboni, F. (1996). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil.* Narcea. Madrid.
- Frances-Hanline, F. Milton, S. y Phelps, P. (2001). Young children's block construction activities: findings from 3 years of observation. *Journal of Early Intervention.* Vol 24 (3), p. 224-237.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular.* Madrid: Morata
- Fritzsche, C. y Duprat, H., (1968). *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes.* Buenos Aires:

Estrada.

Froebel Blockplay Research Group (1992a). Being mathematical. Gura, P y Bruce, T. (ed) (1992). *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing. Pp. 75-91.

Froebel Blockplay Research Group (1992b). Children being scientific and solving problems. Gura, P y Bruce, T. (ed) (1992). *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing. Pp. 107-131.

Froebel Blockplay Research Group (1992c). Representation and communication. Gura, P. y Bruce, T. (ed) (1992). *Exploring Learning: young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing. Pp. 27-46.

Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.

Fronidzi, R. (1979). Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción. *Revista de Ciencias de la Educación*. Año I, (2). Pp. 3-14

Gaarder, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. Madrid: Ed. Siruela

Gadamer, H. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós

Gagne, E.; Yekovich, C.W.y Yecovich, F. (1993) *The cognitive psychology of school learning*. New York: Longman

Garaigardobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (comps) (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata-MEC.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Gaudiano, G. (1986). Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano, en *El curriculum universitario*. México, inédito.

GCBA. Secretaría de Educación (2001). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Dirección de Currículum. Buenos Aires.

Geertz C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Ghirardelli Jr. P. (1997). Subjetividade, infancia e filosofia da educação. En Ghirardelli Jr. P. (comp.). *Infancia, escola e modernidade*. São Paulo: Cortes Editora.

Gibaja, R. (1986). *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma "Benito Juárez"

Gibaja, R. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. En *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*. N° 103. OEA, pp. 81-94.

Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique

Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Company

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Golbeck, S. (2002). Modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana. Eric Digest, Octubre 2002. EDO-PS-02-12

González, S. (1993) Los dones de Froebel y las variaciones argentinas. En <http://abc.gov.ar/Docentes/Ramas/Inicial/BibliotecaDigital/DíaNacionaldelosJardines.htm>

Guillén de Rezzano, C. (1966) *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Gura, P. y Bruce, T. (1992). *Exploring learning. Young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hännkäinen, M. (2001). Playful Actions as a Signs of Togetherness in day care center. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 9, 2. pp. 125-134
- Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Harper, D. (1998) An argument for visual sociology. En Prosser, J (1998) *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press. Pp. 24-41.
- Hatch, T. y Gardner, H. (2001). El descubrimiento de la cognición en el aula: una concepción más amplia de la inteligencia humana. En Salomón, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris: José Corti.
- Hewitt, K. (2001). Blocks as a tool for learning: historical and contemporary perspectives. *Young Children*. Vol. 56, N° 1. p. 6-10, 12-13
- Hirsch, S (ed). (1984). *The block book*. Washington, DC: National Association for de Education of Young Children
- Hohmann, M y Weikart, D. (1995). *Educating young children: active learning practices for preschool and chil care programs*. Michigan: High-Scope Press
- Holstein, J.A. y Gubrium, J.F. (1994). Phenomenology, Ethnomethodology and Interpretive Practice. En: N.K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). *Prolegómenos. Revista de Educación*, 300, 173-189.
- Hughes, J. (1925) *La pedagogía de Froebel*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.

- Inhelder, B. y Caprona, D. (1996). Una línea de investigación. En Inhelder, B. y Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jahnke, J. y Nowaczyk, R (1998) *Cognition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jaulin, R. (1981) *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. México: Siglo Veintiuno.
- Jick, T., (1993). Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción, en Bertaux, D. y Jick, T. *Metodología de investigación cualitativa*. Documentos de trabajo (5). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Johnson, J. (1988). The role of play in cognitive development. En Klugman, E.; Smilansky, S. (1988). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York: Teachers College, Columbia University Press. pp. 213-234
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999) *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1983). *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1988). *Los Juegos colectivos y la educación preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Karmiloff-Smith, A. y Inhelder, B. (1984) Si quieres avanzar, hazte de una teoría. En Carretero, M. y García Madruga, J.A. (eds.) (1984) *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- Kelly, K. (1999) A scholarly article about block building. (<http://orders.edrs.com/members/>)
- Kleining, G., Witt, H. (2001) *Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative*

- Kneller, G. F. 1969. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Kilcher, F. y Robert, M (1977) Procédures d'actions lors de construction de ponts et d'escaliers. *Archives de psychologie*, 45 (173), 53-83. Citado en Inhelder, B. y Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2000) Salas de Aulas nas Escolas Infantis e uso de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Ponencia presentada en la XXIII Reunión Anual de la Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). (<http://www/anped.org.br>)
- Klugman, E.; Smilansky, S. (ed) (1988). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York: Teachers College, Columbia University Press
- Kneller, G. F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Kooij, R. van der y Meyjes, H. (1986). Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*. Vol XVI (1), pp. 51-68
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. En *Revista Temas de Educación* (7). pp. 19-39
- Kuhn, D. (1989) Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review* 96 (4), 674-689
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor: Madrid
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lally, M. (1991). *The nursery teacher in action*. London: Paul Chapman Publishing
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, 84-106.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Carretero, M; Castorina, A.; Baquero, R. (comp.), (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- MacDonnald, S. (2001). *Block play: the complete guide to learning and playing with Blocks*. U.S-Texas: Gryphon-House
- Malojovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Marenholtz Bülow, C. (1896). *El niño y su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre la enseñanza*. Buenos Aires: Estrada.
- Marlone, M; Langone, J. (1998). Variability in the play with cognitive delays across different toy sets. *International Journal of disability. Development an education*. Vol 45 (2). P. 127-142
- Mauridas-Bousquet, M. (1986). Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas*. Vol XVI (1), pp. 497-507
- MCBA (2001). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- MCBA (2001b). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños 4 y 5 años*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- MCBA (2001c). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños 2 y 3 años*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas*. Vol XVI (1), pp. 117-126
- Ministerio de Educación–Gobierno de Chile (2002) *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Unidad de Currículum y evaluación.

- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método*. Barcelona: Araluce.
- Montopoli, L. (1999) Building minds by block building. (<http://orders.edrs.com/members/sp.cfm>)
- Moreno, J.; Poblador, A.; del Río, S. (1971). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe. Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 22, pp. 17-39 (<http://campus-oei.org/revista/rie22a01.pdf>)
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En Turiel, E., Enesco, I., y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. Pp. 155-180
- Ness, D. (2001). The development of spatial thinking, emergent geometric concepts and architectural principles in the everyday context. *Dissertation-abstract-international-section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 61 (12A), p. 4712.
- Nikitin, B. (1988). Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego. Madrid: Aprendizaje Visor
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Ilzarbe y R. Lázaro (Eds.), Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores. *Cuadernos de Anuario Filosófico* N° 103 (pp. 73-84).
- Ortega, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (1994). Juego, desarrollo y Aprendizaje en Educación Infantil. En *Revista Aula de Innovación Educativa*. Graó Educación. Barcelona. N°28-29. Año II. Julio-Agosto.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia
- Parra, C. (1986). Aspecto cognitivo del juego. Proyecto de integración del juego en la escuela, en *Revista Temas de Psicopedagogía*. Anuario No. 2. Buenos Aires.

- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva* (7) 2,185-204
- Phelps, P. (1984). Creative playgrounds for the preschool children. *Early Child Development and Care*. Vol 17 (1). P. 23-35
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pla i Molins, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Book.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata
- Pronin-Fromberg, D. (1988). An Agenda for research on play in early childhood education. En Klugman, E.; Smilansky, S. (1988). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York: Teachers College, Columbia University Press. pp. 235-249
- Prosser, J. (1998) The status of image-based research. En Prosser, J (1998) *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press. Pp. 97-112.
- Quinto Borgui, B. (1996). Las Escuelas Infantiles Municipales de Módena. El modelo. En Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea. Madrid.
- Read, J. (1992). A short history of children's building blocks. Gura, P. y Bruce, T. (1992). *Exploring learning. Young children and blockplay*. London: Paul Chapman Publishing. Pp.1-12
- Rever, A. S (1993) *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Riley, J. (2002). Curiosity and Communication: Language and literacy in the early years. En Siraj-Blatchford, S. (ed.) 2002. *A curriculum development handbook for early childhood educators*. London: Trentham Books. pp.45-60
- Rivière, A. (2000). *Teoría de la mente y metarrepresentación* (manuscrito).
- Rivière, A. Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

- Rocha, M.S. (2000). *Não brinco mais. A (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Ed. UNLJUI.
- Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1999) *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. del Río, P. y Álvarez, A. (eds) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Rosas, R. (2001). De cómo el juego amplía la zona de desarrollo próximo. *Novedades Educativas*, Junio, 24-27.
- Rosemberg, C. (2002). *La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Rousseau, J. (1969). *Emilio o la educación. Selección*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Saada Robert, M. (1996) La construcción microgenética de un esquema elemental. En Inhelder, B. y Cellérier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Salotti, M. (1969). *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Nivel Inicial*. Tesis para acceder al grado de Magister en Didáctica. UBA
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Ponencia presentada en la 23ª Reunión Anual de ANPED (GT 7). Caxambú (<http://www/anped.org.br>)

- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L. y Violante, R. (2002). Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes para la construcción de conocimientos profesionales. En Violante, R. (comp) (2002) *Desarmar para armar. Propuestas innovadoras para la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 5-31.
- Sarlé, P. (2002b). Jugar en la escuela: un diálogo que recién comienza. En Harf, R; Sarlé, P; Porstein, A.; Rímoli, M.; Rogozinski, V.; Leone, J. (2002). *El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 20-39.
- Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. pp. 179 a 195
- Schiller, F. (1990). *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- Sciacca, M. F. (1957). El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental. Barcelona: Miracle.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Sinclair, H.; Stambak, M; Lezine, I; Raina, Sy Verba, M. (1983) Los bebés y las cosas. Madrid: Gedisa.
- Siraj-Blatchford, S. (2002). Criteria for determining Quality in Early Learning for 3-6 years old. En Siraj-Blatchford, S. (ed.) 2002. *A curriculum development handbook for early childhood educators*. London: Trentham Books. Pp. 3-14
- Sirvent, M. T. (1995). *Documento I. Taller de Investigación*. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de investigación*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra.

- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S. (1988) Sociodramatic Play: its relevance to behavior and achievement in School. En Klugman, E.; Smilansky, S. (1988). *Children's play and learning. Perspectives and policy implications*. New York: Teachers College, Columbia University Press. pp. 18-42
- Smith Hill, P. (1960). Programa de actividades de los Jardines de Infantes. Buenos Aires: Kapelusz.
- Smith, J.K. (1990). Alternative Research Paradigms and the Problem of Criteria. En: E.G. Guba (Ed.) (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Smith, P y Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56,1042-1050.
- Smith, B.O. y Ennis, R. (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi: Sage.
- Sutton-Smith, B. (1983). One hundred years of change in play research. *TAASP Newsletter*, 9 (2), 13-17.
- Sylva, K.; Bruner, J y Genova, P. (1974). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. En Bruner, J; Jolly, A. y Sylva, K. (1978). *Play*. NY: Penguin Books. pp. 537-555
- Tripp, S. (1990). *Metaphor and instruction*. Presentación en la Conferencia Anual de la Asociación para la comunicación y tecnología educacionales, Anaheim, California.
- Vandenberg, B. (1998). Real and no real: a vital development dichotomy. En O. Saracho y B. Spodek (eds). *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 295-305). Albany, NY: SUNY Press.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vera Peñaloza, Rosario (1936). El Kindergarten en la Argentina. Didáctica Froebeliana. Buenos

Aires: Ed. Instituto Bernasconi

- Vigotski, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje. Obras escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor pp. 9-287
- Vigotski, L. (1996). *Problemas de la psicología infantil. Obras escogidas. (Tomo IV)*. Madrid: Visor. Pp. 249-377
- Vigotski, L. (1997). *El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico. Obras Escogidas. (Tomo I)*. Madrid: Aprendizaje Visor. Pp. 205-256
- Vigotski, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Aique: Buenos Aires
- Vigotsky, L (1978). *Play and its role in the mental development of the child*. En Bruner, J; Jolly, A. y Sylva, K. (1978). *Play*. NY: Penguin Books. pp. 537-555
- Vigotsky, L. (2001b). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Ed. Coyoacán.
- Vilches, G. y Cozzi, V. (1966). *La educación en Pestalozzi y Froebel*. Buenos Aires: Breviarios pedagógicos Huemul
- Vygotski, L. (1988a). *El juego en el desarrollo del niño*. En Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Vygotski, L. (1988b). *Prehistoria del lenguaje escrito*. En Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Vygotski, L. (1988c). *Problemas de método*. En Vygotsk, 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica
- Vygotski, L. (1988d). *Internalización de las funciones psicológicas superiores*. En Vygotski, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica
- Wajskop, G. (1997). *Brincar na pre-escola*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Walker, L. (1995) *Block building for children: making buildings of the world with the ultimate construction toy*. New York: Penguin
- Werbizky, L (1991). *Block Building: its role in children's learning as seen by one elementary*

school teacher. En *Insights into open Education*. North Dakota Univ. vol 24.n3. Nov.1991

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique: Buenos Aires.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas. U.N.A.M.

Zabalza, M. (1993). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea

Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zervigon-Hakes, A. (1984). Material mastery and symbolic development in construction play: stages of development. *Early Child Development and Care*. Vol 17 (1). Pp. 37-47

Anexo I

Antecedentes de Modelos curriculares de la Educación Infantil centrados en el alumno

Por currículum entendemos una síntesis de elementos culturales que se traducen en un peculiar proyecto educativo y político y que plasma o expresa el modo en que diversos grupos sociales sostienen intereses y principios no siempre coincidentes (Alba, 1991). En el caso de la escuela, el currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas con sentido de “oportunidades para el aprendizaje” (Zabalza, 1993, p. 28). En la Educación Infantil, las orientaciones curriculares, en lo que refiere a la definición de objetivos y contenidos propios de este nivel de escolaridad o formas de organizar la enseñanza, cubren una amplia gama de posibilidades.

El proceso de determinación curricular toma cuerpo en un “diseño curricular”, el cual se constituye en el marco formal y legal de la práctica educativa. Como texto que prescribe la práctica, el diseño curricular expresa la posición particular de quienes los construyen en un momento histórico y social particular. Comprender un diseño curricular implica la necesidad de contextualizar su surgimiento en un marco socio político e histórico determinado.

Con respecto a la educación infantil existen dos posibilidades en torno a la especificación curricular. En algunos países, como en el caso de Argentina, existen diseños curriculares que rigen para toda la jurisdicción para la cual se lo prescribe (por ejemplo, encontramos diseños curriculares para cada una de las 24 jurisdicciones en que se divide el país, entre los cuales, Buenos Aires corresponde solo para las escuelas del radio de la ciudad). Estos diseños señalan el enfoque que cada centro debe cumplir en torno a las prácticas. El currículum establece tanto el marco general como el desarrollo curricular que prescribe las diferentes situaciones de enseñanza posibles.

En cambio, en el caso chileno, el currículum solo es una Base General sobre la cual, cada centro educativo define el tipo de modelo didáctico que va a implementar (cognitivo, personalizado, montessoriano, etc.). Algo semejante ocurre en países como EEUU e Italia, en que junto con las bases generales, han florecido ciertos modelos didácticos que van abriendo brechas en el modo de concebir las prácticas de enseñanza.

Dada esta particularidad del sistema educativo chileno, antes de analizar las características de los diseños en Buenos Aires y Santiago, vamos a presentar dos modelos didácticos que son tomados como “experiencias ejemplares” en uno y en otro país. Nos referimos al caso de las Escuelas Italianas de la región de “Reggio Emilia” y al Proyecto “Spectrum”. Ambos modelos son mencionados actualmente como casos paradigmáticos de cómo pueden orientarse las prácticas en la educación infantil. En estos proyectos, no se menciona al juego en sentido particular. Sin embargo, las diferentes experiencias que se relatan, incluyen actividades en donde el juego aparece vinculado no sólo con los aspectos motivacionales sino al interior de los proyectos que se describen. Por ejemplo, los juegos de mesa y los de construcción forman parte del conjunto de actividades propuestas en el Proyecto “Spectrum” para el área de mecánica y construcción. Así mismo se describen situaciones en las que los educadores participan conjuntamente con los niños en diferentes juegos.

1. Las escuelas italianas, el modelo de la Reggio Emilia

Como experiencia pedagógica centrada en la Educación Infantil, las Escuelas Maternales e Infantiles municipales de Reggio Emilia se definen como un servicio público, financiado por el Estado, programado por las Regiones y gestionado por los Ayuntamientos que busca educar integralmente al niño menor de 6 años desde un modelo pedagógico que le asegure tres experiencias educativas fundamentales (New, 1993; Escuelas infantiles de Reggio Emilia, 1995; Katz, & Chard, 1996):

- La entrada-participación del niño en el escenario de su *territorio vital*, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo
- El cuidado por el desarrollo de las necesidades ligadas con la comunicación, la fantasía, la exploración, la construcción, el movimiento, el juego y la acción personal

- Una experiencia de socialización que sea, al mismo tiempo "asimilación" e "interiorización" de la escala de normas y valores propuestas por la sociedad adulta

En base a estos principios, las escuelas infantiles se configuran como escuelas para el niño, escuelas de las experiencias y de los saberes y escuelas centradas en la participación e integradas a la ciudad (Quinto Borgui, 1996; Cadwell, 2002).

El modelo de la Reggio Emilia no tiene un solo punto de referencia teórico, no pretende situarse dentro de una orientación preconstituida. Por el contrario, toma los aportes de todo aquello que la investigación psicológica y pedagógica ha ido construyendo en los últimos años en cuanto al desarrollo infantil, entre ellos, “Susan Issacs, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Eric Erikson, John Dewey, David Hawkins, Humberto Maturana, Francisco Varela, Gregory Bateson y Jerome Bruner” (Cadwell, 2002, p.3).

En cuanto al modelo didáctico, éste se deriva *a posteriori* de la experiencia concreta. Esto supone del maestro una concepción didáctica basada en la reflexión y la producción y apropiación de conocimientos frutos de la investigación sobre la enseñanza (Spaggiari, 1995). La relación educativa adulto - niño se basa en el respeto mutuo en la que niño y profesor se viven recíprocamente como fuente de riquezas y recursos.

Algunos aspectos organizativos que sirven de fundamentación para el modelo son: la presencia de dos docentes que coordinan las diversas tareas de enseñanza, el estilo de la relación profesor - niño (orientado al diálogo, a la discusión, al debate de ideas, a la exploración y la inmersión, al asombro por el descubrimiento) y el rol del maestro como elemento guía y conducción de cara al aprendizaje y a la actuación.

La escuela se configura como una comunidad educativa en la que todos los sujetos implicados son a la vez educadores y educandos, por esto, se habla de una “escuela que aprende” (Cadwell, 2002, p. 202). Es tarea del educador colaborar con la comunidad (especialmente con los padres) para alcanzar el objetivo de la participación y gestión colectiva de los centros escolares. Los padres participan a través de Asambleas y Consejos

de gestión tanto en asuntos referentes al funcionamiento de la escuela infantil como a partir de encuentros de formación o de trabajo en conjunto vinculado con la programación del Centro. Al mismo tiempo, la ciudad se define como *educadora* y los espacios de la ciudad se abren como escenarios, recursos y medios que enmarcan la acción educativa del maestro.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, se organizan como campo o sistema de aprendizajes más que suma de saberes. Esta organización busca dotar de orden a la experiencia de los niños privilegiando el paso del pensamiento concreto a la representación simbólica y la capacidad de reflexión sobre su propia experiencia. Algunos ejemplos de proyectos de trabajo son (Escuelas Reggio Emilia, 1995): “Arcilla en la escuela maternal”; “Una historia de niños y familias que van a pasar a la escuela infantil”; “Ojos vivos sobre la ciudad”; “Las marionetas: una revisión didáctica”; “Nuestras manos no son iguales”. Sobre la base de estos proyectos se montó una exposición que ha dado la vuelta al mundo presentando la propuesta pedagógica denominada “Los cien lenguajes del niño” (Edwards, Gandini & Forman, 1993).

2. El proyecto “Spectrum”

El proyecto Spectrum se fundó en 1984 a partir del trabajo de D. Feldman y H. Gardner. Es un trabajo cooperativo de investigación y desarrollo curricular que ofrece un enfoque alternativo del currículum y de la evaluación de la educación infantil y de los primeros años de la educación primaria. Como tal, se define como un programa “destinado a tender puentes entre la curiosidad del alumnado y el currículum escolar; entre las capacidades más desatacadas del niño y las exigencias intelectuales de la escuela; entre las tareas de clase y el mundo exterior” (Chen, Isberg & Krechevsky, 2001, p. 14).

La propuesta está organizada a partir de una serie de actividades organizadas en base a los siguientes principios:

- Iniciar a los niños en un conjunto amplio de áreas de aprendizaje, siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001). Las actividades se organizan en torno a ocho dominios de saberes: lenguaje, matemática, movimiento, música, ciencias naturales, mecánica y construcción, comprensión social y artes visuales.
- Descubrir las áreas en las que más se destacan a partir de evaluaciones formales o informales. El enfoque considera que los niños llegan a la escuela con distintas experiencias ambientales y educativas. La investigación ha demostrado que los estilos de trabajo de los niños varían según la tarea.
- Fomentar las capacidades destacadas descubiertas y el ritmo de aprendizaje de cada niño que permite “desarrollar la confianza en sí mismos y la autoestima, así como a aumentar sus sentimientos positivos con respecto a la escuela” (Chen, Isberg & Krechevsky, 2001, p. 18).
- Tender puentes entre las aptitudes más destacadas de los niños y otras materias o actividades académicas. De esta manera se busca utilizar las experiencias de los niños en las áreas en que destaca y conducirlo hacia otras que no domina.

En cuanto a la organización de la enseñanza, se combinan momentos de trabajo individual, de pequeño grupo y de grupo total. El aula está organizada por sectores dedicados a tipos de aprendizajes diferentes según los dominios. Las actividades para cada área son seleccionadas por el maestro, quien acompaña a lo largo del día, a los niños en los diferentes sectores. También se prevé el aprendizaje cooperativo entre los niños que pueden actuar como líderes en algunas actividades bajo la guía del maestro.

En su implementación, el Proyecto Spectrum “ha mantenido sus dos objetivos originales: tratar de ampliar las concepciones del potencial intelectual de los niños pequeños y proporcionar técnicas prácticas para evaluar tantas áreas potenciales como sean posibles” (Feldman, 2000, p. 35)

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, cada niño tiene una carpeta en donde se van

registrando las elecciones que hace con respecto a las diferentes áreas y, tres veces en el año, el maestro realiza observaciones escritas de modo formal para los diferentes dominios. Las evaluaciones se diseñan para detectar capacidades destacadas de manera que puedan entenderlas los padres, los maestros y los propios niños y actuar sobre ellas. La intención de esas evaluaciones consiste “en ayudar a los educadores a conocer mejor a sus alumnos, reconociendo la gran diversidad de capacidades presentes en los más pequeños y en rediseñar los currícula y los enfoques de enseñanza” (Feldman, 2000, p. 35).

El proyecto Spectrum, a nivel curricular se diferencia de otros enfoques curriculares por no centrarse en satisfacer objetivos académicos tradicionales (lenguajes y matemática) como preparación para la escolaridad primaria. Tampoco responde a los modelos de “currículum emergente, en donde los intereses de los niños y los conocimientos previos determinan en gran medida el currículum y se minimiza el papel de los adultos” (Che, et al. 2000, p.49). En todo caso, el marco del proyecto sirve de puente entre los enfoques de carácter académico y los más centrados en el niño.

3. El Diseño curricular en el Sistema Educativo Argentino

Si bien el primer Jardín de Infantes en el país se remonta a 1870 y la formación de maestros especializados se inicia en 1884, recién a cien años del surgimiento del primer jardín de infantes argentino, se elabora un Documento Curricular para el Nivel Preescolar (Consejo Nacional de Educación, 1972). Un antecedente a este documento fueron los "Fines de la educación preescolar y el Programa sintético para los jardines de infantes" dictados por el Consejo Nacional de Educación en 1961 (Consejo Nacional de Educación, 1961). Este documento fue utilizado en todas las escuelas nacionales hasta la ley de transferencia de 1978.

El primer currículum (Consejo Nacional de Educación, 1972) cubría la franja etaria comprendida entre los 4 y 5 años. El nombre con el que se define al Nivel es el de

Preescolar. Dado su carácter nacional, presenta apartados destinados a la regionalización de los objetivos y contenidos planteados. Los postulados de la Escuela Nueva están presentes en este documento. En la elaboración del programa se contemplan los intereses espontáneos de los niños, el contacto con la naturaleza y la búsqueda de la armonía entre la familia, la escuela y la sociedad. Se espera que la aplicación del programa mediante centros de interés permita el desenvolvimiento de la individualidad y de la actividad personal. Al finalizar el documento se enumeran las escuelas, maestros e inspectores que trabajaron en la elaboración del Documento curricular.

Las transformaciones educativas operadas a partir de 1976 afectaron el ordenamiento curricular. Según Tedesco (1983), en el período 1976-1982, el área educativa fue la más inestable de las áreas de gobierno. En este contexto particular, la ley de transferencia de escuelas de 1978, derivó en la creación de la Secretaría de Educación de la MCBA y la elaboración de un nuevo Diseño Curricular como Anexo al de la escuela primaria (MCBA, 1982)¹.

Este Diseño comienza operacionalizando la acción del docente y marcando cuáles son las actividades posibles o no de hacer. Al maestro se le asigna el rol de seguir el proceso de desarrollo del niño ya que define la educación como la posibilidad de ayudar al niño a desarrollar todas sus posibilidades brindando un clima de confianza mutua y libertad productiva. En su investigación sobre el enfoque curricular adoptado por este diseño, Bertoni (1984) señala que como modo de legitimar los contenidos del diseño, se asumió teoría psicogenética como modo de tornarlo moderno y laico. Los objetivos se expresan en términos de desarrollo de nociones estructurales. En el dominio cognitivo, por ejemplo, los objetivos que se enuncian responden a aspectos estudiados por la teoría psicogenética en

¹ De ahora en más nos referiremos a los cambios pedagógicos y organizativos que se llevaron a cabo en el ámbito de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dado que nuestro estudio se realizó en escuelas que dependen de dicho ámbito. La transferencia de escuelas a las Provincias y al Gobierno de la Ciudad diversifican las ofertas y el crecimiento del nivel. Sin embargo, la mayoría de las Provincias, a partir de 1982 asumió el currículum de la Ciudad de Buenos Aires como base para elaborar sus documentos.

cuanto a la génesis de las nociones y conceptos (objeto, espacio, tiempo y causalidad) o descrito como aspectos del pensamiento infantil (función simbólica) olvidando que estos conceptos se estudiaron para comprender como se construía el conocimiento de cada uno de ellos y no como contenidos de enseñanza.

La gestión educativa que asumió a fines de 1983, con la apertura democrática, inició un programa de investigación incluyendo los distintos niveles, modalidades y aspectos de la educación municipal con el propósito de obtener información válida y confiable para las modificaciones que se fueran a introducir en el sistema. De dicho trabajo, a cargo de la Dirección de investigación Educativa de la Dirección general de Planeamiento, surgió el "Diagnóstico educativo del Nivel Inicial" antecedente del Diseño curricular aprobado en 1989.

La elaboración del Diseño estuvo a cargo de una comisión interdisciplinaria de especialistas en el tema y supervisores del área. Cada equipo de especialistas asumió la elaboración de una de las disciplinas curriculares que por primera vez se presentaban en un documento para el Nivel Inicial. El Diseño Curricular para el Nivel Inicial (1989 para el ciclo Jardín de Infantes – 1991 para el ciclo Jardín Maternal) fue modificado en 1995 – para incluir los aportes de los Contenidos Básicos Comunes, a posteriori de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93)².

². A partir de la Ley Federal de Educación (Ley 24195), “el Sistema Educativo de la República Argentina está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen las entidades de gestión privada reconocidas” (art.7). “El Gobierno y Administración del Sistema Educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” (art. 52). Esto supone que cada jurisdicción es responsable de elaborar sus diseños curriculares y organizar su sistema educativo (www.me.gov.ar/leyfederal). La ley establece que el Nivel Inicial (primer nivel del sistema) se organiza en dos ciclos: Jardín Maternal (para niños menores de 3 años) y Jardines de Infantes (para niños de 3 a 5 años). La escolaridad es obligatoria para los niños de 5 años. En la Ciudad de Buenos Aires, los Jardines de Infantes (oficiales y privados) dependen de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. A partir del Diseño Curricular del año 2000, todas las escuelas, oficiales y privadas, tienen los mismos lineamientos. La

En el año 2001, el mismo equipo curricular, realiza una nueva modificación del Diseño a fin de integrar los aportes elaborados en los últimos años y unificar la propuesta de los años 1989-1991-1995. Este nuevo diseño se dividió en cuatro tomos (Principios Generales, Salas de Lactario y Deambuladores; 2 y 3 años; 4 y 5 años), siguiendo los mismos principios disciplinares en la organización. Este diseño es el que encuentra en vigencia actualmente en todas las escuelas de nivel inicial, tanto del sector oficial como privado.

La perspectiva curricular desde la que se elabora el diseño responde a la pedagogía crítica. En este sentido, la educación, en general y la inicial en particular, se concibe como,

"un proceso dialéctico por el cual un sujeto en interacción con el medio, y a partir de sus propias posibilidades, desarrolla capacidades que le permiten la formación de una personalidad autónoma integrada activamente a la sociedad y cultura en al que vive" (MCBA. 1989, p. 1)

El niño esta definido como sujeto de la educación inicial. El perfil del maestro señala aspectos no sólo vocacionales sino también profesionales en cuanto al rol que desempeña como actor social. La organización curricular responde a las disciplinas clásicas con que se ordena la escolaridad básica.

Un aspecto que aparece pobremente desarrollado en estos documentos, se refiere al lugar del juego. En este sentido, el juego aparece en los fundamentos sobre los cuales deben fundarse las prácticas y también, como ejemplo de actividad en algunas disciplinas. Por ejemplo, en el caso de ciencias sociales, el juego dramático es una de las propuestas posibles para indagar los saberes previos.

Los diferentes documentos curriculares se presentan como modelos terminados que no sólo orientan la práctica del docente sino que también validan la reforma educativa que están intentando plasmar o legitimar. Desde esta perspectiva, asumen un formato cerrado que limita las posibilidades de establecer cambios o modificaciones sobre ellos (Sarlé, 1999).

investigación se realizó en escuelas oficiales dependientes de dicha secretaría. Se tomó la primera y la última sala del ciclo Jardín de Infantes.

4. El diseño curricular en el Sistema Educativo Chileno

La educación parvularia en Chile se inicia a principio del siglo XX. Tal como el caso argentino, el primer jardín infantil, anexo a la Escuela Normal de Preceptoras, creado en 1906, es el primer espacio donde se forman maestras con base teórica froebeliana (Hermosilla, 1999). La educación inicial fue reconocida como “parte del sistema formal de educación pública en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1929, manteniendo siempre el carácter de no obligatoria” (p. 52). La carrera de Educación parvularia se creó en 1944 en la Universidad de Chile (Peralta, 2002) mientras que, los primeros programas oficiales para la educación parvularia datan de 1948 (Peralta, 1987).

Actualmente, la Educación Parvularia comprende desde los 84 días hasta el ingreso del niño a Educación General Básica, sin ser obligatorios ninguno de sus niveles pedagógicos. En términos administrativos la división por niveles es la siguiente: Nivel Sala Cuna Menor: 84 días a 1 año; Nivel Sala Cuna Mayor: 1 a 2 años; Nivel Medio Menor: 2 a 3 años; Nivel Medio Mayor: 3 a 4 años; Primer Nivel Transición: 4 a 5 años; Segundo Nivel Transición: 5 a 6 años.

El sistema educacional chileno se caracteriza por tener una organización descentralizada. Su administración se realiza a través de instituciones del estado autónomas, municipales, particulares y fundaciones, que asumen ante el Estado la responsabilidad de dar educación y mantener un establecimiento educacional. Estas instituciones son la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles, creada en el año 1970 por la ley 17.301), la Fundación Educacional INTEGRAL (creada en el año 1990), escuelas de propiedad municipal o particular (subvencionadas o no por el estado). También existen Salas Cunas y Jardines Infantiles que pertenecen a empresas y organismos tanto públicos como privados, que funcionan con financiamiento propio (www.mineduc.cl).

A partir de la reforma emprendida en los años 90, se ha ampliado la cobertura y se ha

avanzado en términos de mejorar la calidad educativa con base en la equidad (Hermosilla, 1999). Según datos de 1996, la cobertura para el grupo etáreo de 5-6 años alcanzaba el 82,9 % de la población infantil (Hermosilla, 1999, p.63). Una fortaleza, y a la vez debilidad del sistema de atención parvularia, radica en la diversificación de la oferta y en la política de “discriminación positiva... (que) atiende especialmente a los niños que presentan mayor riesgo social y cultural” (p.67). Tanto los Jardines pertenecientes a la JUNJI como los de la fundación INTEGRAL atienden a niños de escasos recursos. Para los sectores medios, quedan los Jardines particulares (que sólo cuentan con supervisión técnica) y los municipales. Esta oferta no alcanza a cubrir las necesidades de la población infantil y la oferta se diversifica ampliamente, en cuanto a la calidad que se ofrece y el costo que esto implica para las familias.

En cuanto a los programas curriculares, al ser Chile un país de régimen centralizado, los planes emanados por el Ministerio de Educación y Cultura, rigen para todo el país. Como se señaló, el primer programa para la educación parvularia, fue aprobado en 1948. En este programa, “se señala la importancia del juego como vía esencial de la educación parvularia ya que en él es donde cobran su más amplio significado los grandes principios de la libertad y la actividad” (Peralta, 1987, p. 95). En el programa de 1948, la educación parvularia se considera un “grado” del nivel de educación básica, y comparte con éste, fines, principios y planteamientos comunes. Esto se modifica en el segundo programa oficial, de 1958. En este programa, el Jardín se define como

una institución que no se propone enseñar sino presentar estímulos adecuados para que la experiencia resultante le sirva de instrumento al niño... los primeros años de vida se caracterizan por la actividad del juego... la educadora no debe colocarse en primer término, debe sugerir, presentar estímulos y esperar que el niño recurra a ella... el jardín es un período de transición entre la vida del hogar y la escuela (Peralta, 1987, p. 98)

Un aspecto que resulta interesante señalar y que prevalece hasta el día de hoy, se refiere a la forma en que se define el Jardín de Infantes. El jardín es un espacio de *transición* entre la escuela y el hogar. Esto se encuentra expresado en los nombres que asumen las dos últimas salas y en el carácter no instructivo con que se define la educación que imparte.

También se observa en la variedad de ofertas institucionales y la diversidad de desarrollo curricular que se observa.

Los sucesivos cambios curriculares, hasta la reforma de 1990, tendieron a orientar las prácticas de enseñanza para cada uno de los niveles en que se divide el parvulario y en rescatar los aspectos culturales, a fin de construir un currículum “culturalmente pertinente” (Peralta, 2002). Así mismo, las prescripciones curriculares tienen un carácter amplio y se definen como “Bases generales” a partir de las cuales, cada centro debe definir su propio currículum.

Los diferentes establecimientos pueden optar entre modalidades educativas diversas, imprimiéndole un carisma particular a las Bases generales y diversificando aún más la oferta, especialmente, para aquellos establecimientos que pueden resolver, sin la asistencia del Ministerio, la capacitación y especialización de sus educadores.

Entre las modalidades curriculares más aplicadas se encuentra (a) el Currículum Montessoriano que es el de mayor aplicación en Chile. Se estructura a partir del ambiente, el trabajo individual y el material puesto a disposición de los niños y que prescribe el tipo de actividad (Peralta, 1987-2002); (b) el Currículum Integral que surge a partir de 1976. Asume los principios de equilibrio, flexibilidad y actividad. Las Bases curriculares (2002) se asientan sobre estos principios y fueron diseñadas por una de sus principales promotoras (María Victoria Peralta y Selma Simonstein³) y (c) el Currículum Cognitivo basado en el

³ Victoria Peralta es reconocida en toda Latinoamérica como una de las mayores especialistas en Currículum para la Educación Inicial. Es consultora de la UNESCO y ha asistido como asesora curricular a diferentes países latinoamericanos en la elaboración de las reformas curriculares emprendidas a partir de 1990. Por su parte, Selma Simonstein, desde el año 2000, ha sido elegida como presidente internacional de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP). La OMEP es el organismo internacional, dependiente de la UNESCO que vela por la educación de los niños menores de 6 años en todo el mundo. Es la primera latinoamericana que asume esta función. La elección se basó en el reconocimiento, a nivel internacional, de los esfuerzos chilenos por mejorar la educación parvularia en la región, la diversidad de

programa High Scope con un fundamento piagetiano. En este caso, las salas se organizan en sectores de trabajo y el diseño se focaliza en la puesta en marcha de proyectos. El objetivo final es alcanzar una educación válida para el desarrollo del niño (Lavanchy, Peake & Suzuki, 1983).

Bibliografía

- Bertoni, A. (1984). *Evaluación del Diseño Curricular de 1981. Proyecto 2. Tomo 1*. Buenos Aires: Secretaría de Planeamiento, GCBA.
- Braslasvsky, C. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Flacso. Buenos Aires.
- Chen, J., Isberg, E. y Krechevsky, M. (2001). Visión General del Proyecto Spectrum. En Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (comps.). (2001). *El Proyecto Spectrum. Tomo II. Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Morata-MEC
- Consejo Nacional de Educación (1961). *Fines de la educación preescolar y programa sintético para los jardines de infantes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Expt. N° 18.074/61.
- Consejo Nacional de Educación (1972). *Curriculum para el Nivel Preescolar*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Duprat, H. y Malajovich, A. (1988). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (eds.) (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

programas alternativos que ofrece y la extensión de la matrícula, especialmente hacia los sectores más vulnerables.

- Feldman, D. (2000). *Cómo empezó Spectrum*. En Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (comps). *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata. pp. 21-37
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (comps.). (2001). *El Proyecto Spectrum. Tomo II. Actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Morata-MEC
- Hermosilla, B. (1999). *La reforma educacional y la educación parvularia en Chile*. En García Huidobro, J. (ed.) (1999). *La Reforma educacional chilena*. Santiago: Editorial Popular. pp. 52-68
- Katz, L. y Chard, S. (1996). *The contribution of Documentation to the quality of Early Childhood Education*. En *Eric Digest. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Edo -PS -96 - 2.
- Lavanchy, S.; Silva, M. y Suzuki, E. (1983). *El niño actor de su propia educación*. Santiago: PUC
- MCBA (1982). *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- MCBA (1987). *Diagnóstico educativo del Nivel Inicial. Proyecto 5 (1985-1986)*. Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación.
- MCBA (1989). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- MCBA. (1995). *Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Mira López, L y Homar, A (1939). *Educación preescolar. Su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.
- New, Rebecca. (1993). *Reggio Emilia: Some Lesson for U.S. Educators*. En *Eric Digest. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Edo-PS-93-3.

Peralta, M. (1987). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. Una proposición inicial. En Apablaza, V. y Lavados, H. (coord.) (1987). Educación preescolar no convencional en Chile. Experiencias y perspectivas. Santiago: CPU (Corporación de Promoción Universitaria). pp. 73-134.

Peralta, M. (1988). *El curriculum en el Jardín Infantil (un análisis crítico)*. Santiago: Alfa

Spaggiari, S. (1995). Presentación. En Escuelas Reggio Emilia (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

Anexo II

Distribución de las situaciones de enseñanza y juego observadas: Ejemplos de Análisis

Ejemplo de Distribución Horaria

Observaciones Buenos Aires (1ª Etapa) – Sala 5 años

JG5 – 9 /TM.

Nº	Día	Actividades observadas
1	27-4-97	8.45 Saludo a la bandera 8.55 Ingresan a la sala. Intercambio y registros 9.15 Juego trabajo 10.20 Música (Los chicos tienen música hasta las 11. La maestra me informa que después tomarán la merienda e irán al patio).
2	29-4-97	8.50 Saludo a la bandera 8.55 Ingresan a la sala. Tiempo de espera (aunque la maestra tiene todo listo, los chicos tardan en acomodarse) 9.0 Intercambio 9.15 Registros 9.35 Conversación sobre la visita al Museo Sívori 9.50 Dibujar lo que más les gustó de la visita
3	6-5-97	8.45 Saludo a la bandera 8.50 Ingresan a la sala. Intercambio y registros 9.10 Conversación sobre las normas a seguir en Biblioteca 9.15 Visita a la biblioteca. Dibujo de las normas a seguir en ese lugar. Armado del reglamento 10.0 Lectura de un cuento de biblioteca 10.15 Merienda 10.20 Música 11.00 Ed. Física
4	8-5-97	10.50 Ed. Musical 11.0 Juego libre en el patio 11.45 Narración 12.00 Salida
5	12-5-97	8.45 Saludo a la bandera 8.56 Ingresan a la sala. Registros. Intercambio. 9.45 Dibujar como el pintor Ramón Silva (puntillismo)
6	13-5-97	8.45 Saludo a la bandera 8.57 Ingresan a la sala. Intercambio y registros 9.25 Juego trabajo 10.30 Merienda 11.00 Juego libre 11.15 Ed. Física 12.00 Salida
7	20-5-97	8.50 Ingresan a la sala 9.0 Conversación sobre el 25 de mayo 9.20 Registros 9.30 Jugar al bingo de números 10.0 Merienda 10.30 Juego libre en el patio 11.00 Narración: Cuello duro 11.15 Educación Física
8	21-5-97	9.0 Ingresan a la sala. Tiempo de espera (normas y reglamento de la sala) 9.15 Registros 9.35 Recortar cosas que sirven para leer 10.15 Merienda 10.30 Juego Libre en el patio 11.05 Educación Física

J3 – M. /TT. – Sala 3 años

Nº	Día	Actividades observadas
1	2-10-01	14.01 Entrada. (los chicos tienen Ed. Física en la hora previa) 14.01 Intercambio y registros (asistencia). Presentación de la observadora 14.30 Act. con consigna. Dibujar sobre un recorte de revista la parte del cuerpo que falta. 14.45. Canciones en el rincón de intercambio 14.55. Merienda 15.20 Juego en rincones
2	19-10-01	13.00 Entrada, intercambio, registros 13.30. Trabajo con consigna: ordenar una secuencia de 4 figuras 13.55. Rincones (preparación del regalo día de la familia) 15.10. Merienda
3	30-10-01	14.10 Ingresan de Educación Física. Registros iniciales 14.30. Canciones en el lugar de
		intercambio 14.45. Act. plástica: trozar papel de empapelar y componer 15.10. Merienda. Festejo de un cumpleaños 15.45. Comienzan a ordenar para la salida
4	2-11-01	14.00 Ingresan de Educación Física. Saludos, intercambio. 14.35. Actividad con consigna: dibujo con marcadores gruesos 15.10 Merienda 15.40 (nos retiramos. La maestra aceptó nuestra presencia sin embargo cada día que llegamos repite el mismo esquema de actividades)
5	13-11-01	12.55. Ingreso. Saludo a la bandera. Intercambio y registros 13.30. Educación Física (entrevista a la maestra) 14.00 Ingreso a la sala, Intercambio (la maestra informa que los chicos van a tener una salida luego de educación física)

Ejemplo de Distribución Horaria

Observaciones Buenos Aires (2ª Etapa) - Previas a la Intervención Didáctica

J U.3 – 9 /TM.

Nº	Día	Actividades observadas
1	12-09-01	8.45. Entrada. Desayuno 9.10. Saludo a la bandera 9.15. Entrada a la sala. Intercambio 9.25. Juego en rincones 10.00. Educación Física 10.30. Juego de rimas. Popeye 10.45. Juego libre en el patio 11.25. Juego de Rimas: Alí Babá 11.45. Biblioteca 11.55. Almuerzo
2	13-9-01	8.45. Entrada. Desayuno 9.00. Saludo a la bandera 9.15. Entrada a la sala. Intercambio 9.30. Juego en el patio: Mancha congelada / Juego libre en el patio 9.45. Juego trabajo 10.47. Juego libre en el patio 11.25. Juego "A juntar pelotas" 11.44. Lectura de cuento: Zoom y Pepe pide prestado 11.55. Almuerzo
3	14-9-01	8.45. Entrada. Desayuno 9.10. Saludo a la bandera 9.15. Entrada a la sala. Intercambio (Se suspende por reunión con maestra) 10.35. Educación Musical 10.30. Juego libre en el patio 11.36. Juego en la sala 11.45. Actividades de rutina. Canciones. 11.55. Almuerzo

5	18-9-01	8.45. Entrada. Desayuno 9.10. Saludo a la bandera 9.15. Entrada a la sala. Intercambio 9.25. Juego en rincones 10.30. Juego libre en el patio 11.25. Higiene 11.45. Narración: El perro de Pablo y Ana 11.55. Almuerzo
6	19-9-01	8.45. Entrada. Desayuno 9.10. Saludo a la bandera 9.15. Entrada a la sala. Intercambio 9.30. Aprender a usar las tijeras 9.55. Educación Física 10.30. Juego libre en el patio 11.30. Higiene 11.40. Armar el reglamento de la sala 11.50. Narración : "Cómo reconocer a un monstruo" 11.55. Almuerzo

Ejemplo de Distribución Horaria

Observaciones Santiago de Chile (3ª Etapa) - JUNJI

JÑ 5 – /TM. – Sala 5 años

Nº	Día	Actividades observadas
1	30-8-02	8.40. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala 8.55. Ejercicios gimnásticos en el patio. Juegos motores 9.20. Saludo inicial. Baño 9.30 Desayuno 9.50. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso) 10.10. Tableros (registros de asistencia, actividades diarias, calendario) 10.30. Higiene. Cepillado de dientes 10.40. Juego dramático: compra y venta (Feria) 11.40. Orden 11.50. Juego libre en el patio 12.30 Almuerzo
2	4-9-02	8.45. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala 9.00. Ejercicios gimnásticos en el patio. Juegos motores 9.20. Saludo inicial. Baño 9.25 Desayuno 9.50. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso) 10.05. Higiene. Cepillado de dientes 10.15. Tableros (registros de asistencia, actividades diarias, calendario). Vocabulario en mapudungún 10.30. Aprendizaje de "dichos" (refranes para baile de cueca) 10.45. Video sobre los dinosaurios 11.10. Juego libre en el patio 11.45. Modelado del hábitat de los dinosaurios 13.00 Almuerzo
3	6-9-02	8.30. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala 9.05. Baile en la sala: cueca y vals (llueve) 9.20. Desayuno 9.35. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso) 10.05. Higiene. Cepillado de dientes 10.25. Tableros (registros de asistencia, actividades diarias, calendario). 10.35. Diálogo sobre el viento y los "remolinos" 10.45. Video sobre la acción del viento sobre los objetos 11.05. Juego libre en el patio 11.35. Baño 11.40. Armado de juguetes de papel para que se muevan al soplarlos 13.00 Almuerzo
4	10-9-02	9.00. Ejercicios gimnásticos en el patio. Juegos motores 9.20. Desayuno 9.45. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso) 10.15. Higiene. Cepillado de dientes 10.15. Actividad con consigna: completar una hoja siguiendo patrones (triángulo, cuadrado y círculo) 10.45. Juego libre en el patio 11.30. Video sobre Mapuches
5	11-9-02	8.30. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala 9.00. Ejercicios gimnásticos en el patio. Juegos motores 9.20. Desayuno 9.45. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso) 10.15. Higiene. Cepillado de dientes 10.15. Juego con patrones: Canastas 10.45. Juego libre en el patio 12.00. Ingreso a la sala

J Ñ 3 - /TM. - Sala 3 años

1	13-9-02	<p>10.20. Juego libre en el patio</p> <p>10.35. Higiene</p> <p>10.40. Registro de asistencia, calendario</p> <p>10.50. Juego con Canastas (patrones)</p> <p>11.15. Evaluación del juego</p> <p>11.30. Higiene y preparación para el almuerzo</p> <p>12.00. Almuerzo</p>	4	24-9-02	<p>8.25. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala</p> <p>8.40. Saludo y rondas en el patio</p> <p>9.00. Desayuno</p> <p>9.20. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso)</p> <p>9.35. Higiene. Cepillado de dientes</p> <p>9.50. Registros. Intercambio</p> <p>10.00. Juego libre en el patio</p> <p>10.35. Higiene</p> <p>10.45. Intercambio sobre vestimenta típica chilena (vestuario tradicional). Se caracterizan con esa vestimenta</p> <p>11.30. Salen al patio con juegos tradicionales (trompo, emboque, embolsados). Un grupo con la maestra juegan estos juegos otro va a los aparatos</p> <p>11.50. Higiene</p> <p>12.00. Almuerzo</p>
2	14-9-02	<p>8.40. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala</p> <p>8.45. Saludo y rondas en el patio</p> <p>8.55. Desayuno</p> <p>9.10. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso)</p> <p>9.30. Higiene. Cepillado de dientes</p> <p>9.45. Registros. Intercambio sobre las "chonchas"</p> <p>9.55. Juego en el patio con bolitas y chonchas. Continúa como juego libre</p> <p>10.50. Higiene</p> <p>10.55. Ingreso a la sala. Intercambio sobre las fiestas patrias</p> <p>11.00. Bailes chilenos: cueca, guaracha, vals, sausau (isla de Pascua). Se viste con accesorios de cada región chilena</p> <p>11.20. Guardan y salen al patio (un padre vino para mostrar cómo se juega con el trompo)</p> <p>11.50. Higiene</p> <p>12.00. Almuerzo</p>	5	25-4-02	<p>9.00. Saludo y rondas en el patio. La mayoría está con algún detalle por la primavera</p> <p>9.05. Desayuno. Un grupo de madres adorna la sala con guirnaldas y flores</p> <p>9.30. Los que finalizan buscan juegos (idem ingreso)</p> <p>9.45. Higiene. Cepillado de dientes</p> <p>10.05. Intercambio sobre la primavera</p> <p>10.20. Juego libre en el patio</p> <p>10.40. Junto con otras salas salen a recorrer el barrio por la primavera</p> <p>11.50. Higiene</p> <p>12.00. Almuerzo</p>
3	16-9-02	<p>8.25. Ingreso de los niños. Juego libre en diferentes sectores con material disponible en la sala</p> <p>8.45. Saludos iniciales. Registros</p> <p>9.00. Conversación sobre las fiestas patrias. Intercambio para preparar la visita al museo de Historia</p> <p>9.10. Visita al museo (las fiestas patrias comienzan el 17 y durarán toda la semana)</p>	6	27-9-02	<p>Hoy es el festejo del día de la patria. Los niños están vestidos con algún detalle de diferentes regiones chilenas. El día es típico dentro de esta particularidad</p> <p>8.55. Desayuno. Un grupo de madres ayuda a la maestra con la merienda y los vestidos. Le fabrican algo para los que no trajeron ningún detalle.</p> <p>9.30. Los que finalizan buscan juegos</p> <p>9.45. Higiene. Cepillado de dientes</p> <p>10.00. Salen al patio cada uno con una sillita</p> <p>10.00. Fiesta. Bailes y Juego libre</p> <p>11.15. Almuerzo con comida típica</p>

Distribución de situaciones observadas

	Tipo de Actividad	Buenos Aires							Total de Actividades
		Grupo 1 JG5TM	Grupo 2 JG5TT	Grupo 3 JA5TM	Grupo 4 JA5TT	Grupo 5 JM3TT	Grupo 6 JU3TM	Grupo 7 JU5TM	
Actividades cotidianas	Saludo a la Bandera	11%	13%	11%	7%	4%	11%	12%	11%
	Intercambio y registros	16%	11%	11%	4%	22%	11%	12%	12%
	Merienda/ Colación	9%	8%	11%	11%	17%	11%	12%	11%
	Higiene y Baño	4%	2%	9%	11%	0%	6%	12%	6%
	Actividades de despedida	4%	2%	0%	4%	0%	11%	12%	5%
	Conversación sobre temas específicos	7%	8%	7%	11%	0%	0%	4%	5%
Otras Actividades (vinculadas con áreas curriculares)	Experiencias directas/ Salidas	0%	3%	2%	0%	4%	0%	0%	1%
	Actividades Plásticas	4%	5%	7%	4%	9%	2%	4%	5%
	Actividades de lectura y escritura	4%	0%	7%	0%	0%	6%	2%	3%
	Narración y Lectura de cuentos/poesías	7%	2%	0%	4%	0%	7%	2%	3%
	Trabajo en Cuadernos o con consigna	0%	6%	2%	0%	9%	0%	0%	2%
	Actividades Matemáticas	0%	2%	0%	0%	0%	0%	4%	1%
	Experiencias Científicas	0%	6%	0%	0%	0%	0%	2%	2%
	Educación Física	9%	3%	5%	11%	17%	4%	2%	6%
	Educación Musical	4%	3%	5%	7%	9%	4%	4%	5%
	Juego Trabajo	4%	2%	0%	4%	9%	7%	0%	3%
Juego	Juego Libre en el Patio	9%	11%	9%	7%	0%	11%	10%	9%
	Juegos Reglados	2%	2%	0%	4%	0%	9%	6%	4%
	Festejos (cumpleaños, patinos)	0%	3%	0%	4%	0%	0%	0%	1%
Otros	Tiempo inerte	4%	8%	14%	7%	0%	0%	2%	5%
	Total de actividades observadas	100% (45)	100% (62)	100% (44)	100% (27)	100% (23)	100% (54)	100% (51)	100% (306)

Tipo de Actividad	Santiago de Chile						Total de Actividades
	Grupo 1 JÑ5TM	Grupo 2 JÑ3TM	Grupo 3 JH5TM	Grupo 4 JH3TM	Grupo 5 JM4TM	Grupo 6 JM5TM	
Intercambio y registros	6%	7%	6%	7%	9%	10%	7%
Merienda/ Colación	10%	9%	13%	14%	9%	10%	10%
Higiene y Baño	12%	20%	6%	14%	9%	10%	13%
Actividades de despedida	6%	11%	13%	14%	9%	10%	10%
Conversación sobre temas específicos	6%	11%	0%	0%	4%	5%	6%
Experiencias directas/ Salidas	0%	4%	0%	0%	0%	0%	1%
Actividades Plásticas	2%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
Actividades de lectura y escritura	2%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
Narración y Lectura de cuentos	0%	0%	0%	0%	9%	0%	1%
Trabajo en Cuadernos o con consigna	6%	0%	13%	0%	9%	10%	5%
Actividades Matemáticas	2%	2%	0%	0%	0%	0%	1%
Experiencias Científicas	2%	2%	6%	0%	0%	0%	2%
Educación Física	8%	2%	6%	0%	9%	10%	6%
Educación Musical	2%	2%	0%	7%	4%	0%	2%
Juego Trabajo	2%	0%	0%	7%	4%	5%	2%
Juego Libre en el Patio	10%	11%	13%	14%	9%	10%	11%
Juego Libre en la Sala	18%	13%	13%	0%	9%	10%	13%
Juegos Reglados	2%	2%	13%	0%	0%	5%	3%
Festejos (cumpleaños, patrios)	2%	2%	0%	0%	0%	5%	2%
Tiempo inerte	0%	0%	0%	21%	0%	0%	2%
Total de actividades observadas	100% (49)	100% (45)	100% (16)	100% (14)	100% (23)	100% (20)	100% (167)

Distribución de situaciones observadas según Tipo de Actividad

Tipo de Actividad	Buenos Aires							Total de Actividades
	Grupo 1 JG5 TM	Grupo 2 JG5 TT	Grupo 3 JA5 TM	Grupo 4 JA5 TT	Grupo 5 JM3 TT	Grupo 6 JU3 TM	Grupo 7 JU5 TM	
Conversación sobre temas específicos	30%	25%	27%	60%	0%	0%	22%	24%
Experiencias directas/ Salidas	0%	10%	9%	0%	20%	0%	0%	6%
Actividades Plásticas	20%	15%	27%	20%	40%	13%	22%	21%
Actividades de lectura y escritura	20%	0%	27%	0%	0%	38%	11%	13%
Narración y Lectura de cuentos/poesías	30%	5%	0%	20%	0%	50%	11%	15%
Trabajo en Cuadernos o con consigna	0%	20%	9%	0%	40%	0%	0%	10%
Actividades Matemáticas	0%	5%	0%	0%	0%	0%	22%	4%
Experiencias Científicas	0%	20%	0%	0%	0%	0%	11%	7%
Total	100% (10)	100% (20)	100% (11)	100% (5)	100% (5)	100% (8)	100% (9)	100% (68)

Tipo de Actividad	Santiago de Chile						Total de Actividades
	Grupo 1 JN5 TM	Grupo 2 Ñ3 TM	Grupo 3 JH5 TM	Grupo 4 JH3 TM	Grupo 5 JM4 TM	Grupo 6 JM5 TM	
Conversación sobre temas específicos	30%	56%	0%	0%	14%	33%	31%
Experiencias directas/ Salidas	0%	22%	0%	0%	0%	0%	6%
Actividades Plásticas	10%	0%	0%	0%	14%	0%	6%
Actividades de lectura y escritura	10%	0%	0%	0%	14%	0%	6%
Narración y Lectura de cuentos/poesías	0%	0%	0%	0%	29%	0%	6%
Trabajo en Cuadernos o con consigna	30%	0%	67%	0%	29%	67%	28%
Actividades Matemáticas	10%	11%	0%	0%	0%	0%	6%
Experiencias Científicas	10%	11%	33%	0%	0%	0%	9%
Total	100% (10)	100% (9)	100% (3)	100% (0)	100% (7)	100% (3)	100% (32)

Distribución de situaciones observadas según Tipo de Actividad y ubicación del Jardín

Tipo de Actividad	Total de Actividades Buenos Aires	Total de Actividades Santiago
Conversación sobre temas específicos	24%	31%
Experiencias directas/ Salidas	6%	6%
Actividades Plásticas	21%	6%
Actividades de lectura y escritura	13%	6%
Narración y Lectura de cuentos/poesías	15%	6%
Trabajo en Cuadernos o con consigna	10%	28%
Actividades Matemáticas	4%	6%
Experiencias Científicas	7%	9%
Total	100% 67	100% 32

Distribución de situaciones observadas según Tipo de Juego y ubicación del Jardín

a. Porcentaje sobre la base de situaciones de juego observadas

	Buenos Aires	Santiago
Juego Trabajo	20%	8%
Juegos Reglados	22%	10%
Juego libre en la sala		44%
Juego libre en el patio	57%	38%
	100%	100%
total	49	48

b. Porcentaje sobre la base total de situaciones de enseñanza

	Buenos Aires	Santiago
Juego Trabajo	3%	2%
Juegos Reglados	4%	3%
Juego libre en la sala		13%
Juego libre en el patio	10%	11%
total	287	161

Ejemplo de Registro de Observación – 3ª Etapa

Observación 2. 3/9/02

Junji

Maestra R. – Sala 5 - Fragmento – Registro a dos columnas

Registro	Impresiones del observador	Categorías
<p>8.35. 14 niños presentes. Uno llora. Está puesto el grabador y se escuchan canciones folklóricas chilenas (cueca cantada). Hay una alumna de la facultad estudiante de Parvulario observando (E). En la alfombra dos nenes dibujan formas con mosaicos de colores. Tienen unos patrones a su lado</p> <p>Mesa 1: tres nenes con pinches y mosaicos van insertando uno junto a otro.</p> <p>Mesa 2: hay dos patrones de copihue estilizados del tamaño del tamaño de una hoja 6 de dibujo</p> <p><i>M. van pintando su asistencia</i> (algunos se acercan al tablero que está en el área de alfabetización).</p> <p>La T en la puerta recibe a los niños. Las madres saludan, dejan un papel crepè de color y salen. El sol entra por la ventana e ilumina el mural</p>	<p>Como el viernes los chicos entran, buscan un juego y se ubican en algún lugar de la sala a resolverlo. Algunos buscan lápices de colores y dibujan. También toman los patrones o reglas de dibujo.</p>	<p>Ingreso. Tareas cotidianas.</p> <p>Juego libre en la sala</p> <p>Utilización de patrones</p> <p>Presencia del folklore</p> <p>Tipo de material: plantado</p> <p>Tipo de material: patrones para calcar</p> <p>Actividad cotidiana: registro de asistencia</p> <p>Ingreso. Relación con la familia</p> <p>Juego libre en la sala</p>
<p>8.40. Continúan entrando. La M abraza a Nicolás que cumple años. Algunos varones traen delantal. Otros se lo colocan cuando entran. Se escucha “Si vas para Chile”. Entran dos estudiantes más. En la sala somos 5 adultos y 30 niños. En la alfombra 8 nenes intentan resolver un rompecabezas con corte autocorrector de animales. En la mesa cercana al área de matemática, dos nenes toman un ábaco cada uno y pasan las fichas Me acerco a Matías y le muestro que</p>	<p>En general tienen dificultad para resolver los juegos. Pareciera que los resuelven por ensayo y error. Como las T y la M no les dicen cómo se juega, en realidad lo sacan y tratan de armarlo. Esto pasaría con los otros juegos, pero no hay indicaciones por parte de</p>	<p>Ingreso. Tipo de vestimenta.</p> <p>Relación adulto-niño</p> <p>Tipo de material: rompecabezas</p> <p>Resolución de juegos: desconocimiento del juego (¿ensayo y error?)</p>

<p>el rompecabezas tiene escritos números. Si él los pone ordenadamente del 1 al 9 va a poder resolverlo. Me mira y lo hace rápidamente.</p>	<p>la maestra. Como si lo chicos tuvieran que aprender a jugarlos solos y descubrir luego de varios ensayos, las reglas que están en cada juego. De esta manera, el dominó es solo para apilar o armar y no se organiza como juego. No hay loterías, si muchos encajes autocorrectores y plantados.).</p>	<p>Aprender a jugar Reglas del juego: aprendizajes sociales Jugar solos y jugar con otros El lugar del experto Enseñar juegos sociales. Rol del educador</p>
<p><i>T: Ya vamos ordenando tenemos que guardar (cantando)</i></p>		<p>Cambio de tarea. utilización de la canción</p>
<p>8.45. Los chicos comienzan a apurarse para resolver los juegos. La T pasa por las mesas y vuelve a repetir la consigna.</p>	<p>La M tiene delantal verde y la T azul. Las E también verde. Sobre el delantal todos tienen un sobredelantal cuadrillé y el escudo de la Junji. Es la única diferencia que tienen en función del rol</p>	<p>Resolución de los juegos Diferenciación tía-educadora Orden</p>
<p><i>M. Ya chiquillos, guarden... después dicen que hay poco tiempo...</i></p>	<p>Había niños de otras salas.</p>	<p>Intercambio de salas Rol del educador Relación entre los niños y la autoridad</p>
<p>Los chicos siguen jugando. La M le indica a unas nenas que salen de la sala que ingresen y a otros que vayan a su sala (Alondra, Abigahil). Las nenas saludan y salen. La Dra. entra a la sala, se acerca y me informa que faltaron dos Tías y la maestra de la sala de mayores.</p>	<p></p>	<p>Utilización de los registros. Modo de solicitar cumplimiento de consigna</p>
<p><i>M: hay muchos niños y niñas que no han llegado (mirando la plantilla donde tienen que pintar la asistencia)</i></p>	<p></p>	<p>Respuesta de los niños. Orden. Modo de solicitar respuesta</p>
<p>Sofía se acerca y pinta su casillero. La puerta sigue abierta. Las E no colaboran. Juegan con los nenes. La T pasa por cada sector y ayuda a guardar. Se queda parada junto al niño hasta que ve que deja de jugar y se decide a ordenar.</p>	<p></p>	<p>Patio. Actividades cotidianas</p>
<p>8.55. salen al patio. La M abre las ventanas y toma la pandereta. Hay 3 salas en el patio (5,4,3 años)</p>	<p></p>	<p>Saludos iniciales</p>
<p><i>T (cantando): hagamos una ronda redonda, redonda.</i></p>	<p></p>	<p></p>
<p>Hay 3 T, 2 E y 1 M (Regina). La directora</p>	<p></p>	<p></p>

<p>se asoma por la puerta. Regina toma la pandereta y se coloca en el centro. Hacen una ronda con ayuda de todos. Los nenes están muy inquietos, charlan, se hamacan en la ronda, saltan...</p>		
<p>M: <i>¿nos saludamos? Hay muchas formas de saludarse. Marimaripeñi (los chicos repiten), marimari lamien (idem), ¿Qué más podemos decir? Mari mari, chacha...</i></p>	<p>la Dra me explica que es Buen día amigo, buen día amiga, en mapudungun</p>	<p>Folklore. Costumbres chilenas. Mapudungun</p>
<p>M: <i>¿qué ronda cantamos?</i></p>		<p>Canción</p>
<p>Nenes (<i>gritando</i>) <i>arroz con leche / la batalla...</i></p>		
<p>M: <i>ya... 1, 2,3,</i> (comienza a cantar la Batalla del calentamiento. Acompañan con palmas y realizan los gestos. Se oyen las voces de los niños fuerte.</p>	<p>Todos parecen conocerla</p>	<p>Juego motor</p>
<p>Cuando terminan de cantar, comienzan "Bailando el Poki, poki". Luego cantan "La niña María". Las nenas se ponen en el centro y hacen una ronda y dan vueltas. Los varones por fuera aplauden. Algunos niños siguen sin participar. Suena el timbre, ingresa un nene, la directora le pide a la mamá que sea más puntual.</p>		<p>Juego tradicional: la niña María Diferenciación de género Normas</p>
<p>La ronda se va rompiendo. La M les pide que la hagan. Arma dos rondas una de nenas en el centro y otra de varones. Cantan el arroz con leche y dan vueltas</p>		<p>Ronda tradicional</p>
<p>9.05. M: <i>ya... se va la Mayor 1</i> (los nenes de 3 entran)... <i>el resto nos quedamos</i> (comienza a sonar la pandereta)</p>	<p>Al igual que el viernes, los chicos comienzan a correr. Hoy lo hacen por todo el patio (donde están los juegos y en el sector libre).</p>	<p>Separación de las salas</p>
<p>Francisca se sienta en un escalón cerca de mí y observa. Se le acercan otros dos. La T les pide que corran. La M comienza a tocar más pausado y dice "caminando". Cuando para la M dice "respiramos". Repiten esto varias veces</p>		<p>Actividad física guiada por la educadora</p>
<p>9.10. En el sector de juegos, 5 nenes se suben a la trepadora. La M los llama.</p>	<p>Hoy parecen más dispersos que en la Observación 1</p>	<p>Uso de aparatos Dispersión</p>
<p>M: <i>vengan todos para acá... ya... ¿estamos todos, acá?... Ya... Iván</i> (llama a los que no se han acercado).</p>		<p>Consigna de reunión</p>
<p>Los chicos se acercan, los que aún quedan lejos, la T los va a buscar</p>		<p>Par pedagógico. tareas diferenciadas tia-</p>

<p><i>M: hoy vamos a jugar... ustedes lo conoces... es una versión... se llama "Pollitos, pollitos vengan" (lo dice entonando con la voz, haciendo tonos graves y agudos). En este juego aparte de los pollitos... ¿quienes aparece?</i></p> <p><i>Nene: un lobo</i></p> <p><i>M: y además de los pollitos... la mamá ga...</i></p> <p><i>Nenes: gallina</i></p> <p><i>M. en esta versión del cuento, el lobo les dice "pollitos, pollitos vengan "</i></p> <p><i>Nene: ¡¡¡miente!!!</i></p> <p><i>M: ¿como le vamos a decir?... no lo queremos lobo... y la mamá llama "pollitos pollitos vengan"... Hoy día, lo vamos a hacer difícil... todos va a ser pollitos y la Tía Tere va a ser pollito y la Tía Nana va a ser mamá gallina y yo voy a ser los lobos (hace un tono de voz más grave. Algunos nenes gritan)</i></p> <p>Los chicos corren hacia la pared y se sientan en el escalón. La M se oculta tras los árboles. La T se pone en el otro extremo</p> <p><i>M: pollitos, pollitos vengan</i></p> <p><i>Nenes: (gritando): no!!!</i></p> <p><i>T (gallina) pollitos vengan</i></p> <p>Los nenes salen corriendo. La M aparece de detrás del árbol y se pone en posición de atraparlos. Los chicos gritan y tratan de esquivarla. Toma a dos.</p> <p><i>M: Tenemos 2 lobitos nuevos. Cuidado que los vamos a picar.</i></p> <p>Ahora hacen lo mismo pero del otro lado. En el segundo juego hay 6 lobos</p> <p>9.15. Repiten el juego.</p> <p>La M da por finalizado el juego, se</p>	<p>educadora</p> <p>Juego tradicional: Pollitos vengan</p> <p>Reglas del juego</p> <p>Roles complementarios</p> <p>Climax del juego</p> <p>Integración del adulto al juego.</p> <p>Comienzo del juego</p> <p>Estrategias de resolución del juego</p> <p>Diferencias entre grandes y pequeños</p> <p>El lugar de la estrategia para ganar</p> <p>Intercambio de roles. La transformación del juego</p> <p>Repetición del juego</p> <p>Los más grandes se dieron cuenta que pueden pasar de un lado al otro por detrás de los canteros sin que los agarren. Los más pequeños son atrapados rápidamente. A la 4º vez que lo juegan, ya no se distinguen pollitos y lobos.</p>	
---	--	--

<p>En el centro del patio, en ronda, se estiran para tomar el sol, para la energía de la tierra, de todo el universo (giran). La maestra lo dice y lo hace y los chicos la imitan.</p> <p><i>M: Listo para tener un buen día... ahora caminando...</i></p> <p><i>Nenes: al desayuno. (salen corriendo)</i></p> <p>Entran a la sala</p> <p>T: José Ignacio reparte los individuales. <i>(José los reparte)</i></p> <p>Se ubican en las mesas. Sobre una de ellas están las tazas de leche y los panes.</p> <p>9.30. Otras dos nenas, reparten las tazas y las servilletas. La M sale. Toman la merienda. Hablan entre ellos o solos (como cantando) Entra la M y pone el cassette de música chilena que escuchaban a la entrada, del otro lado. Luego sale. La T va pasando y les va pidiendo que se sienten bien. A medida en que van terminando la leche guardan el individual y la taza. Hoy no reparten los panes. Algunos se acercan y toman uno. Otros solo toman la leche.</p> <p>Los chicos acomodan, buscan un juego y se sientan en la alfombra. La M. entra y me trae un café con galletitas. La E se sienta en el suelo a construir con los chicos. Las tareas son muy diferentes (dibujan, contornean plantillas, construyen con bloques pequeños, arman rompecabezas...)</p> <p>9.45. Quedan 3 niños tomando la leche. El resto está ocupado en algún juego. La M da vueltas y observa cómo lo resuelven.</p> <p>Solo queda Michelle tomando la leche. Se hamaca en la silla y hace ruido. La M le pregunta si no le molesta ese ruido. Michelle niega con la cabeza.</p> <p>Se escucha "Gracias a la vida".</p>	<p>Los niños parecen estar sumamente alborotados.</p> <p>No alcanzo a comprender lo que dicen.</p> <p>Al igual que en la entrada no les da indicaciones cuando ve que solo intentan acomodar las piezas.</p> <p>Casi todos tienen juegos autocorrectores o plantillas de dibujo. Solo</p>	<p>Jugar "cansa"</p> <p>Ingreso</p> <p>Ejercicios de relajación</p> <p>Tradiciones mapuches</p> <p>Cambio de actividad</p> <p>Desayuno</p> <p>Distribución de roles</p> <p>Colaboración</p> <p>Presencia de música chilena</p> <p>Juego libre en la sala: luego del desayuno</p> <p>Autonomía para elegir el juego</p> <p>Disponibilidad del material</p> <p>Ausencia de enseñanza de la regla del juego</p> <p>Jugar a lo que se sabe</p> <p>El juego que se "autocorrije"</p> <p>Importancia del</p>
---	---	--

<p>A pesar de que en el rincón de alfabetización hay temperas y acuarelas, los chicos dibuja con lápiz o plantillas. No le colocan el nombre. Algunos doblan el dibujo y salen a guardarlo en su mochila. Otros simplemente ponen las hojas en una caja que hace las veces de recolectar el material.</p> <p>9.50 Los niños siguen cada uno en lo suyo. La M, sentada en una silla cerca de una mesa, arregla unos cubos de cartón con cinta scotch que se habían despegado. Finaliza el cassette. La puerta sigue abierta</p> <p>Michelle termina la leche y busca un juego. Ahora todos están ocupados en algo. La M canta "<i>ya vamos ordenando...</i>". La T retira las tazas. Hoy no vino el auxiliar de limpieza.</p> <p>Siguen jugando. Pablo busca otro juego y cuando pasa por la alfombra donde Martín había construido una torre, lo mira y se la empuja despacio con el pie hasta que se la tira, mientras ríe. La M lo ve y le pregunta <i>¿por qué lo hiciste Pablo?</i> Pablo baja la cabeza y no dice nada. Martín tampoco.</p> <p><i>M.: no se hace eso Pablo pídele perdón al amigo</i> (Pablo se inclina y luego regresa con el juego a su mesa).</p> <p>Algunos comienzan a guardar. Sofia se pone a bailar en el medio de la puerta. La M ve a Sofia y a Rocío bailar y les pide que ordenen las sillas. Las nenas comienzan a ponerlas dentro de las mesas. Entra la Sra. de la cocina a contar cuántos son. La M le dice que todavía no alcanzaron... M sigue repitiendo la canción de guardar. Algunos acomodan. Las mesas van quedando vacías y los nenes deambulan por la sala</p> <p>10.05</p> <p><i>M: ya...</i> (hacen una fila y salen)</p> <p>Buscan los cepillos y van al baño. La M se retira y quedan con la T. Entra Claudia (el viernes también llegó tarde).</p> <p><u>En el baño.</u> Dos varones juegan a la lucha.</p>	<p>un nene dibuja sin patrón modelo.</p> <p>¿poco lugar a lo expresivo?</p> <p>(creo que les pedía que las pusieran en ronda).</p> <p>hay mucho alboroto</p>	<p>La creación plástica. El lugar del dibujo libre. Ausencia de actividades expresivas</p> <p>Organización de la sala</p> <p>Tiempo libre y tiempo de cada uno</p> <p>Orden. Utilización de la canción</p> <p>Juego de construcción</p> <p>Interacción entre pares: el lugar del conflicto y la resolución</p> <p>Pedir perdón</p> <p>Orden de la sala</p> <p>Actividades de higiene</p> <p>Juegos motores</p>
---	--	--

La E trata de separarlos pero siguen jugando. Hacen ruido con la boca y juegan para ver quién tiene más fuerza. Gana Matías. Los varones le buscan a otros compañeros para que prueben fuerza con Matías. La E observa y solo dice "Dejen ya". La miran y continúan con el juego. Nico se queja que lo lastimaron fuerte.

En el centro del baño, la T pone pasta en los cepillos que los chicos acomodaron en fila sobre la pared de los lavatorios. Algunos usan los inodoros, otros se lavan los dientes y luego se ponen a dar vueltas o a mirarse en el espejo.

10.10. Entra otra sala al baño. La T ayuda a los niños. Los varones continúan con su juego. La T les pide a los más grandes que se pongan contra la pared. No hacen caso. Finalmente dice "vamos" y todos hacen una fila y salen. Algunos caminan por el pasillo y otros corren. Guardan los cepillos y entran en la sala.

La escenificación del juego. el habla teatral

La importancia de la lucha

Higiene

Juegos motores como modo de espera

Ejemplo de Fichado

Categoría: Juegos como forma de elegir "encargados"

J5-9 / TM. - 28/ 8/97 -- obs.1

La maestra para elegir *secretario* le pregunta a los chicos como "los cuenta". Los varones levantan la mano y gritan "pata sucia".

Maestra: Entonces cuento ¿qué fue a comprar?

Aarón: Un perro

Maestra: (señalando a cada uno de los nenes que quiere ser secretario y tienen la mano levantada) Bueno... un perro... (comienza a recitar) *Pata sucia fue a la feria a comprar un perro, como perro no habla, pata sucia se reía, gua, güe, güi, guo, guu. Perrito eres tu*

El nene señalado se adelanta y escribe su nombre en la cartelera junto al día.

J5-9 / TM.

2/9/97 -- obs.2

La maestra pide que levanten la mano las nenas que no fueron secretarias en Septiembre. Como es comienzo del mes, excepto rocío que fue ayer, todas las restantes los hacen. La maestra comienza a recitar "*En la casa de Blancanieves todos cuentan hasta 9, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve*": Mientras está contando, los chicos le piden que cuente hasta 20. La maestra siente y continúa contando. Realizada la elección hace lo mismo con los varones, utilizando otra rima (*Un avión japonés tira bombas y no las ves, 1, 2, 3, 4, 5, ...*). los que son elegidos escriben su nombre en el calendario

J5-9/ TM.

2/9/97 -- obs.2

Los chicos están juntando poesías y cuentos para armar un libro viajero. Para ello, la maestra armó una caja que contiene el títere de un castor. Cada día se lleva el títere uno de los nenes y debe ponerle en el bolsillo una poesía o una canción escrita en un papel. La maestra lleva registro de quienes son los nenes que ya lo llevaron y hace un sorteo entre los que quedan. El registro está colgado en el pizarrón.

La forma de realizar el sorteo es similar a la forma en que elige a los secretarios, exceptuando que cuando se trata del títere, utiliza una voz fina (la voz del títere). Mientras lo hace, los chicos le van hablando o haciendo gestos con las manos y la cara.

Fragmentos de Notas de Campo

Algunas cosas que llaman la atención (Jardín M – Santiago – 2002)

√ Son dos maestras por sala. Una a cargo y la otra como auxiliar. Sin embargo, ambas comparten la responsabilidad aunque una está al frente de las actividades. El modo en que dialogan entre si cuando algo les parece fuera de lo común (para bien o para mal) hace "comprender" a los chicos (al estilo Jackson) que en realidad se están dirigiendo a ellos o están diciendo cosas sobre ellos. Los chicos comprenden el mensaje y responden en función de lo que se está comentando.

√ Los tiempos intermedios entre actividad están cubiertos con posibilidades de juego (por ejemplo en la entrada o al finalizar la colación o cuando terminan un trabajo antes que el resto). Sin embargo en la obs. 4 esto no fue así. La distribución de los bancos era como en primaria, de frente al pizarrón y los chicos tenían que esperar a que todos finalizaran.

√ Todas las salas tienen la misma distribución de materiales y carteleros: tópicos generativos, las cajoneras, los percheros, la numeración para identificar a los chicos y su pertenencia, la cantidad de carpetas y cuadernos.

√ No hay saludos iniciales ni rutinas sobre la bandera

√ La disciplina es igual a lo visto en los otros jardines chilenos (excepto en el particular). Se escucha a los chicos y se los respeta. No se grita, se pide por favor. Se los lleva a pensar sobre lo que están haciendo y cómo podrían ellos resolver el problema.

√ El trabajo es pautado, muy poco a nivel plástico-expresivo. No es falta de material (tienen acuarelas, crayones, témperas, marcadores, lápices de colores...). Si los chicos hacen algo libre, eso es porque fueron a arte o eligieron esa ocupación en lugar de jugar con otra cosa. La mayor parte del trabajo se da en hoja impresa y con una consigna establecida. Se pinta sobre el modelo del adulto y todos el mismo. El uso del color es convencional.

√ Sistema de premios y castigos: la mesa que termina primero tiene premio, la estrellita pintada en la mano, las estrellitas para la mesa, los puntos hasta 5 en relación a cómo está hecho el trabajo, la felicitación a los niños apelando a su responsabilidad y respeto...

√ La rutina diaria se escribe y va recordando a lo largo de la jornada. Lo que no se alcanzó a hacer se deja para el día siguiente.

√ El tratamiento de los sentimientos, estados de ánimo, expresión de lo que les gusta y lo que no, la forma en que llevan esto a la oración...

√ No vi momentos de diálogo en el piso, como ronda de intercambio. Los diálogos se hacen desde la mesa en que están sentados. Se busca que todos se escuchen y participen. Se distribuye la participación a partir de la mano levantada o un dedo. Las maestras señalan constantemente que "hay que prepararlos para el ingreso al colegio con 38 compañeros y un maestro..."

√ No se pone a los chicos en evidencia frente a los otros. Cuando hay que señalarles algo, lo hacen indirectamente (vía tía) o les señalan con la mirada. Pero si es algo demasiado notorio (por ejemplo, Esperanza en la sala 3)

√ La importancia que le dan al entrenamiento de la mano cuando los chicos en general lo pueden hacer... o lo lograrían antes de llegar a básica. Aunque la maestra 1 les da razón para hacer eso (Ej. Estos círculos les van a permitir hacer caras bien bonitas). Podría comprenderse para los jardines de la JUNJI que son de sectores populares pero en Manquehue pareciera quitar tiempo para algo más interesante. Por ejemplo, con el terreno que tienen falta una huerta, animales domésticos, etc.

√ En general, todos los chicos tienen una expresión lingüística notablemente mejor que los chicos de la JUNJI (en expresión, vocabulario, comprensión de las consignas, armado de

frases, modos de referirse a si mismos y a los otros). El dibujo espontáneo es muy pobre, la copia y el rellenado de figuras es excelente. También el dominio de los trazos rectos y curvos. Los materiales son todos (excepto los de construcción en la sala 4) de uso restringido. Hay poco espacio para la creatividad. Aún los cuentos de la biblioteca están seleccionados más por la iniciación a la lectura que por su calidad literaria. La escuela podría tener un sistema de biblioteca y préstamo de libros, una pinacoteca, un trabajo con las ciencias naturales sostenido, mayor espacio para areneros con materiales acordes (en el patio era una de las ocupaciones preferidas de los chicos modelar con lo que encontraban a mano o escarbaban del piso) pero pareciera estar demasiado pendiente de la instrumentación de lo básico.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas