

El lugar y sentido del juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años: entre jugar verdaderamente y aprender contenidos valiosos

Carrera Maestro en Primera Infancia

Estudiantes: Duré Borsoni, Fabiana

Elisondo de Oliveira, Estefanía

Tutor: Saredo González, Federico Andrés

15 de noviembre de 2021

Agradecimientos

A nuestras familias, que supieron ser respaldo y contención en este trayecto.

A Federico, por contribuir a nuestra formación, por ser guía esencial en la elaboración de nuestro trabajo y por sus horas dedicadas en este proceso con enorme compromiso.

A compañeros, profesores y amigos que de una forma u otra formaron parte de este recorrido.

A todos ellos nuestro sincero agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Planteamiento del tema	5
1.2 Justificación y antecedentes	7
1.3 Motivación hacia el trabajo	8
1.4 Estructura general del documento	8
1.5 Objetivos	9
1.5.1 Objetivo general	9
1.5.2 Objetivos específicos	9
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Marco teórico referencial	11
2.2 Marco teórico conceptual	15
2.2.1 El juego en el marco legal y curricular	15
2.2.2 El juego y miradas educativas: lugar y sentido	18
2.2.3 El juego como espacio cultural, imaginario, y recurso	19
2.2.4 Concepciones de infancia	21
2.2.5 Reseña histórica del juego en la educación infantil	24
2.2.6 El juego en las teorías del aprendizaje	26
2.2.7 Dilema entre “jugar para” y “jugar por jugar”	28
2.2.8 Enlazar el juego y los contenidos de enseñanza	30
2.2.9 Aproximaciones al concepto de juego, jugar y lúdica	32
2.2.9.1 Concepto de juego	32
2.2.9.2 Concepto de jugar	33
2.2.9.3 Concepto de lúdica	33
3. METODOLOGÍA	35
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIONES	37
4.1 El juego desde la perspectiva de derecho	38
4.2 El juego como saber: objeto de enseñanza y contenido educativo	41
4.3 Los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo	42

4.4 El juego como estrategia, recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo	49
4.5 Posturas eclécticas	54
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
7. FUENTES ANALIZADAS	67
8. ANEXOS	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Términos de búsqueda	12
Tabla 2. Términos de búsqueda combinados	13
Tabla 3. Organización logística y sistemática de los resultados	14

Resumen

La presente revisión bibliográfica aborda desde la disciplina de Magisterio una mirada a las instituciones educativas que atienden a la primera infancia sobre cómo plantean el juego en su currículum, siendo nuestro objetivo: **realizar una búsqueda sistemática de la producción académica en relación al juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años y analizar las diferentes perspectivas teóricas que lo justifican (o no) en el proceso educativo escolar y reflexionar sobre sus lugares y sentidos.** La revisión se ha desarrollado desde un lineamiento teórico y metodológico dividido en tres importantes etapas. Primeramente, en Introducción se describe el tema en que se centra nuestro trabajo, el motivo que nos impulsó a realizarlo y los objetivos que persigue. En segundo lugar se encuentra el Marco Teórico, y como tal se distribuye en dos partes: Marco teórico referencial y Marco teórico conceptual. En el desarrollo del primero se describe el procedimiento de Revisión Sistemática, para poder analizar y descartar literatura realizando una búsqueda a nivel local y nacional sobre nuestra temática: el lugar y el sentido del juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años. En segundo lugar aparece el Marco Teórico Conceptual, en el que se justifican los principios teóricos pertinentes a nuestro trabajo, habilitando a dialogar y discutir sobre ciertos conceptos. Por último, en la tercera parte se abordan las categorías de análisis de la información obtenida, y como cierre de esta etapa, las apreciaciones personales que concluyen nuestro trabajo.

Palabras clave: Juego; Jugar, Educación en la Primera Infancia; Enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del tema

Este trabajo monográfico tiene como cometido realizar una revisión bibliográfica sobre el lugar y sentido del juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años: entre jugar verdaderamente y aprender contenidos valiosos, a fin de obtener la titulación de grado de la carrera de Maestro en Primera Infancia.

El problema de investigación parte de nuestra experiencia durante la práctica pre profesional de la carrera de Maestra en Primera Infancia realizada en diferentes instituciones educativas. Asimismo, por medio de una invitación formamos parte de un grupo de investigación, y gracias a esto fuimos problematizando nuestra idea inicial, a partir del intercambio sobre la temática en el grupo y a través de la profundización teórica con distintos autores. Dicho grupo de investigación se denomina: “Estudios sobre la lúdica y el juego en las prácticas educativas”, y se enmarca dentro del grupo de investigación “Políticas educativas y formación docente, Educación Física y prácticas educativas (PEFDEFPE), grupo autoidentificado en CSIC N° 628725.

Particularmente en este trabajo, nos enfocamos en aspectos que tienen que ver específicamente con la mirada, interpretación y el sentido con el que se implementa el juego en las aulas de nivel inicial. En base a ello surgieron las siguientes interrogantes: ¿es el juego en la educación en primera infancia un recurso educativo?, ¿realmente el “jugar para” suprime al “jugar verdaderamente”?

El juego en la escuela se fundamenta o se justifica por su valor para facilitar contenidos (“jugar para”) o por poseer un valor propio en sí mismo como aquel capital simbólico

correspondiente a la cultura “jugar como saber”, “juego como contenido” y “juego como derecho”.

El juego desde una perspectiva de derecho asume un valor cultural humano que transforma a las instituciones educativas y a los que forman parte de ella, a sus planes vigentes y políticas educativas. Es por esto que el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) sostiene que:

La Educación Primaria reconoce al niño como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que le es propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto concreto en el que vive y a la sociedad a la que forma parte. (p. 25)

De esta forma, se puede interpretar al juego como elemento esencial que contribuye al desarrollo de los niños, una necesidad innegable para su crecimiento integral: socialización, despliegue corporal, desenvolvimiento, sentido de identidad, autonomía, pertenencia y emocionalidad, y deberían contar con este derecho en todos los ámbitos de los que forman parte.

Las producciones teóricas correspondientes que discuten sobre el jugar verdaderamente un juego y aprender contenidos valiosos, da lugar al comentario de Patricia Sarlé publicado por Pavía (2006), quien interpreta tres etapas o fases del juego que están relacionadas con lo nombrado anteriormente; Una de ellas es el riesgo de “escolarizar el juego”, ya que se pretende enseñar distintas disciplinas utilizando al juego como práctica amigable, elaborando propuestas a las que la escuela llamó “juegos educativos”, creadas para desarrollar en los niños habilidades de aprendizaje en diferentes áreas, pero que terminan siendo contradictorias a la hora de ponerlas en práctica, repitiendo más de lo mismo y perdiendo sentido y valor en la experiencia de jugar tanto para los niños como para los educadores.

Sarlé (2011) enuncia que el juego no es sólo un medio o una “estrategia para”, sino que es un contenido que implica e involucra más que eso, en donde es necesario “enseñar a jugar”, “enseñar en el juego” y no solamente “enseñar con juegos” o “enseñar juegos diversos”.

Interpretamos sobre lo anterior, que implementar el jugar verdaderamente en la escuela a un juego, hace más que amena a una propuesta, ya que posibilita aprender nuevos saberes valiosos presentes en los propios juegos y aquellos introducidos por el docente y el jugar de los participantes, donde el disfrute de los niños tiene cabida a la hora de ser enseñados. Sarlé (2008) pone en manifiesto que jugar en la escuela implica:

[...] un determinado número de jugadores, la presencia de un adulto que define qué se va hacer, el espacio y el tiempo con los que se cuenta, “la forma” en la que se utilizan los materiales y la disponibilidad de los mismos. [...] Una vez iniciado el juego se va a determinar lo que va a suceder modificando la situación de enseñanza y torna necesario considerar el “modo” en que el maestro define su intervención durante el juego, es decir cuándo intervenir y cuándo no hacerlo para no anular la iniciativa de juego por parte de los niños aun haciendo cosas diferentes de las pensadas. (p. 185)

Esta afirmación deja en evidencia lo relevante de la postura del docente al momento de intervenir en las diferentes fases del juego, tanto en el inicio como en el despliegue del mismo. Consideramos en cuanto a esto, que permitir al niño *ser y hacer* durante el juego, posibilita que aporte su cuota de goce a lo que podría haberse propuesto como juego guiado o estructurado por el adulto.

1.2 Justificación y antecedentes

Se puede decir que nuestro trabajo refiere a un tema inédito y original a nivel local ya que no se logró obtener antecedentes a nivel nacional. Para esto fue necesario realizar un proceso de búsqueda minuciosa en diferentes buscadores web: Scielo, Dialnet, Portal Timbó, Colibrí y Google Scholar. También se realizó una búsqueda web en el reservorio del Consejo de Formación en Educación y en la biblioteca del Instituto de Formación Docente de Paysandú,

siendo el juego el punto de partida de las búsquedas y presente en diferentes investigaciones, documentos, áreas, ámbitos y disciplinas.

1.3 Motivación hacia el trabajo

Considerando al juego en la Educación en la Primera Infancia como pilar fundamental, hemos observado con claridad en las prácticas preprofesionales, que muchos docentes ajustan un discurso sobre el juego que lo presenta como un factor motivacional al momento de proponer una actividad con una finalidad específica, es decir, enseñar algo, pero consideramos pertinente reflexionar sobre la implementación del juego en las salas y comprenderlo para su enseñanza, cuidando su especificidad, más allá de adjudicar un fin educativo externo o de considerarlo como una mera herramienta de la enseñanza.

Asimismo, el hecho de integrarnos a un grupo de investigación relacionado al juego, hizo posible visualizar diferentes vertientes de lo que consideramos como problema inicialmente. La lectura de diferentes fuentes teóricas ampliaron nuestra perspectiva respecto a lo que jugar implica dentro de una institución educativa, y fue de ayuda para determinar el enfoque definitivo de nuestra temática a considerar.

1.4 Estructura general del documento

Para facilitar la comprensión del recorrido de este trabajo, describimos a continuación la organización de su estructura y de los bloques más relevantes que dotan de sentido y de coherencia a su elaboración.

En un primer momento se presenta el tema que se pone en cuestión a lo largo del trabajo, se realiza una descripción del mismo y se formulan preguntas en base a ello, sobre las que intentaremos encontrar respuesta durante la realización de este trabajo. Seguidamente se

encuentra el planteamiento de objetivos, el desarrollo del marco teórico referencial y marco teórico conceptual, se detalla la metodología empleada, se analizan los datos recabados y, por último, enunciamos las conclusiones finales.

El objetivo se encauza a localizar referencias y producciones académicas en relación con el lugar y sentido que tiene el juego en la educación inicial de 3 a 6 años, las cuales más adelante serán objeto de análisis y de discusión. Posteriormente desarrollamos el marco teórico referencial, en el que se detallan los sistemas de búsquedas aplicados en buscadores web y en distintas bibliotecas, y se da cuenta también de los términos y combinaciones utilizados.

Más adelante se describe también, la metodología utilizada para la elaboración del trabajo y se justifica conceptualmente el proceso realizado. Luego se procede a analizar la literatura localizada, se plantean algunas discusiones y se realizan comparaciones entre autores variados, para finalmente concluir mediante nuestras propias apreciaciones respecto a la información obtenida.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Realizar una búsqueda sistemática de la producción académica en relación al juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años y analizar las diferentes perspectivas teóricas que lo justifican (o no) en el proceso educativo escolar y reflexionar sobre sus lugares y sentidos.

1.5.2 Objetivos específicos

- Rastrear y analizar las diversas producciones de la literatura académica existente en relación con el juego escolar en la primera infancia.
- Delinear un referencial teórico conceptual sobre la importancia del juego y el jugar en la primera infancia de 3 a 6 años y en las prácticas educativas escolares.

- Relacionar las principales perspectivas teóricas que justifican o no el juego en el proceso educativo en la primera infancia y reflexionar sobre sus lugares y sentidos en la escuela.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco teórico referencial

Nuestra finalidad es dar cuenta, mediante esta producción, sobre el lugar y sentido del juego escolar a partir de la producción académica ya existente con enfoque en la primera infancia de 3 a 6 años. El proceso de revisión se encuentra direccionado en mapear literatura académica de carácter cualitativo que tengan como objeto de estudio el juego en relación a la educación en la Primera Infancia con perspectivas teóricas de las ciencias de la educación basadas en las ciencias sociales y humanas.

Hemos elaborado una Monografía de Compilación Bibliográfica, que parafraseando a López, Patrón y Piovesan (2016), se trata del análisis en profundidad que el autor realiza sobre la literatura (diferentes posturas, concepciones, ideas) que pueda encontrar sobre un tema determinado, para lo que deberá apelar al sentido crítico y así, aportar finalmente su opinión debidamente fundamentada. Para esto fue necesario desarrollar una búsqueda de literatura haciendo uso de la metodología de “Revisión Sistemática” de manera que permita hacer una aproximación (a partir de criterios de selección) a la información, las distintas producciones científicas circulantes en plataformas, revistas, portales, catálogos digitales y repositorios institucionales. En este caso, las bases de datos para realizar las búsquedas virtuales fueron Scielo, Dialnet, Portal Timbó, Colibrí, Google Scholar y el Repositorio Institucional de Acceso Abierto del Consejo de Formación en Educación, así como se llevó a cabo también una búsqueda de producciones académicas como ensayos y trabajos monográficos elaborados por ex estudiantes o libros, disponibles en formato papel en la Biblioteca del Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano” de la ciudad de Paysandú. Para ejecutar el proceso de búsqueda digital formulamos varios conjuntos de términos y combinaciones de palabras claves para hallar la información pertinente para este trabajo, que permitieron realizar un rastreo

estrictamente minucioso. Una vez seleccionada la información relacionada al interés de este trabajo procedimos a realizar una lectura de los resúmenes tanto de la literatura digital como papel, y la clasificamos según diferentes categorías. Posteriormente nos enfocamos en la lectura exhaustiva de lo recopilado para poder finalmente seleccionar aquellos autores e información más afines al tema en cuestión. Por último, como lo requiere este tipo de producción, se registraron los resultados de forma descriptiva, explicativa y expositiva para poner en evidencia un análisis crítico y reflexivo en interacción con los autores y con la postura propia de quienes ahora enuncian, y se dio cierre al trabajo con una conclusión. Para esto se realizaron cuatro combinaciones que se encuentran en inclusiva relación: “juego - primera infancia - juego escolar”, “juego - educación y enseñanza”, “juego y educación preescolar - educación infantil” y “juego y contenido - jugar aprendizaje escolar”.

Cuadro 1. Términos de búsqueda

	TERMINOS DE BUSQUEDA
1	Juego y Enseñanza
2	Juego y Educación
3	Juego y Primera Infancia
4	Juego y Educación Preescolar
5	Jugar y Aprendizaje Escolar
6	Juego y Contenido
7	Juego en la Educación Infantil
8	Jugar y Juego Escolar

Fuente: elaboración propia.

Fue necesario establecer algunas combinaciones para obtener resultados más específicos, se combinaron cuatro términos de búsqueda.

Cuadro 2. Términos de búsqueda combinados

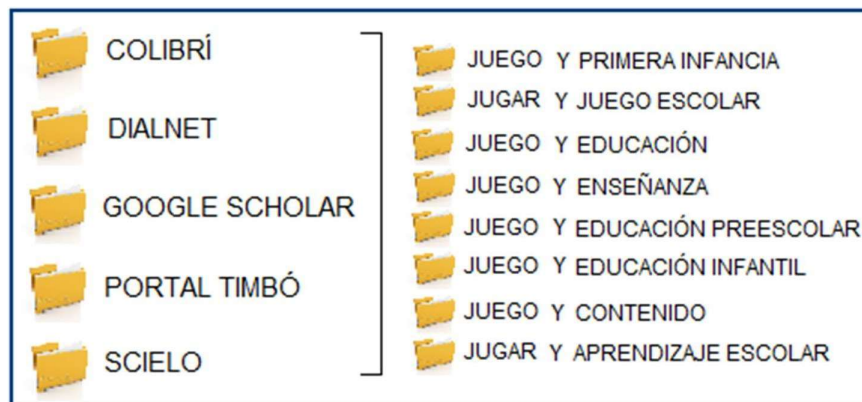
TÉRMINO 1	TÉRMINO 2
<p>“Juego”</p> <p>“Jugar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Primera Infancia ● Juego Escolar
<p>“Juego”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación ● Enseñanza
<p>“Juego”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación Preescolar ● Educación Infantil
<p>“Juego”</p> <p>“Jugar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contenido ● Aprendizaje Escolar

Fuente: elaboración propia.

Para el procedimiento de búsqueda en las correspondientes bases, revistas y/o repositorios, debimos establecer un conjunto de criterios de inclusión y exclusión. Guía:

1. Serán considerados como línea límite los primeros 50 resultados arrojados en cada una de las búsquedas realizadas en las distintas bases de datos, revistas o repositorios.
2. Serán considerados todos los archivos seleccionados que se encuentren inscritos en el idioma español.
3. Serán consideradas todas aquellas producciones que traten de forma específica a nuestro objeto de revisión: el juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años.
4. Serán considerados únicamente los resultados que puedan ser accedidos, leídos y descargados de forma simple y de manera gratuita.

Cuadro 3. Organización logística y sistemática de los resultados



Fuente:

elaboración propia.

El total de resultados de la búsqueda online fue de 36 producciones y las hemos clasificado inicialmente en tres macro categorías: “Juego como estrategia”, “Jugar verdaderamente” y “Perspectivas varias”. 21 publicaciones analizan al juego desde una perspectiva que lo posiciona como estrategia, herramienta o instrumento escolar para construir aprendizajes en el período infantil, por lo tanto los ubicamos dentro de la primera categoría, en la segunda categoría ubicamos otras 3 publicaciones que aportan una mirada sobre el juego en base a conservar su esencia favorecedora en varios aspectos del desenvolvimiento del ser humano, y 12 publicaciones ubicamos en la categoría “Perspectivas varias”, que responden a distintas miradas sobre el juego o intentan ampliar los enfoques desde los que se emplea el juego en la educación inicial.

Posteriormente establecimos 5 subcategorías que responden a: el juego como estrategia recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo; el juego desde la perspectiva de derecho; el juego como saber: objeto de enseñanza y contenido educativo; los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo; y por último, posturas eclécticas.

2.2 Marco teórico conceptual

2.2.1 El juego en el marco legal y curricular

Con el fin de tomar conocimiento sobre los parámetros en los que se enmarca la educación infantil en Uruguay y para aportar una coherencia contextual a este trabajo, exponemos a continuación los términos, conceptos y referencias sobre el juego en la educación aportados por el Marco Curricular para la atención de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años y por el Programa de Educación Inicial y Primaria, así como algunos artículos destacados de la Ley general de Educación.

El Marco Curricular para niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014) categoriza al juego como parte de sus derechos, como una actividad que posibilita al niño la interacción consigo mismo, con su entorno social, el espacio y los objetos. Se trata de una acción espontánea y libre que dota de placer y bienestar al sujeto, así como impulsa su desenvolvimiento a partir de sus ideas y curiosidades. El Marco Curricular (2014) implementa el principio de atención y educación en donde fundamenta que:

El juego es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral. La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizajes. (p. 17)

Entendemos entonces que el Marco Curricular presenta al juego como un promotor esencial en el desarrollo y crecimiento de los niños de manera global, es decir que apela a aplicar el juego en todas sus situaciones posibles, ya sean de aprendizaje o de satisfacción de sus necesidades innatas como el placer, la interacción, la libertad de expresarse y de construirse como protagonista y como un individuo autónomo.

Así mismo, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) también realiza sus propias apreciaciones sobre el juego. Es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros, ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación.

Al juego en el PEIP (2008) se lo puede encontrar en el Área del Conocimiento Corporal y se lo concibe como “...concepto, metodología y contenido. Se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo en estrategias metodológicas esenciales para la enseñanza de otros” (p. 239). A su vez, lo señala también como un impulso lúdico o natural, lo que desprende cierta mirada biologicista sobre el juego. Además lo define como un factor básico en el desarrollo y en la construcción de la personalidad del niño, en el cual se manifiestan aspectos culturales, sociales e individuales dialécticamente relacionados. El juego aparece en el PEIP (2008) dentro de las Consideraciones específicas en la educación para la primera infancia:

El juego como metodología didáctica privilegiada. El juego simbólico para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales a través del “hacer como sí” y el juego por el juego mismo para la estructuración de la personalidad en un marco de libertad. La estimulación de las praxias favorece un creciente grado de desarrollo motriz a partir del conocimiento de su propio cuerpo involucrando aspectos de placer, movimiento, comunicación y creación contribuyendo a construir su autonomía personal y social. (p. 14)

Sin embargo, estas concepciones mencionadas sobre el juego como contenido, se visualizan únicamente en el sector de Educación Física, es decir, actualmente un docente de Educación Inicial que pretenda aplicar el juego en su aula debe optar por implementarlo como recurso para abordar otros contenidos, debido a que no se hace mención específica al juego como contenido a ser enseñado en el resto del documento. Reconocemos de esta manera, que en el PEIP (2008) se apunta al juego como estrategia “para”, aplicable en la mayoría de los

contenidos a enseñar, pero no se encuentra allí una propuesta que pretenda enseñar a jugar, ni que pretenda tampoco propiciar espacios para jugar por jugar, sin convertirlo en una actividad con finalidades únicamente pedagógicas y que responde a objetivos referidos a otras disciplinas. Nos preguntamos entonces, en base a lo anterior, si realmente el PEIP responde a lo que él mismo reconoce como derecho al juego.

Si hablamos de derechos, la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye por su parte, una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños/as. En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia. El derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31 que establece que “Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23).

Con el Código de la Niñez y Adolescencia, queda asentado en Uruguay la Ley N° 17.823 (2004), Artículo 9° (Derechos esenciales):

Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. (p. 2)

La Ley general de educación N° 18.437 (2008) en su artículo Artículo 24 manifiesta:

La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social de los educandos, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. (p. 6)

El Artículo 38. (De la educación en la primera infancia) específica:

La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (p. 8)

Es necesario mencionar que si bien los artículos promueven una educación integral que beneficia a los niños en esta franja etaria, ninguno de ellos hace referencia al juego como actividad primordial de estas edades.

2.2.2 El juego y miradas educativas: lugar y sentido

Si bien existe una mirada bastante generalizada sobre el juego que lo identifica como un medio, en este trabajo nos direccionamos a encontrar otras perspectivas que profundicen en los sentidos más ocultos del juego, o los menos valorados. Sobre esto, Pavía (2009) realiza algunas reflexiones y afirmaciones que logran responder parcialmente las siguientes preguntas: ¿Es posible y necesario enseñar a jugar? ¿Cómo enseñar a jugar sin hacer que el juego pierda el sentido? El autor sostiene en cuanto a enseñar a jugar que:

No se puede enseñar; por lo menos no con una concepción tradicional, bancaria, mecánica, individual de la enseñanza. En rigor los modos de jugar, sean estos lúdicos o no lúdicos, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana, en el contexto de experiencias compartidas. (p. 175)

Entendemos que la función predominante del docente es enseñar, sin embargo durante el juego, el niño requiere de la participación con un *otro* real, entiéndase, el docente -el docente como jugador experto que forma parte y articula el curso del juego-. Para reafirmarlo, citamos nuevamente a Pavía (2009):

Lo expuesto plantea la necesidad de revisar críticamente la formación y práctica docente, en sintonía con esa necesidad emergente. En regiones poco desarrolladas como la nuestra, la escuela es valorada no sólo por el estudio, sino como espacio público protegido (de los pocos disponibles) para el juego con un otro real. Ante este panorama no alcanza con disponer mejor sólo escenarios y tiempos. Los jugadores y jugadoras demandan, además, que ese otro real sea un otro significativo. Son pocos los que dudan

de que en los primeros años de la educación infantil básica, entre esos «otros significativos» se encuentran maestras y maestros que, sin disputar el papel principal, se asumen jugadores expertos en los secretos de, parafraseando a Caillois (1958) el ludus y la paidia. (p. 175-176)

Esto nos hace pensar en el aspecto más rico del encuentro del niño con otros actores de su vida, en este caso el docente, quien inevitablemente marca en él, experiencias que posiblemente no vivencie en su núcleo cotidiano. De esta forma, el maestro se convierte en creador y guía de situaciones lúdicas y no lúdicas con finalidades varias respecto a su desarrollo, y por tal motivo requiere que el niño lo perciba como sujeto cercano a él, de manera que le inspire confianza y deseo de aprender jugando o aprender a jugar con él.

No obstante, subyace en todo momento el dilema sobre el sentido del juego en la escuela, sobre el rol del docente en ese juego y sobre qué saberes se disputan a la hora de jugar en el centro educativo. Respecto a esto Pavía (2009) enuncia lo siguiente:

Atribuirle sentido a la presencia, o no, de indicios de un modo lúdico de jugar [...] alienta la formulación de interrogantes sobre ciertas asignaturas de la escuela, donde jugar «en serio» (para nosotros de un «modo no lúdico») constituye un hecho más que frecuente. (p. 171)

Interpretamos a partir de esto, que la tendencia a proponer juegos con finalidades académicas en el nivel inicial puede derivar en la anulación de la acción de jugar, es decir, el juego se ve empañado por la carga de conceptos disfrazados correspondientes a otras áreas de conocimiento, y por tanto, el niño se limita únicamente a cumplir con el procedimiento que ese juego sugiere. No obstante, no se debe desatender que no siempre jugando se aprende, por lo que el docente deberá ser lo suficientemente hábil para fusionar los dos extremos: jugar y aprender.

2.2.3 El juego como espacio cultural, imaginario, y recurso

Realizamos aquí una apreciación sobre las tres categorías del juego propuestas por Patricia Sarlé en su artículo “El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico” (2011),

en el que promueve la relevancia del mismo en las prácticas de enseñanza, sin dejar de lado ninguna de las áreas en el que el juego influye en el sujeto.

Parafraseando a la autora, el juego en la escuela tiene un valor esencial como actividad rectora en la construcción del niño pequeño, y existen diversas consideraciones sobre esto en el ámbito escolar.

No obstante, más allá de contemplar al juego como un medio por el cual los niños consiguen entrar en contacto con el mundo y tener una serie de experiencias de forma placentera y agradable, Sarlé (2011) plantea tres modos de pensar el juego en relación con los espacios formales de enseñanza.

En primer lugar expone al juego como un espacio cultural y sostiene que la escuela es el ámbito privilegiado para aprender a relacionarse y dar sentido al mundo, promoviendo espacios más humanistas, es un mediador cultural que posibilita que el niño forme espacios imaginarios que respondan a la representación simbólica de diversas situaciones, que se desvincule del aquí y ahora, y que otorgue sentido a sus experiencias pasadas y futuras.

Sarlé (2011) también manifiesta que:

Cuando pensamos entonces al juego como contenido cultural, estamos imaginando la creación de un espacio nuevo en donde enseñar juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, es una variable a tener en cuenta. Juegos que atraigan a los niños a repetirlos y amplíen su capacidad lúdica, su repertorio de juegos. (p. 86)

En segundo lugar plantea definir al juego como espacio imaginario:

El espacio imaginario habilita a la situación lúdica, ese “modo de jugar” particular con el que el niño transforma, modifica, da otro sentido a nuestras propuestas de juego para jugarlas “a su manera”, lo que depende de su edad, sus experiencias previas y las nuevas experiencias. (Sarlé, 2011, p. 87)

Sarlé (2011) cita a Foucault (2010) respecto al juego como espacio imaginario, quien los denomina como “contra-espacios” o “heterotopías”, los niños tienen la capacidad de crear

esos espacios imaginarios en lugares reales. En esos contraespacios es necesaria la presencia de los otros, esos adultos que lo doten de contenido, con el cometido de que los niños puedan operar con sus propias experiencias y poner en juego los frutos de su fantasía.

Finalmente, la autora aborda al juego como espacio didáctico, en donde el juego posibilita el poder jugar y consigo generar nuevos aprendizajes. Entiende que el juego en la escuela aún continúa sin tener su lugar y su valor, “el jugar por jugar” no es tenido en cuenta muchas veces por los maestros y eso se ve reflejado en sus prácticas, por lo tanto es necesario posibilitar la libertad y la espontaneidad realizando actividades que resulten placenteras para así poder aplacar el dilema de “el jugar para” en la didáctica de nivel inicial.

2.2.4 Concepciones de infancia

Los procesos culturales y los cambios en la civilización a lo largo del tiempo han trazado un recorrido no siempre feliz para los infantes, por lo que debemos inevitablemente, hacer un acercamiento histórico que nos permita comprender las razones de las pedagogías más destacadas y sostenidas -algunas hasta el día de hoy-, y cómo llegamos a las nuevas percepciones de la infancia y su atención.

Alicia Fernández (2007) describe algunos sucesos que han determinado en gran parte la concepción de la infancia desde antes del siglo XVIII hasta tiempos cercanos a nuestra actualidad. Plantea una reseña temporal sobre los cambios acontecidos, que tuvieron como referentes distintas entidades como la iglesia, o distintas personalidades de renombre como San Agustín, Descartes o Rousseau, entre otros.

La autora parte entonces del siglo XIII, donde los hijos eran “estorbo” para aquellos padres y madres que no podían privarse de trabajar (artesanos, esposas de artesanos, amas de casa) y se optaba por delegar los niños/as a nodrizas que residían considerablemente lejos de

estas familias. Un 90% de estos bebés no lograban sobrevivir más de algunos meses de vida. Además, las madres de familias cuyo estatus económico era alto, también optaban por dejar a sus hijos en manos de nodrizas, pero que residían cerca de sus empleadores y ponían un precio más alto a su servicio; estos bebés tenían un nivel de mortalidad del 30%.

La autora hace hincapié, además, en el desinterés hacia los hijos por parte de los progenitores, lo que solía conducir al infanticidio y al abandono. La visión sobre los niños era de molestia, una consecuencia, algo insignificante, inútil, un pecador sin ningún filtro, y se lo castigaba con indiferencia, dice Fernández: “era el representante del pecado, para San Agustín, o del peor error, para Descartes” (p. 14).

Manifiesta allí Fernández (2007), que para San Agustín, el recién nacido albergaba en su ser todo el mal existente, era la mayor expresión del pecado, y descubrió (como Freud) la sexualidad infantil que conducía a los más chicos a la incapacidad de frenar sus impulsos de “maldad”, pero que mediante castigos se lo podía ayudar a desprenderse de estas conductas a medida en que se convertía en adulto. Esta forma de lidiar con la infancia que pregonaba San Agustín conservó vigencia hasta finales del Siglo XVII, lo que también defendía J. L. Vives, asegurando que de nada servía la ternura para la crianza, que sí debía amarse a los hijos pero correctamente: con frialdad, castigos, azotes, dietas estrictas, entre otros.

Fernández se detiene a detallar también tres *discursos* que en su momento fundamentaron el cambio en la concepción de la infancia, situándose en Francia en el año 1760, mediante publicaciones que promueven el amor maternal y la atención personal hacia el niño como algo necesario. Se menciona primeramente un *discurso económico*, que defendía al niño como un recurso humano y como patrimonio de una nación, como un futuro generador de riquezas y como sustento militar, por lo que no sólo habrían de cultivar su intelecto sino también su estado físico. Ahora bien, este discurso estaba dirigido a aquellos hombres, dice Fernández

“esclarecidos”, y promulgaba un mensaje de cuidar y proveer a sus mujeres de todo lo necesario para vivir y criar a sus hijos, impartiendo así los roles de hombre trabajador y mujer ama de casa.

Sin embargo, convencer sólo a estos hombres no resultó suficiente, por lo que emergió un nuevo discurso, el *filosófico*, dirigido a hombres y también mujeres, y pregonaban el amor, la felicidad y la igualdad. A partir de ese momento se produce cierta homogeneidad en cuanto a las condiciones del niño, de la madre y del padre. Fernández (2007) cita a Rousseau y manifiesta que en su obra *Contrato Social* hace reconocimiento al derecho que el padre y la madre comparten por igual al momento de corregir y de anteponerse a sus hijos, pero que tal derecho se encuentra limitado en la medida que el niño no es capaz de velar por su propia integridad. Este criterio debería entonces conservarse hasta que el menor sea apto para independizarse y obtener la misma libertad que sus progenitores.

No obstante, el papel que se le otorga a la mujer en la obra antes mencionada, la posiciona en un nivel de inferioridad al hombre, pues se la limita a comportarse en función de complacer a su esposo e hijos. Hablamos de una inferioridad que ha sido difícil de derrocar incluso en tiempos actuales. Fernández (2007) pone luego en cuestión el papel del psicoanálisis en el sostén de este modelo de familia, el cual prioriza el rol materno, la lactancia y los primeros vínculos del bebé con su madre, reforzando así los ideales patriarcales. Sin embargo, luego la mujer comienza a ganar terreno en el ámbito académico, nacen las teorías de género y posteriormente el feminismo, lo que provoca un nuevo quiebre a su favor.

Las diferentes concepciones de infancia que la autora describe han estado, afortunadamente, en constante transformación y en búsqueda de alcanzar lo que se considere apropiado dependiendo de la época. A raíz de esto debemos mencionar que actualmente, la UNESCO (2021) se refiere a la infancia como una etapa de la vida del ser humano en la que la

atención y educación de la primera infancia (AEPI) además de preparar a los niños desde la educación primaria, persigue “un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida” (párr. 2). Esto da cuenta de que los horizontes para los infantes se han ampliado en gran parte -no para todos- y se requiere aún de la búsqueda de mejoras para aquellos que no están viviendo su niñez como tales.

2.2.5 Reseña histórica del juego en la educación infantil

Consideramos imprescindible realizar una reseña histórica que dé cuenta de cómo se percibía al juego en la educación infantil, tomando como punto de partida algunos precursores de la educación. Malajovich (2000) expone entre dichos precursores a Froebel, Montessori, Decroly, Rousseau y Compe y Riqué, y realiza la siguiente valoración:

El nivel inicial representa el ingreso de la infancia en la institución escolar y por lo tanto es un espacio donde los niños deben adquirir la nueva cultura propia de la escuela, base para sus aprendizajes posteriores [...] El juego fue en este sentido un aliado estratégico para lograr aprendizajes o premiar esfuerzos realizados. (p. 6)

Froebel es reconocido por la autora como el primero en establecer un sistema de trabajo para los jardines de infantes, e interpreta de su pensamiento que “el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego” (p. 6). Malajovich entiende entonces, que el juego en el niño es reflejo de su vida interior, de su esencia, a través de juegos corporales mayormente, que favorece el ejercicio de la fuerza y la flexibilidad, el goce, el oído, la vista, la reflexión y el cálculo. Bajo esta convicción, Froebel fundó lo que llamamos Kindergarten (Jardín de infantes).

Continuando con los precursores se destaca también allí a María Montessori, quien tomó postura por la autonomía y libertad infantil, sostuvo que "en educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el

desenfreno ruidoso que dispersa la atención" (Malajovich, 2000, p. 8, cita a Montessori, s/f). Entendemos sobre esto, que su visión sobre el juego es estructurada y deja realmente poco lugar a la expresión y a la libre imaginación del niño, y otorga todo el valor al juego con finalidades específicas, es decir, jugar para aprender algo. Empleó el juego libre como recreo o descanso, una concepción para nada alejada de lo que hoy se visualiza en las escuelas y jardines.

Malajovich (2000) alude a Decroly citado por Rezzano (1996), donde expresa que el juego es:

...una preparación a la vida. El juego como instinto y mediante los dos factores de superávit de energía disponible y de disposición estructural hereditaria, empuja al individuo a anticipar lo que la curiosidad y la imitación por sí solas no consiguen proporcionar. [...] Tiene un papel de valor primordial para facilitar al niño la posesión de las diversas coordinaciones que favorecen su futura adaptación. (p. 8)

El autor menciona allí también, que para Decroly al juego se lo conceptúa como producto del exceso de energía en el cuerpo del niño que debe ser utilizada, y que tiene como consecuencia situaciones de aprendizaje, pues los momentos de juego requieren de la observación, asociación y expresión del sujeto.

La autora convoca también a Rousseau, donde expresa que el juego "...es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de su conducta y ejercicio de su libertad" (Malajovich, 2000, p. 31). Entonces, parafraseando a la autora, el juego en estas edades se debe establecer en contacto con la naturaleza y respetando su libertad, donde el ejercicio físico, los sentidos, la curiosidad y la imaginación son protagonistas. Permitir el despliegue de dicha libertad tiene como producto final el fortalecimiento de sí mismo.

Por otro lado, Enriqueta Compte y Riqué, quien fundó en Uruguay el primer jardín de infantes público de América Latina, bajo la reforma varelina, plantea un enfoque donde se valora la niñez y reconoce al niño como un ciudadano y por ende como un sujeto competente y actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje. El niño deja de ser un sujeto pasivo

y se convierte en un sujeto activo en la transposición del conocimiento, es por ello que se prepara al docente y se lo capacita para atender tanto a sus necesidades como capacidades, resaltando la individualidad y creatividad en cada uno de ellos, y alegó en este sentido lo siguiente:

Creemos haber tratado a los niños como plantas de jardín y no de invernadero. Ellos están expuestos a todas las impresiones del exterior que sufren y combaten bajo nuestra dirección, pero con sus propios esfuerzos; la vida de la escuela solo se distingue de la que vendrá después, en que tiene más alegrías y menos contratiempos; pero de ahí se ha de partir poco a poco; entretanto, el recuerdo feliz de la infancia queda en el alma como un amparo contra el efecto de futuras tristezas. (OMEP, 1992, p. 236)

2.2.6 El juego en las teorías del aprendizaje

Interesa en este punto convocar a una de las voces con más peso para referirse al desarrollo del niño y al papel que adopta el juego dentro de dicho proceso. Vigotsky (1978) aporta su visión en este sentido, si bien no desconoce que es posible satisfacer algunas necesidades a través del juego, deja en claro que no es una actividad frecuente en el niño. El autor es contundente al calificar al juego como una actividad no siempre placentera, y lo ejemplifica mencionando otras fuentes de placer aún más simples como succionar un chupete o su dedo, y manifestando que muchas veces el juego resulta placentero para el niño sólo si al finalizar recibe un premio, esencialmente entre la edad preescolar y la edad escolar. No obstante, sí debe tenerse en cuenta al juego como una actividad que satisface necesidades, las cuales sufren ciertos cambios a medida que el niño crece, y como consecuencia, cambia también el modo en que cubre esas necesidades.

Durante la edad preescolar, dice el autor, el niño sufre un cambio: esos deseos que tenía de pequeño de satisfacer sus necesidades de forma inmediata, son resueltas a través del juego al crecer, porque comienza a ser capaz de postergar deseos y de crear situaciones imaginarias en las que los satisface. Cuando el niño juega en otra realidad y la imaginación tiene cabida, se

origina en él un nuevo proceso psicológico. Dicho proceso no es apreciable en la consciencia de los más chicos, sino en los preescolares o mayores.

Vigotsky rompe con la idea de que el juego del niño es la imaginación en acción, y más bien lo define como una forma de actividad en la que el niño crea una situación imaginaria, que según el autor está dotada de reglas y afirma que "podríamos ir incluso más lejos y asegurar que no existe juego sin reglas" (p. 144), pues hasta en las situaciones de juego simbólico el niño tendrá en cuenta que para interpretar a un cocinero debe asumir ciertas pautas de comportamiento que lo definen como tal. Por ende, califica como erróneo el concepto de que el niño se comporta arbitrariamente y no sigue reglas en las situaciones imaginarias, y aclara allí que: "Respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de auto-limitación y auto-determinación" (p. 152).

Ahora bien, no podemos desconocer en este punto que la teoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Próximo guarda estrecha relación con el juego como fuente de aprendizaje. Más que un medio de aprendizaje el autor sostiene que el niño cuando juega siempre está por encima de su edad promedio, el juego es fuente de desarrollo y genera ZDP. Haciendo referencia directa de sus palabras menciona,

...el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria: en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo. (Vigotsky, 1988, p.156)

Esta teoría consta de tres niveles bien definidos, el primero de ellos, parafraseando a Vigotsky (1978) el *nivel de desarrollo real*, que se trata de todo lo que el niño ya conoce, ya sabe o ya hace sin ayuda de un otro experto, pues "define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo" (p. 133). Esos productos finales que se pretenden

alcanzar son parte del *nivel de desarrollo potencial*, que es aquello que el niño puede llegar a aprender o hacer, y que una vez que lo logra se convierte eventualmente en su nivel de desarrollo real. Ahora bien, en medio de ambos niveles existe lo que Vigotsky denomina como *zona de desarrollo próximo*: “aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración” (p. 134). Parafraseando al autor, esto permite a los docentes diseñar estrategias de enseñanza que contemplen tanto los ciclos de maduración ya completos como los que aún se están desarrollando. Aquí es donde se hace posible establecer conexiones entre el aprendizaje del niño y el juego.

En tal sentido, Vigotsky (1978) define al aprendizaje como “un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano” (p. 139), una definición que describe en parte también al juego, en la medida que para el niño preescolar comienza a tratarse de una actividad social y cultural, en la que se sujeta a reglas y negociaciones que surgen de la interacción con otros, y que de la misma manera, dice el autor, “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (p. 139). Por tanto, entendemos que el juego como conocimiento cultural en el que confluyen las relaciones sociales y cognitivas, puede formar parte de la zona de desarrollo próximo en las situaciones de enseñanza como un vehículo de saberes.

2.2.7 Dilema entre “jugar para” y “jugar por jugar”

A Sarlé (2006) le preocupa cómo es percibida en la educación infantil la infancia y el juego, ya que la forma en la que se definan, podrá generar cambios en el contenido escolar, teniendo como impacto la manera del actuar docente en sus prácticas.

En el pensamiento antiguo, al juego no se lo apreciaba desde una perspectiva didáctica. Sarlé distingue dos momentos de la historia que resultan de gran impacto. Si bien Platón ya

planteaba en su momento lo fundamental del juego en la educación, Aristóteles direccionó su mirada a lo opuesto, para él era descanso, entrenamiento, apuntaba al trabajo intelectual y le parecía algo inútil, algo que no merecía importancia. Para Schiller el juego es un ritual sagrado en el que se expresa armonía, belleza y equilibrio físico, es la forma más pura de lo humano y una característica propia de él, donde se entrecruzan la sensibilidad y la razón.

La autora expone a Narodowski (1994), donde expresa que: “en el pensamiento moderno, el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto, individualizado [...] con necesidad de resguardo y protección” (p. 29-30). Podemos interpretar que el paradigma pedagógico moderno da cabida sobre una transformación en la concepción de infancia, lo que contribuyó a la idea de formar sujetos independientes y funcionales para la sociedad, comenzando por las etapas más tempranas de la infancia a manos de la escuela. Esta formación responde a cubrir las necesidades básicas e inmediatas del niño como un individuo aún incapaz de velar por su propia protección.

Actualmente podemos decir que los dos conceptos prevalecen, pues el discurso sobre la influencia del juego en la educación es actualmente el más defendido, pero implícitamente, si focalizamos en lo práctico, es común observar que un gran número de docentes no se adhiere a los lineamientos de ese discurso, sino que más bien suelen pasar por alto la esencialidad del juego en los procesos de aprendizaje de los más chicos.

Entendemos que el juego podría considerarse tanto como algo a ser enseñado, o como medio para enseñar otros contenidos, es decir, los niños pueden aprender a jugar o aprender jugando. Esto se fundamenta en base a la relación medio-fin que se da a la hora de jugar, que permite al niño modificar o cambiar el resultado, la forma y la duración del juego, entre otros. Es por esto que la frustración y el fracaso no es percibido como algo negativo para el niño, sino que éste le otorga valor al error e intenta readaptar el juego como considere necesario para

alcanzar su objetivo o nuevos fines. En estos escenarios se producen intercambios de ideas entre los niños, consensúan, debaten y proponen con el cometido de continuar el juego, pues es usual que ciertas reglas supongan obstáculos insuperables y optan por modificarlas, o resultan demasiado simples y las complejizan. De esta forma les es posible identificar o reconocer equivocaciones y desconocimientos, despertando en él la necesidad de incorporar saberes y regular su propia participación.

El “jugar por jugar” y el “jugar para” son dos posturas que según Sarlé (2006), a lo largo de los años y hoy en día siguen generando polémica en el programa de la educación inicial. La primera postura que la autora manifiesta presenta al juego en la escuela como actividad espontánea, el niño inicia momentos de juegos, en el cual el docente no interviene. Esto invita a pensar que se trata de una instancia que habilita el juego del niño, pero a su vez carece de enseñanza gracias a la ausencia de un guía, es decir, alguien que acompañe el transcurso del juego de forma intersubjetiva. En la segunda postura, predomina la intervención del docente en todo momento, siendo la más negativa si de jugar hablamos, porque promueve la enseñanza utilizando al juego como estrategia, para poder disfrazar el trabajo escolar y enseñar nuevos contenidos. El juego en esta postura se invalida ya que el niño a la hora de jugar no es libre de poder hacerlo, gracias a que su foco está puesto en conseguir un producto final y externo de la propia experiencia de jugar.

2.2.8 Enlazar el juego y los contenidos de enseñanza

Para Sarlé (2006), la palabra “juego” y su uso metafórico en la escuela infantil genera incertidumbre, puesto que se torna difícil diferenciar las características que le son propias, y el error de llamar juego a toda actividad que requiera de la imaginación, el placer y la creatividad. Este concepto tiende a crear la confusión de que todo lo que sucede en un jardín de infantes es juego, cuando en realidad no lo es. Es común en estos casos utilizar la palabra juego en lugar

de recreación, diversión o pasatiempo. Por lo que la autora entiende necesario aclarar lo siguiente: “Al juego se lo define como una conducta espontánea de la infancia que tiene impacto en el desarrollo pero que es ajena a los objetivos escolares” (p. 54). Ante las dicotomías que generan las concepciones de juego, hay que tener claro que el objetivo que tiene la escuela a la hora de implementarlo, son mayormente con un fin de “jugar para”, y por tal motivo Sarlé considera al juego y a la espontaneidad como ajenos a los objetivos escolares.

Sarlé (2006) presenta allí un cuadro comparativo que da cuenta de las características de “enseñanza” y “juego” de la siguiente manera:

La enseñanza entabla una relación directa entre medios y fines, busca encontrar un fin, un objetivo. Reduce el nivel de incertidumbre en los niños y hay reglas explícitas fruto del “contrato didáctico”, supone una apropiación del mundo externo internalizado donde el objetivo es evaluar el aprendizaje y para eso se utiliza el juego como herramienta, para evaluar tanto lo aprendido como el cumplimiento de sus objetivos [...] En el juego hay una articulación débil entre medio y fines. lograr sus objetivos implica finalizar el juego. Todos los juegos suponen reglas de acuerdo al tipo de juego que se realice. La realidad es subjetivada por el jugador entrando en un mundo de fantasía de aquí la creación del “como sí”. Es propio de la acción lúdica crear escenarios imaginarios, supone una transformación del mundo externo; el objetivo es jugar o jugar mejor. (p.55)

En resumen, Sarlé manifiesta que para poder articular lo que parece imposible o incluir el juego en la escuela, implica apreciar ambos fenómenos de forma conjunta y no como factores desvinculados. Por lo tanto, plantea la posibilidad de pensar al juego como enriquecedor para la enseñanza y analizar qué juegos convienen enseñar como contenidos más allá de utilizarlo como medio para enseñar otros.

De la relación juego y enseñanza se desprende la importancia de “jugar la enseñanza” como de “enseñar el juego” en la escuela infantil:

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). (Sarlé, 2006, p. 197)

Estos juegos al ser enseñados permiten ser experimentados de forma grupal e individual pudiendo participar tanto alumnos como docentes teniendo en cuenta que las reglas y los roles de cada uno a la hora de realizar la actividad se siguen teniendo en cuenta.

Enuncia Sarlé (2006), que “Enseñar el juego permite comprender cómo el juego del niño depende de los instrumentos semióticos que le brinda la enseñanza" (p. 197). Aquí subyace la idea de que la intersubjetividad es factor esencial si de enseñar juegos y de enseñar a jugar se trata, pues el maestro es el responsable de acercar y articular saberes y herramientas didácticas, así como de promover las relaciones humanas, la interacción con el entorno y la negociación sobre las reglas del juego con sus pares.

2.2.9 Aproximaciones al concepto de juego, jugar y lúdica

2.2.9.1 Concepto de juego

Para los niños pequeños, el juego es una forma de aproximarse al mundo y pensar sobre él. Sarlé (2015) cita a Bruner, 1998, quien plantea que es una manera de utilizar la mente y una actitud sobre las cosas que le permite poner a prueba ideas, emociones, iniciativas y experimentar con ellas , de esta manera, el juego en los niños, posibilita el poder transformar su entorno, utilizando como medio la imaginación en donde la fantasía tiene cabida. Permitiéndole a los niños poder experimentar lo que sienten.

Sarlé (2011) entiende que el juego es un mediador cultural en la medida que permite al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico, en el mundo de lo representado. Es decir, al jugar el niño no solo accede a la realidad inmediata, presente, sino que también le “da sentido” a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro. Durante las instancias de juego el niño logra adentrarse en una dimensión paralela de su realidad, en la que

es capaz de realizar conjeturas respecto a su vivir diario, siendo la situación de juego su campo simbólico de ensayo y error.

2.2.9.2 Concepto de jugar

En consonancia con la línea de pensamiento de Pavía, la autora Noemí Aizencang pone sobre la mesa las ambigüedades del término juego, y nos ayudó a realizar salvedades muy claras entre sus significados: uno de ellos, el juego como estructura; y el segundo, el juego como actividad. Éste último es el que nos interesa definir en este punto.

Aizencang (2005) categorizó al “jugar” como una actividad, es decir, “que se trata de una situación en la que un sujeto o varios de ellos juegan” (p. 28), y es también el *sentimiento personal* de quienes participan de dicha actividad. Parafraseando a la autora, se resalta allí la diferencia entre dos términos que suelen dar lugar a confusiones: *juego* y *jugar*. Sobre esto, dejó en claro que el *juego* se trata de una *estructura* conformada por reglas, procedimientos, etc., y *jugar* refiere a la *actividad* que se realiza, es decir, el accionar de los participantes, sus propias percepciones del juego, las emociones que les genera, y las tensiones y ansiedades que experimentan durante el mismo.

Por tanto, tener en claro lo que jugar significa, hace posible que las propuestas lúdicas en el aula también sean pensadas desde la perspectiva del jugador y no sólo se planteen como un conjunto de reglas y procedimientos que restan sentido al juego como actividad.

2.2.9.3 Concepto de lúdica

En este punto hacemos hincapié en la siguiente definición acerca del modo lúdico de jugar que expresa Víctor Pavía (2009):

Cuando se juega de un modo lúdico esos micro acuerdos (entre los jugadores) se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de ‘fingimiento auténtico’, en una

situación ‘aparente’, organizada alrededor de un ‘guión’, aceptado libremente sobre la base de ‘permiso’ y ‘confianza’ con un alto grado de ‘empatía’ y ‘complicidad’ respecto de una experiencia con ‘sesgo autotélico’. (p. 171)

La lúdica entonces, promueve en los jugadores la libertad de modificar el curso del juego y sus reglas para poder continuar, siendo a su vez una actividad orientada a cumplir su finalidad en sí misma, es decir una actividad de juego que solo persigue el objetivo de jugar.

Para Pavía el juego que aquí interesa está compuesto por dos vertientes: la forma y el modo. Es decir, que la *forma* define la configuración general de un juego en particular, donde los jugadores deben ajustarse a los procedimientos propios de éste, sus requisitos, entre otros. Por otra parte, el *modo* es descrito por Pavía (2009) como la manera en que los jugadores perciben al juego como tal o no, acoplándose a la actividad propuesta. Es la disposición personal en la que se vuelven protagonistas la actitud y el deseo del jugador. No solo se aprenden nuevas *formas* de juego sino que también nuevos *modos* determinados de jugar. El autor asegura sobre esto que “...la relación forma-modo origina enunciados «transparentes», «paradójicos» y «ambiguos», a partir de los cuales la invitación a jugar adquiere sentidos diferentes”.

Pavía sostiene entonces que un enunciado *transparente* es aquella invitación a jugar que alude al juego en su sentido más puro, es decir que no implica ni otros fines más que jugar. Por otro lado, el enunciado *paradójico* es aquella invitación a jugar que expresa que si bien es un juego, para Pavía la “forma” y el “modo” no coincide, pues se trata de un juego en su forma, pero los participantes no lo deben tomar como tal, sino “jugar de verdad” o de un modo no lúdico. Por último, se trata de un enunciado *ambiguo* cuando “se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego, pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal” (Pavía, 2009, p. 41). En otras palabras, se trata de una actividad disfrazada de juego que persigue finalidades no propias de este, aunque es frecuentemente aceptado en la cultura escolar.

3. METODOLOGÍA

El proceso de revisión se encuentra direccionado en mapear literatura académica de carácter cualitativo que tengan como objeto de estudio el juego en relación con la educación en Primera Infancia (entre los 3 y 6 años) con perspectivas teóricas basadas en las ciencias humanas y sociales en general y ciencia de la educación en particular.

Hemos elaborado una Monografía de Compilación Bibliográfica, que, parafraseando a López, Patrón, y Piovesan (2016) se trata del análisis en profundidad que el autor realiza sobre la literatura (diferentes posturas, concepciones, ideas) que pueda encontrar sobre un tema determinado, para lo que deberá apelar al sentido crítico y así, aportar finalmente su opinión debidamente fundamentada. Para esto fue necesario desarrollar una búsqueda de literatura haciendo uso de la metodología de “Revisión Sistemática” de manera que permita hacer una aproximación (a partir de criterios de selección) a la información, las distintas producciones científicas circulantes en plataformas, revistas, portales, catálogos digitales y repositorios institucionales. En este caso, las bases de datos para realizar las búsquedas virtuales fueron

Scielo, Dialnet, Portal Timbó, Colibrí, Google Scholar y el Repositorio Institucional de Acceso Abierto del Consejo de Formación en Educación, así como se llevó a cabo también una búsqueda de producciones académicas como ensayos y trabajos monográficos elaborados por ex estudiantes o libros, disponibles en formato papel en la Biblioteca del Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano” de la ciudad de Paysandú. Para implementar el proceso de búsqueda digital formulamos varios conjuntos de términos y combinaciones de palabras que fueron clave para hallar la información pertinente para este trabajo y permitió realizar un rastreo estrictamente minucioso. Dichas combinaciones se encuentran en íntima relación: “juego primera infancia y jugar juego escolar”, “juego educación y enseñanza”, “juego, educación preescolar y educación infantil” y “juego, contenido y jugar aprendizaje escolar”.

Una vez seleccionada la información relacionada al interés de este trabajo procedimos a realizar una lectura de los resúmenes tanto de la literatura digital como papel, y la clasificamos según diferentes categorías. Posteriormente nos enfocamos en la lectura exhaustiva de lo recopilado para poder finalmente seleccionar aquellos autores e información más afines al tema en cuestión. Por último, como lo requiere este tipo de producción, se registraron los resultados de forma descriptiva, explicativa y expositiva para poner en evidencia un análisis crítico y reflexivo en interacción con los autores y con nuestra postura e interpretaciones.

Para realizar el análisis de la información localizada fue necesario realizar la lectura de los resúmenes de los documentos localizados y se crearon tres macro categorías de clasificación: “Juego como estrategia”, “Jugar verdaderamente” y “Otros”. Seguidamente realizamos un listado de títulos y resúmenes dentro de cada macro categoría. Para concretar la clasificación de información se tuvo en cuenta la perspectiva de juego escolar desde la que se sostenía cada documento y se agruparon aquellas que evidenciaban similitudes. Así mismo, continuamos con una relectura de la información, a partir de la cual creamos 5 nuevas sub

categorías: “El juego desde la perspectiva de derecho”, “El juego como saber: objeto de enseñanza y contenido educativo”, “Los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo”, “El juego como estrategia, recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo” y “Posturas eclécticas”. Continuando, amarnos nuevos listados de títulos y resúmenes para realizar las respectivas clasificaciones dentro de las sub categorías, y seleccionamos de cada una, a aquellos que aportaban información relevante y específica para proceder a analizar y finalmente obtener conclusiones.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIONES

A continuación enumeramos las 5 categorías elaboradas para clasificar la información localizada, las cuales se ajustan a las diferentes perspectivas sobre el juego escolar predominantes en los documentos encontrados:

- 1- El juego desde la perspectiva de derecho
- 2- El juego como saber: objeto de enseñanza y contenido educativo
- 3- Los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo
- 4- El juego como estrategia, recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo
- 5- Posturas eclécticas

Estas dimensiones de clasificación nos permitieron organizar nuestra ejecución procedimental al momento de seleccionar, analizar, entrelazar y contrastar la información obtenida. En referencia a esto, de Andrés Pizarro (2000) define el término de categoría de la siguiente manera:

Cada categoría incluye un significado o un tipo de significados y ello permite agrupar y clasificar conceptualmente unidades (fragmentos de texto u observaciones) que hacen referencia a un mismo tema o concepto. Para su construcción se puede partir de categorías definidas a priori a partir del marco conceptual previo que se expresa en los temas que han construido el instrumento de recogida de datos. (p. 43)

En base a esta definición clasificamos la información localizada y seleccionamos de cada dimensión sólo los documentos cuyos resúmenes aportan información relevante y no

reiterativa en relación con otros documentos de su misma categoría. Posteriormente se procedió a analizar cada categoría entrelazando los diferentes documentos con los autores expuestos en el Marco Teórico Conceptual.

4.1 El juego desde la perspectiva de derecho

Son tres los trabajos localizados que ubicamos en esta categoría, de los cuales seleccionamos dos para describir y analizar en relación con las diferentes orientaciones en materia de marco legal y curricular, es decir, en perspectiva de derecho.

El primer trabajo localizado se titula “Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de argentina”, y se menciona en su resumen que:

Existen tres enfoques, de gran potencialidad, que vienen impactando en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina, que se encuentran en el centro del debate en el ámbito académico y docente y que, proponen una visión transformadora que busca más sentido para la educación infantil [...] Estos enfoques son: 1- el creciente consenso de que la política es parte de la pedagogía de la infancia, definiendo nuevos sujetos y nuevos vínculos educativos; 2- el reconocimiento del juego como medio y contenido en la educación infantil y 3- la sistematización y re-significación de los pilares de la educación infantil. (Mayol, 2018, p. 99)

Entendemos entonces, que en Argentina se proponen tres enfoques transformadores sobre la educación infantil, que tienen en cuenta todos los actores necesarios, que de manera integral respaldan el protagonismo del juego en la infancia y en su desarrollo. La convención de los derechos del niño manifiesta en su Artículo 31 que los niños tienen derecho al juego y actividades recreativas propias de su edad. Es por esto que se propone una nueva forma de ver al juego en los centros educativos, en la cual se lo valore como tal, y que se pueda garantizar no solo el aprendizaje, sino también el disfrute de actividades lúdicas en favor del desenvolvimiento del niño.

En Uruguay, en contraste con lo que plantea Mayol (2018), el PEIP (2008) aún desconoce el juego como un contenido fuera del Área del conocimiento corporal

correspondiente a Educación Física, es decir, se lo aborda únicamente desde una disciplina corporal si lo que se pretende es enseñar a jugar, aunque sí se lo concibe como medio con fines didácticos, alegando que el juego es una “metodología didáctica privilegiada” (p. 14). Aún así, diversas entidades respaldan las esencialidades que demanda la infancia y son nombradas a continuación por la segunda fuente que seleccionamos denominada “Promoción y vigilancia del desarrollo saludable de la primera infancia, derecho y juego”, y refiere a:

La promoción, protección y vigilancia del desarrollo en la Primera Infancia ha ocupado un importante espacio en las políticas sanitarias y de derechos en las últimas décadas con diferentes grados de apropiación, diversos avances y dificultades en la implementación de políticas integrales e intersectoriales de protección e inversiones desiguales en los distintos países. [...] en América Latina y en particular por Uruguay. (Torrado, 2019, p. 1)

Se menciona allí que en América Latina se cuenta con instituciones que buscan atender a la primera infancia focalizando en que el juego no solo es un derecho, sino también salud. Uruguay particularmente, cuenta con organizaciones dirigidas a respaldar y garantizar el derecho al desarrollo integral durante la infancia, algunas de las que menciona Torrado son el Ministerio de Salud Pública (MSP), Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), Fondo Nacional de Salud (FONASA), “Sistema Nacional Integrado de Cuidados” (SNIC), “Guía nacional para la vigilancia del desarrollo del niño y la niña menores a cinco años”, disponibles desde 2010 y con una nueva versión en 2018, el programa “Uruguay Crece Contigo” (UCC), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), como parte del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, lleva adelante varias iniciativas para su atención a la Primera Infancia en centros como Centros de Atención a la Infancia y la Familia (Plan CAIF) desde 1988, Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y el Programa Nuestros Niños (NN), entre otros. (p. 10). Por lo tanto, se puede apreciar que en Uruguay se intenta focalizar cada vez más en la implicancia de las autoridades en el acompañamiento de la infancia.

Sin embargo, tomamos en consideración lo que resaltan Poveda y Villamil (2017) en su trabajo “Derecho al juego y desarrollo de capacidades de la primera infancia” sobre la realidad de la implementación del juego más allá de lo que el marco legal pregona:

Este artículo es producto de la investigación realizada para identificar los vacíos existentes en torno al juego cuando no se contempla de manera intencionada como un derecho fundamental que contribuya al desarrollo de las capacidades de imaginación, pensamiento y socialización en niñas y niños en su primera infancia [...] La clave de la conexión entre estas capacidades y el juego como derecho, está en la equivalencia entre derechos fundamentales y la forma como se expresan en el contexto real de cada niña y niño. De ahí, que se concluya la necesidad de aprender a pensar y actuar el juego como una acción propia del derecho; y por lo mismo, expresarlo en términos de acciones sociales, culturales, educativas y políticas que corresponde al Estado en corresponsabilidad con la sociedad y la familia, garantizarlo y superar la letra muerta en las normas que así lo contemplan pero que no trascienden al contexto real de la población infantil y la necesidad del desarrollo de dichas capacidades. (p. 61)

Estas afirmaciones reflejan que no basta con la existencia de un marco legal que respalde al juego como derecho para que impacte significativamente en la realidad, sino que son necesarias las implementaciones intencionales del juego por parte de los agentes responsables y referentes de las áreas de educación, cultura, salud, entre otros, en pos de garantizar a los niños el derecho al juego como motor de desarrollo integral.

Torrado (2019) se aproxima notoriamente a la idea de Poveda y Villamil y argumenta que el juego incide en lo afectivo, social, cultural, fisiológico y cognitivo y que jugar forma parte de la cobertura de las necesidades básicas del niño. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por cambiar y poder adjudicar la importancia que el juego merece, se lo continúa considerando como una actividad secundaria y poco seria, y sobre esto explicita que: *“A 30 años de la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas, el Juego sigue siendo ignorado en la gran mayoría de las políticas de salud, entre otras”* (p. 12). En cuanto a esto, consideramos que sería favorable el respaldo y la respuesta real de los planes de los gobiernos.

4.2 El juego como saber: objeto de enseñanza y contenido educativo

Esta categoría puede definirse como aquella que considera al juego como un objeto cultural que se aprende y se enseña, es decir, que se lo podría catalogar como un contenido ampliamente aplicable en el currículum de la educación Inicial, más allá de implementarlo de manera utilitaria, es decir, como recurso didáctico (medio) en situaciones de enseñanza. En base a esto, ubicamos en esta categoría tres trabajos localizados, de los cuales seleccionamos a los dos más relevantes en relación a nuestro trabajo para realizar sus respectivos análisis.

El primero de ellos fue elaborado por Durán y Pulido (2018), un artículo denominado “Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial: trazos para su investigación”. Los autores trazaron un camino investigativo sobre las razones que suelen impulsar a los docentes a recurrir al juego como soporte instrumental o medio para la enseñanza de otros contenidos o áreas de conocimiento. En el resumen de su publicación manifiestan que los maestros desconocen lo siguiente: “... *el juego como experiencia social y cultural que requiere procesos de acompañamiento y reflexión*” (p. 226). Entendemos entonces que las observaciones de Durán y Pulido evidencian la mirada superficial que existe en la escuela sobre las otras caras del juego, como su peso cultural y social, que posiblemente sean las que lo dotan de sentido casi en su totalidad, y que en el ámbito educativo no deberían pasarse por alto, sino comenzar a considerar que el juego en su calidad de cultura - creado por el ser humano - puede ser enseñado. Esta idea de juego con acompañamiento y reflexión en la escuela puede respaldarse en los postulados de Sarlé (2011), donde sostiene que la escuela funciona como ámbito principal para lograr los primeros relacionamientos sociales, y que es capaz de ofrecer espacios dirigidos especialmente a promover la imaginación, la representación simbólica de distintas situaciones cotidianas, la desvinculación del aquí y ahora, y de dar sentido a las diferentes experiencias.

Por otra parte, Sarlé (2015) afianza su idea en una obra posterior, en la que sostiene que los espacios de juego escolar transforman el relacionamiento entre los niños y los adultos a medida que el grado de libertad aumenta y se respeta la iniciativa del jugador, logrando así no sólo que se juegue, sino enseñar a jugar, lo que nos recuerda nuevamente al pensamiento de Durán y Pulido, y nos invita a adentrarnos en lo que plantea el segundo trabajo de nuestro interés.

Nascimento, Picchetti, Araujo, Sampaio y Migueis, y da Rocha (2009) elaboraron en Brasil el segundo trabajo que consideramos pertinente a nuestra temática, se trata del artículo “El juego como actividad: contribuciones de la teoría histórico - cultural”, y en su resumen expresan: “*En la enseñanza, el educador no debe sólo utilizar el juego como instrumento, sino más bien tener por objetivo revelar las relaciones humanas presentes en este, para que los niños puedan apropiarse de ellas*” (p. 293). A partir de estas afirmaciones regresamos nuevamente a lo que los autores inicialmente planteados aportaron: las relaciones humanas en las situaciones de juego se generan, se reafirman y se replican en la vida diaria del niño. Por tal motivo, comenzamos a creer cada vez más en la necesidad de aplicar el juego en la escuela como promotor de cultura, de relaciones y de aprendizaje, pero sin perder su propio sentido, siendo enseñado como objeto de conocimiento, y no dando por sentado que el niño por ser niño, sabe jugar.

4.3 Los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo

En esta categoría ubicamos siete trabajos localizados y son tres los que a nuestro criterio, más se destacan. Se trata entonces de una categoría creada para aquellos documentos localizados que denotan inclinación hacia el valor del juego en la escuela en su sentido más genuino, y en su relevancia para el desarrollo integral de los sujetos, más allá de lo que puede

aportar a la enseñanza y el aprendizaje en los contextos educativos desde miradas funcionalistas.

En esta ocasión, nos resultó particularmente complejo resolver en qué categoría ubicar el primer trabajo localizado, puesto que presenta fuertes matices alusivos al juego como herramienta educativa y de desarrollo. No obstante, no podemos dejar pasar el profundo sentido que otorga al juego como tal, y por este motivo decidimos categorizarlo aquí.

Siguiendo esta línea, Patricia Solís García (2019) en el resumen de su artículo “La importancia del juego y sus beneficios en las áreas del desarrollo infantil”, reflexiona en cuanto a la incidencia del juego como *actividad inherente al ser humano* y sobre cuánto favorece al desarrollo integral infantil, por ejemplo en la motricidad, creatividad, inteligencia, sociabilidad y afectividad, y enuncia también que “*actualmente el juego ha pasado a un segundo plano en la educación infantil frente a otras tareas más académicas*” (p. 44). Esto da cuenta de que en la realidad escolar existe una fuerte infravaloración del juego, que creemos, se debería reconsiderar. Aun así, ¿es función de la escuela implementar el juego y la enseñanza del mismo en sus aulas? respecto a esta interrogante, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) sostiene:

La escuela ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible. (p. 12)

Esto da cuenta de que la escuela como espacio articulador de factores sociales y culturales, entre ellos el juego, debe mostrarse a disposición y ejecutar la responsabilidad de implementar prácticas lúdicas en favor de sus educandos, especialmente en la primera infancia. Así mismo, se pone en manifiesto allí que la escuela como parte del estado, pone a disposición los saberes de manera pública, y que “ponen en juego el ejercicio del poder (dominación,

resistencia, emancipación)” (p. 17), además, en la educación “el poder y lo político adquieren una expresión fundamental [...] el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano” (p. 17). Por lo tanto, la escuela supone un espacio donde el pensamiento crítico debe hacerse presente, de manera que los sujetos sean capaces de transformar su entorno cultural según sus propios valores. En consonancia con esta idea, el PEIP (2008) describe al juego en la educación inicial como promotor de la capacidad del niño de comprender el mundo y apropiarse de éste, así como forjar su propia personalidad mediante los escenarios simbólicos en un marco de libertad.

Entonces, ¿por qué se entiende que existe tal infravaloración del juego?, convocando a Fernández (2007), quien detalla algunas concepciones de la infancia a lo largo de la historia, que dejaron huella en las concepciones actuales y en sus abordajes en la educación. Siguiendo a las ideas del autor, menciona que desde el Siglo XIII los hijos eran considerados un “estorbo” para aquellos padres y madres que debían priorizar las fuentes de trabajo, y delegar las crianzas a las nodrizas. Estos bebés tenían una tasa de mortalidad del 90%. Las familias de estatus económico alto también recurrían a nodrizas, pero estos bebés tenían una tasa de supervivencia más alta. Esto da cuenta de la escasa atención que las familias destinaban a la crianza de sus hijos y la repercusión desfavorable de su desarrollo.

Por otra parte, Fernández (2007), describe también la concepción de infancia que defendía San Agustín, la cual manifestaba que los niños poseían una maldad en su interior que no eran capaces de controlar, por lo que los límites debían ser definidos por el adulto, en general mediante castigos. Así mismo, Vives continuaba con una línea de concepción similar, en la que sostenía su desconfianza sobre la crianza con ternura, y promulgaba la crianza con el amor “correcto”: frialdad, castigos, azotes, etc. Todas estas perspectivas dejan un espacio nulo para las consideraciones que hoy sabemos, son esenciales para el crecimiento del niño. No obstante,

Fernández (2007) alude que en 1760, en Francia, comienzan a figurar las primeras publicaciones que promovían el amor maternal y la atención personal hacia el niño, en primer lugar, porque se lo consideraba como potencial recurso humano para el sustento militar del país y como generador de riquezas. Luego se reconoció a la madre y al padre como iguales en cuestión de derecho sobre los hijos, pero esos hijos sólo se convertían en iguales en el momento en que eran capaces de valerse por sí mismos.

Actualmente, la UNESCO (2021) reconoce a la infancia como etapa crucial en la vida del ser humano y se persigue un objetivo de desarrollo holístico de los niños, tanto en materia de educación como de salud. Esta perspectiva podría respaldar entonces, la postura que toma Solís García sobre la necesidad de transformar e implementar el juego en las escuelas y jardines como factor favorecedor del desarrollo integral de los sujetos. Es que si hablamos de transformación, aludimos a los procesos y cambios que el juego ha sufrido a lo largo de los años dentro de los contextos educativos y académicos, que han cursado distintas líneas de pensamiento según los distintos precursores.

Malajovich (2000), destaca entre estos precursores a Froebel, el cual alude al juego como principal factor incidente en el desarrollo del niño gracias a la manifestación de libertad y de espontaneidad; a Montessori, la precursora que más dista de la postura de Solís García, porque tenía una visión sobre el juego como actividad estructurada, que persigue fines determinados de forma ordenada, o juego libre sólo en espacios de recreo o descanso; a Decroly, juego como preparación para la vida, donde las situaciones de juego requieren de la observación, asociación y expresión del sujeto participante; y a Rousseau, concibe al juego como modo de expresión del niño y como ejercicio de libertad, donde despliega habilidades físicas, los sentidos, la curiosidad y la imaginación, en lo que coincide ampliamente con Solís García. Así mismo, según OMEP (1992), Henriqueta Compte y Riqué es quien más se alinea con

Solís García, por defender la valoración del niño como ciudadano y como partícipe activo en su propio proceso de crecimiento y aprendizaje.

De esta forma, resulta evidente que la evolución de las teorías se aferra cada vez más a la compleja pero necesaria implementación del juego en la educación infantil, que debe darse de forma creciente en cuanto al tiempo y espacio que se le asigna en las prácticas de aula. Aquí damos lugar al segundo trabajo que ubicamos en esta categoría, denominado “Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a la casita”, elaborado por Lozano, Ortega y de Ben (1996). Su resumen enuncia que:

A través de esta experiencia privilegiada van adquiriendo las competencias sociales y cognitivas necesarias para integrarse activamente en la vida adulta. Por esta razón pensamos que el juego espontáneo debe tener cabida en la escuela y ser puesto al servicio del currículum que en ella se desarrolla. (p. 113)

Por lo tanto, para los autores el juego se trata de una oportunidad con la que el ser humano cuenta para aprender a desenvolverse en distintos aspectos de la vida, que implica tanto el relacionamiento con otros y con el espacio, así como su capacidad de autonomía. Esto se alinea con lo mencionado anteriormente sobre el papel actual de la escuela, y puntualmente en la primera infancia, donde el PEIP (2008) respalda la implementación del juego en el marco educativo. Destacamos que la función de la escuela en promover y generar los espacios del juego espontáneo, no es suficiente para velar por las garantías de derecho, además es necesario enseñar a jugar, desde una mirada crítica y emancipadora de los modos y formas hegemónicas de la cultura lúdica. Tomando las consideraciones de Gómez (2020) respecto a lo que implica ampliar la experiencia del jugar, menciona la necesidad

...de que los niños tengan variadas experiencias ligadas con el jugar, ampliando su capital de jugar de un modo lúdico. Señalamos que el “saber jugar” o aprender a ser “buen jugador/a” precisa, al menos: saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otros, saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar, saber acoplarse en situaciones de juego diseñadas por otros, saber jugar lúdicamente. (p. 14)

Esto requiere pensar en la enseñanza del juego en sí mismo, como objeto de enseñanza y durante su invitación a jugar, exige al docente hacer un corrimiento y pensarse como jugador experto (Pavía, 2006). Esto no quiere decir que deba abandonar su rol docente, al contrario, es asumir otro con intención de hacer crecer el juego como mediador cultural (Pavía, 2009).

Siguiendo las reflexiones de Sarlé (2006) mediante la interrogante, ¿qué deben comprender los docentes del juego para poder enseñarlo?, cómo conciliar la posibilidad de jugar verdaderamente a un juego y aprender contenidos valiosos en la escuela. Parecen pertinentes las afirmaciones de Saredo (2019) al mencionar

Si bien el niño juega a lo que conoce, todo pareciera que la escuela no quiere encargarse de enriquecer el imaginario lúdico-cultural del niño, más bien pareciera, que ha encontrado en el juego, una manera más atractiva de presentar sus contenidos (jugar para). El lugar del juego, con marcado valor educativo y finalidad en sí mismo (juego como fin), como patrimonio cultural, formando parte de la identidad de una comunidad, no ha encontrado terreno firme en el currículo escolar. (p. 4)

Ahora bien, ¿qué lugar recibe el juego libre en el currículum educativo? Conocimos anteriormente las diferentes vertientes en las que se posicionó la educación en el transcurso de la historia, y aunque actualmente se defiende al juego en la escuela de forma discursiva, aún parece complejo llevarlo a la realidad.

Para ahondar en esto atendamos a los postulados de Sarlé (2015), en los que pone en manifiesto que el lugar que el juego posee se ve limitado por los objetivos curriculares que las instituciones persiguen, y se lo desplaza en favor de otros contenidos académicos. Sarlé menciona dos obstáculos claros dentro del marco escolar a la hora de implementar el juego: el tiempo que se dedica a jugar es sumamente reducido, y los educadores demuestran tener una relación compleja con el jugar. Dicha relación compleja se produce gracias a que los escasos momentos de juego que los maestros ofrecen a los niños, son aprovechados para realizar otras tareas pendientes del docente que tienen que ver con planificaciones, armado de material, entre

otras y no existe un acompañamiento durante el juego del niño, ni se observa, ni se registra nada sobre dicha instancia.

Estas dicotomías sobre el lugar que se da al juego en la educación nos dirige a recurrir a Castro Ballén y Durán Camelo (2013) quienes en el resumen de su publicación “Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela” aportan:

Las ideas y cuestionamientos sobre las prácticas, usos y desusos del juego y la lúdica que aquí se exponen tienen como propósito invitar al lector a dialogar, actuar y transformar las prácticas educativas caracterizadas por actividades condicionadas que corroboran el deseo de control y disciplinamiento de la institución escolar, pues continúa predominando la perspectiva utilitaria del juego y la lúdica en la escuela. (p. 21)

Los autores apuestan, claramente, a un cambio de perspectiva, en la cual se intente disminuir los usos instrumentales del juego en pos de enseñar otras disciplinas. Respecto a esto, nos interesa atender a lo que Pavía (2009) interpreta sobre el lugar del juego en la escuela, y la intervención o no intervención del docente al momento de jugar. Enuncia el autor, que no es posible enseñar a jugar de forma bancaria o tradicional, sino que debe abordarse desde una dinámica constante y activa en la cotidianidad. Dicha cotidianidad sucede en el escenario escolar, el cual ofrece posibilidades que probablemente el alumno no experimente fuera de este marco. Por este motivo, para Pavía, contrario a lo que enuncian Castro Ballén y Durán Camelo, no es suficiente ofrecer simplemente espacios de juego, sino que el niño requiere de jugar con un *otro real*, en este caso, el docente, a quien el pequeño identifica como jugador experto, capaz de articular ese juego, y principalmente, como sujeto significativo. No obstante, en nuestra apreciación sobre lo que el autor manifiesta, tomamos una postura crítica, pues consideramos que si bien en ocasiones es necesaria la intervención didáctica no todo juego debería ser articulado por el docente. De igual modo entendemos que el maestro es un otro significativo para el niño, por lo que resulta enriquecedor para el juego que este intervenga en algunas oportunidades. La debida observación permitirá conocer en profundidad las diversas

manifestaciones, expresiones y particularidades del jugar de sus alumnos, y existe un saber que el docente como jugador experto pone a circular en las experiencias de juego con sus educandos en pos de enriquecer la experiencia lúdica de estos. El maestro como dicho jugador experto, es capaz de “mirar más allá de la regla del juego y “jugar” con ella” (Sarlé, 2006, p. 138), así como es capaz también de enlazar juegos y crear otros nuevos, marcando así la diferencia entre jugador experto (maestro) y jugador novato (alumno), siendo también el maestro el encargado de impulsar al alumno a convertirse en experto, (que luego también será capaz de jugar con las reglas del juego y crear las propias), y logrando así ajustarse a la idea de escuela emancipadora que defiende el PEIP (2008).

4.4 El juego como estrategia, recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo

Los trabajos localizados que ubicamos en esta categoría fueron de un total de diecisiete y consideramos a tres de ellos como los más relevantes para nuestro trabajo. Esta categoría se caracteriza por albergar los documentos y obras localizadas que consideran al juego como una herramienta o un recurso en los centros de educación Inicial para desarrollar aprendizajes, en la que los docentes lo implementan como medio para llevar a cabo sus actividades curriculares, omitiendo la importancia que tiene el juego en estas edades en muchos otros aspectos. No obstante, estas miradas acerca del juego escolar son las que sobresalen en los portales de búsqueda web y en las bibliotecas, superando ampliamente en cantidad a trabajos que ofrecen perspectivas eclécticas u otras.

El primero de esos trabajos, de autoría de Ana Andrade Carrión (2020), “El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial”, nos hizo pensar a raíz de su titulación que se trataría de un trabajo con una perspectiva sobre el juego un tanto más amplia de lo que resultó, por ejemplo una mirada cultural o ecléctica, y nos generó ciertas dudas sobre en qué categoría ubicarlo, pues en su resumen alega: “Los juegos son de gran utilidad en

el medio educativo, funcionan como estrategias de enseñanza, de tal manera que, el objetivo principal del juego es de incrementar y estimular a los estudiantes, hacia una enseñanza y aprendizaje creativo” (p. 132), por lo que consideramos que se ajusta más a la presente categoría. Estas afirmaciones resultan reiterativas en la mayoría de los trabajos que hemos localizado, por tanto entendemos que existe una fuerte tendencia a pensar el juego como herramienta de desarrollo y aprendizaje, subestimando la posibilidad de enriquecer el jugar como eje del proceso educativo que también implica aprendizajes.

Además, el trabajo de Andrade Carrión evidencia que se desoye la posibilidad de enseñar a jugar y los otros tantos beneficios del juego en la educación inicial, como el goce, la expresión, las relaciones humanas; así mismo, nos resulta complejo entender de qué manera promover la creatividad que allí menciona, a través de juegos cuyo cometido es el de enseñar otros contenidos, es decir ¿en qué momento se manifiesta la creatividad del niño cuando se le presenta un juego con un formato ya establecido y con un objetivo definido? Es pertinente aclarar qué se entiende por “juego”, “jugar” y “lúdica”, para intentar dar respuesta a nuestra interrogante, pues nos interesa saber si los juegos propuestos con cometidos curriculares realmente califican como juego, o si efectivamente en esas actividades los niños juegan. Sarlé (2015) alude a Bruner (1998), quien define al *juego* como una estructura reglada, procedimientos pautados, un mediador cultural y un mundo simbólico. Por otro lado, se entiende que *jugar* es según Aizencang (2005) una actividad, es decir, la acción de jugar, que a su vez se ve impregnada de las propias percepciones y manifestaciones emocionales de los jugadores. Y por último, la *lúdica* se trata según Pavía (2009) del juego que consta de una situación aparente, ficticia, consensuada entre todos los jugadores, donde poseen la libertad de cambiar el curso del juego según prefieran, y sólo persiguen el objetivo de jugar.

Aclarado este punto, convocamos nuevamente a Sarlé (2006), quien aduce que una de sus grandes preocupaciones es la percepción que tiene la educación inicial sobre el juego infantil, debido a que este influye de forma directa en el accionar docente y en el flujo de saberes en el aula. En este sentido, alega que el “jugar para” y el “jugar por jugar” son dos posturas generadoras de discusiones en el currículo de la educación inicial, una de ellas respalda el juego espontáneo sin intervención docente, donde si bien el niño puede jugar no existe una enseñanza, y la otra, que supone un exceso de intervención docente en pos de alcanzar un objetivo didáctico que anula la posibilidad de jugar del niño. Esta última postura se ajusta a la idea de juego como estrategia de enseñanza que plantea Andrade Carrión, puesto que no intenta generar un espacio intermedio entre el “jugar para” y el “jugar por jugar”, algo que Sarlé (2006) plantea como la conjunción entre ambas posturas, donde ninguna desplaza a la otra sino que por el contrario, se complementan y entre estas dos posturas opuestas presenta un *degradé* de posibilidades.

Ahora bien, la gran cantidad de publicaciones que defienden la utilidad del juego como medio de enseñanza denotan la existencia de una fuerte evidencia científica que las respalda y les otorga valor empírico.

Ejemplo de ello es el trabajo de Barahona Zúñiga, Muñoz Herraz y Velásquez Moraga (2017) denominado “Percepción de las educadoras de párvulos acerca de la importancia del juego como estrategia aplicable en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, cuyo resumen enuncia:

La presente investigación pretende evidenciar el juego como estrategia metodológica, pues favorece el aprendizaje significativo en niños y niñas [...] Finalmente los resultados de la investigación dejan en evidencia la demostración favorable de nuestra hipótesis, puesto que todas las educadoras encuestadas manifestaron su percepción que el juego es una estrategia fundamental para generar aprendizajes significativos en los niños y niñas. (p. 6)

En todo momento las autoras dejan en claro que se trató de un trabajo de investigación basado en evidencias que comprueban la utilidad y eficacia del juego como herramienta de

enseñanza y aprendizaje, a través de encuestas realizadas a un grupo de educadoras de nivel inicial. Estos tipos de investigación afianzan la idea de que el juego escolar realmente funciona como un “medio para”, en este sentido, el juego dentro del currículum educativo está sujeto a la teoría que plantea Vigotsky de la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como medio de aprendizaje. Como mencionamos anteriormente, más que un medio, el juego crea ZDP, por tanto, para que el niño aprenda a jugar es necesario el acompañamiento de un adulto, o como dice Pavía, un otro significativo, una persona que actúe como guía durante este proceso según la teoría vigotskiana. Entendemos que en el marco escolar, el adulto posibilitador de espacios intersubjetivos es el docente, y por ende responsable de articular los recursos, estrategias y relaciones humanas a la hora de proponer actividades lúdicas, entonces, es posible apreciar el juego desde esta perspectiva gracias a que se trata de un objeto cultural y no algo innato en el niño, pues lo adquiere a través de la transmisión social, tanto lo que refiere a las normas de juego como las denominadas por Pavía (2009) *modos y formas*. Así mismo, entendemos que cuando se concibe al juego como herramienta se lo concibe también como parte de la ZDP, es decir, que ese juego puede estar implicado en ese espacio intermedio entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial, como mediador entre el niño y el objeto a conocer. Entonces, ¿por qué no enseñar a jugar, con el sentido de hacer crecer el juego y el jugar del niño?

Sin embargo, asumimos que sería favorable para la educación inicial, comenzar a analizar las propuestas lúdicas desde nuevas perspectivas. Esta idea se respalda en lo que aduce Sarlé (2011) sobre tres modos de pensar el juego en los espacios formales de enseñanza en su publicación “El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico”. Sostiene que la escuela es el ámbito propicio por excelencia para comenzar a entablar relaciones sociales y es un mediador cultural que permite al niño crear a partir de su imaginación espacios que representan de forma simbólica distintas situaciones y acontecimientos de la vida real, y que logre dar

sentido a sus experiencias pasadas y futuras. Es por esto que decimos que el juego forma parte de la enseñanza infantil y que las escuelas, jardines, y demás instituciones educativas como espacio cultural deben atribuirle la importancia que merece.

Respecto a lo mencionado, identificamos el siguiente trabajo de Ortega y Fernández (2021) llamado “Desarrollo, aprendizaje y currículum de educación infantil: el papel del juego”, que consideramos que se alinea con lo planteado anteriormente acerca de la necesidad de reconocer la relevancia del juego en el marco educativo. Los autores alegan en su resumen que:

Se propone un modelo práctico de intervención educativa [...] Este modelo permite incluir el juego en las aulas de Educación Infantil, ya que es, en sí mismo, una experiencia que tiene formato de actividad y, por tanto, es susceptible de ser utilizado como facilitador de los procesos de aprendizaje y desarrollo. (p. 17)

Como se puede apreciar, si bien el resumen concluye con una concepción del juego como *medio para*, también reconoce desde el inicio que el juego es una actividad en sí mismo, más allá de las demás finalidades curriculares que se le adjudican. Por tal motivo nos atrevemos a pensar que sería posible también ubicarlo en la categoría “Posturas eclécticas” que analizaremos más adelante, pues subyacen en él características que denotan una mirada que amplía las perspectivas del juego escolar. De igual modo, resolvimos ubicar el trabajo de Ortega y Fernández en la presente categoría porque respalda predominantemente al juego como estrategia en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a la intención de los autores de proponer un nuevo modelo de intervención educativa que propicie espacios de juego infantil en las aulas, resultan relevantes los postulados de Sarlé (2006), en los que propone un acercamiento a la relación entre “jugar la enseñanza” y “enseñar el juego” en la educación inicial. Sostiene la autora, que *jugar la enseñanza* refiere a la red de relaciones establecida entre los participantes, ya sean niños o docentes, los objetos (juguetes), los roles, las pautas, procedimientos y los contenidos académicos. Son juegos que se pueden realizar individual o colectivamente, en los que participan docentes y alumnos, y

donde se tiene consideración por las reglas y roles que cada uno aporta a la actividad. Por otra parte, manifiesta que *enseñar el juego* significa emplear en el transcurso de la actividad instrumentos semióticos (herramientas didácticas), que colaboren con la promoción de los saberes, la intercomunicación de los jugadores, la negociación de las reglas del juego y la interacción con el entorno y con los objetos. Por lo tanto, esto parece hacer posible la concreción de la idea de Ortega y Fernández de apreciar al juego como una actividad en sí mismo, pero que a su vez no descarta la posibilidad de utilizarlo como instrumento de enseñanza.

A raíz de esto, comprendemos que podría ser posible favorecer la enseñanza y aprendizaje creativo como propone Andrade Carrión (2020), siempre y cuando no se carezca de la concepción del juego como actividad que plantean Ortega y Fernández.

4.5 Posturas eclécticas

La última de las categorías que desarrollamos consta de un total de seis trabajos, de los cuales consideramos tres para realizar el análisis. Aquí ubicamos aquellas obras que relucen pensamientos sobre el juego desde una postura ecléctica. Con esto nos referimos a que es posible combinar teorías que pueden ser compatibles y coherentes entre sí, como lo son las perspectivas de derecho, culturales, teorías de aprendizaje, recorridos históricos de la infancia y el juego en la educación y diferentes concepciones según los precursores sobresalientes en cada época.

En primer lugar entonces, hacemos referencia al primer trabajo localizado denominado “El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo”, donde los autores Harf, Leone, Porstein, Rimoli y Sarlé (2008) aportan una serie de afirmaciones clásicas del colectivo social respecto al juego y al aprendizaje en la primera infancia:

Jugar para aprender, jugar y luego aprender, jugar no es aprender, ¡al jardín de infantes para aprender, a jugar en la plaza!, al jardín a jugar..., ¡son tan pequeños esos niños! Si el sentido de la escuela es la enseñanza y la actividad central de la vida del niño es el

juego, es hora de dejar de lado estereotipos y esquemas rígidos y comprender que es lícito enseñar a través del juego (aunque no siempre se aprende jugando), que es la clave que los niños tengan tiempo y espacios institucionales para jugar y que jugando aprenden, más allá de los contenidos planificados en la acción didáctica. (p. 3)

Como se puede observar, estos dichos reflejan el amplio abanico de prejuicios, desconocimientos y desinformación sobre el lugar que tienen el juego y el aprendizaje en los diferentes ámbitos y contextos en los que circula el niño. Respecto a esto es pertinente recordar que según el Marco Curricular para niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014) el juego es parte primordial de los derechos del niño, pues es una actividad que promueve el conocimiento y apropiación de su entorno y sus objetos, la interacción social y la construcción de su autonomía y personalidad. Así mismo, la Convención de los Derechos del Niño (1989) también reconoce en su Artículo 31 al juego como un derecho del niño, así como a las actividades recreativas propias de esta etapa. De esta forma, se entiende como respaldado el hecho de que todo niño ha de jugar en todos aquellos sitios propicios siempre que sienta la necesidad o deseo de hacerlo, y estos sitios pueden ser por ejemplo, los mencionados por Harf, Leone, Porstein, Rimoli y Sarlé como la plaza, el jardín o la escuela.

Ahora bien, como ya se expuso en apartados anteriores, Alicia Fernandez (2007) realiza un recorrido sobre las distintas concepciones de infancia a lo largo de la historia, esto permite comprender un poco más sobre el origen de las afirmaciones expuestas por los autores en su trabajo, ya que son al igual que el juego, producto de la transmisión cultural. Estas concepciones de infancia datan desde el siglo XIII, en el que los hijos pequeños suponían una molestia para sus progenitores gracias a su necesidad laboral, por lo que optaban por delegar sus cuidados a nodrizas. También prevaleció la idea del niño como portador de todo mal que promulgaba San Agustín; la idea del “amor correcto” de una madre que no debe ser tierno, sino que se demuestra mediante castigos y frialdad según Vives; el niño como recurso humano, sustento militar y futuro generador de riquezas; y posteriormente los cambios sociales condujeron al momento en

que nos encontramos hoy, donde se intenta que los niños gocen de los derechos establecidos actualmente, como sujeto de derecho, entre ellos el de vivir una infancia plena de la que el juego es parte. Esto da cuenta de que las diferentes concepciones sobre la infancia han evolucionado y, por ende, han repercutido de distintas maneras en el lugar que se otorga al juego en la etapa infantil.

De esta manera, si se habla de juego en la escuela, podríamos plantear nuevamente que este se encuentra sujeto a la teoría de Vigotsky de la Zona de Desarrollo Próximo, en la que enseñar a jugar o enseñar jugando como pretenden Harf, Leone, Porstein, Rimoli y Sarlé, implica el acompañamiento de un adulto, en este caso, el maestro. A este maestro se le atribuye la responsabilidad de enlazar y establecer relaciones entre el juego y la enseñanza. No obstante, Sarlé (2006) demuestra preocupación por la concepción que se tiene sobre el juego en el marco educativo infantil, pues se suele llamar juego, según la autora, a toda actividad que implique imaginar, que sea placentera y/o creativa. Así mismo, su idea acompaña a la postura de los autores, puesto que enuncia el requerimiento de pensar al juego en la escuela como factor enriquecedor para la enseñanza, y no apreciarlos por separado.

La relevancia del juego resulta ser tal, que constituye para Violante (2011) uno de los pilares fundamentales de la enseñanza. La autora expresa en la introducción de su conferencia “La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial” lo siguiente:

¿Qué significa proponer como uno de los pilares de la didáctica de la Educación Inicial la “Centralidad del Juego”? ¿Implica suponer que todas las actividades que se proponen a los niños pequeños han de ser juegos? ¿Supone considerar que los niños principalmente tienen que jugar? ¿Cómo se enseña a jugar? ¿Cómo explicar las relaciones entre juego y enseñanza? ¿Se pueden enseñar contenidos escolares en situaciones de juego? ¿Cuáles son las propuestas lúdicas que han de formar parte de las propuestas de enseñanza cotidianas en las escuelas infantiles? ¿Cuál es el lugar del juego en la Didáctica de la Educación Inicial?. (p. 1)

Referente a esto, el Marco Curricular para niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014) destaca en su principio de Juego que “La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo” (p. 17).

Las preguntas planteadas por Violante en su resumen no nos resultan ajenas ni desconocidas, pues son interrogantes que supieron subyacer a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo. A raíz de esto asumimos que su postura tiene un enfoque ecléctico, que intenta extender la mirada sobre el juego en la educación inicial. Dicha mirada ha sufrido cambios en el tiempo de la mano de los distintos precursores de la educación, como los que menciona Malajovich (2000): Froebel (el juego como forma de expresión genuina en el niño y gran promotor de desarrollo), Montessori (enalteció la libertad infantil, aunque dentro de su modalidad estructurada concebía al juego como una actividad destinada al descanso o recreación durante los recreos), Decroly (juego como forma de liberar energía excedente, y favorece en el niño las coordinaciones que le permiten adaptarse), Rousseau (valora al juego como autorregulador de la conducta del niño) y Enriqueta Compte y Riqué, que según OMEP (1992) otorga valor a la etapa infantil, en la que mediante el juego deja de ser un sujeto pasivo para ser partícipe de su propia generación de aprendizajes. Actualmente la idea de escuela emancipadora alienta a la idea del juego como pilar fundamental en la educación infantil, en la que el niño debería ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, al menos desde el discurso, ya que en la producción académica analizada se ve escasamente reflejado.

En relación a esto, nos detenemos a pensar en lo que plantea Sarlé (2018) en el resumen de su trabajo “La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación”. El mismo aporta lo siguiente: “Nos preguntamos cómo puede incluirse el juego y promover efectivamente cambios en las prácticas de enseñanza sin perder su sentido” (p. 17).

Referido a esto podemos decir que es la obra que más se ajusta al tema de nuestro trabajo, y que intenta analizar de qué forma implementar el juego sin descartar ninguna de sus utilidades, pero tampoco desvanecer el sentido del juego como tal, que resulta igual o más enriquecedor en los contextos de educación inicial.

Recordemos que Sarlé (2006) ya manifestó anteriormente su preocupación frente a la concepción actual del juego y la infancia dentro del marco escolar, y destacó, entre otras cosas, que en el transcurso de la historia, en tiempos algo más primitivos, el juego no era tenido en cuenta dentro de la didáctica, sin embargo, Platón ya destacaba la relevancia del juego en la educación, y posteriormente, Aristóteles encontró un enfoque opuesto, en el que consideraba al juego como actividad de descanso y como algo inútil. En la actualidad, si bien el juego se respalda incluso en materia de derecho y en otros discursos oficiales como el del PEIP (2008) que hace mención al juego como un elemento básico para el desarrollo y la construcción de la subjetividad del niño, suele resultar complejo materializar en los centros educativos lo expresado por los distintos postulados referentes al juego infantil como poseedor de su propio valor y sentido, porque los docentes lo aprecian meramente como un instrumento didáctico según comprobaron Barahona Zúñiga, Muñoz Herraz y Velásquez Moraga (2017) en su trabajo investigativo “Percepción de las educadoras de párvulos acerca de la importancia del juego como estrategia aplicable en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, que ubicamos anteriormente en la categoría “El juego como estrategia, recurso y/o herramienta educativa y de desarrollo”, y cuyo resumen enuncia que “todas las educadoras encuestadas manifestaron su percepción que el juego es una estrategia fundamental para generar aprendizajes significativos” (p. 6). No obstante, en contraste con esta postura, Castro Ballén y Durán Camelo (2013), autores de “Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela”, el cual ubicamos en la categoría “Los que justifican el juego en la escuela por su valor en sí mismo” aportan en su resumen que “continúa predominando la perspectiva utilitaria del juego y la lúdica en la

escuela” (p. 21), pero intentan dar a conocer otra cara del juego, un costado que realza al juego como actividad que posee un valor como tal y que es momento de comenzar a reconocer.

Recapitulando los planteamientos de Sarlé (2006), entre “jugar por jugar” “jugar para”, entre la intervención docente que por una lado solo contempla el juego y por el otro interviene tanto que el juego se diluye, como confluyen y conviven ambas posturas en la escuela y dado que el binomio no resuelve el problema de la enseñanza del juego escolar. “Todo lo que el juego va ganando como herramienta lo pierde en tanto juego y todo lo que la herramienta gana en juego lo pierde en herramienta” (Espiga, 2013, p. 17-18). Mientras se valoriza una perspectiva, ocasiona el desmedro de la otra y viceversa. Las perspectivas dicotómicas empiezan a resolverse cuando se concibe al juego como un saber (Villa, Nella, Taladriz, Aldao, 2020). Siempre el jugar implica un saber, siempre hay saberes en juego, esto no quiere decir que “jugamos para enseñar” ni tampoco se trata de “poner contenidos” en los juegos (Nella, 2009). El jugar se sostiene por saberes que trae el niño de su experiencia, los que enriquece en interacción con sus pares y los que le aporta el docente. De esta manera Sarlé (2006) propone cambiar el sentido del juego en la enseñanza en que puedo enseñar con este juego, para pasar a pensar que debo enseñar para que los chicos jueguen mejor. En sus últimos trabajos propone una estructura de planificación espiralada para la enseñanza del juego como una secuencia lúdica que alterna el jugar, con brindar información, jugar, brindar información y volver jugar sucesivamente (Sarlé y Rosemberg, 2015).

“En este caso el juego contextualiza la enseñanza, articula lo “conocido” con lo nuevo y le permite al niño manipular contenidos en un marco de significación culturalmente situado y cargado afectivamente” (Sarlé y Rosemberg, 2015, p. 44). Enseñar a jugar no es suficiente con enseñar juegos nuevos sino como la enseñanza enriquece la experiencia de los niños (idem, p. 45). Es necesario dejar de pensar la enseñanza y el juego como procesos separados y como se ponen en diálogo para favorecer la circulación de saberes (inclusive los referidos al juego).

Siguiendo la perspectiva de Nella (2009) como resuelve el jugar verdaderamente y la enseñanza expresa que el niño siempre “juega por jugar”, si estuviera jugando con otra finalidad externa al juego, no estaría jugando, estaría haciendo una tarea aunque los docente le llamen juego. Mientras juega “necesita aprender para sostener el juego”, por lo tanto presenta la necesidad de aprender, y el docente la “posibilidad de enseñar”. Es así que coexisten “juego y enseñanza” con el “jugar por jugar” (p. 238).

No necesariamente se debe invalidar una perspectiva u otra, por eso creamos esta categoría, en la que los distintos trabajos localizados que asignamos aquí consideran posible conjugar todas las aristas referidas al juego en sus sentidos más amplios y complejos.

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo nos condujo a obtener una serie de conclusiones que en parte pudimos predecir. En primer lugar, la búsqueda de literatura referida al lugar y sentido del juego en la escuela entre los 3 y 6 años fue nula a nivel local y nacional, por tanto nuestra elaboración resultó ser inédita dentro de estos parámetros. Así mismo, las búsquedas en los portales web arrojaron datos relativamente escasos en materia de fuentes relacionadas de manera directa con nuestra temática, siendo la mayoría de ellos, postulados cuyas miradas se inclinan hacia una concepción del juego como instrumento didáctico o como recurso para el desarrollo, lo que deja en evidencia cuán arraigada se encuentra esta idea a la currícula educativa. Esto no causó sorpresas en relación a nuestras expectativas, puesto que es frecuente visualizar durante las prácticas educativas la implementación del juego que Pavía consideraría como *jugar enserio*, más cercano a tarea que a la posibilidad de jugar verdaderamente, imaginar, crear o transformar, debido a que tienen como finalidad acercar a los niños las nociones referidas a otros contenidos didácticos, lo que conduce a que se anule la percepción del niño sobre el juego como tal, es decir, no juega.

En el otro extremo de la literatura localizada, se encuentran aquellos documentos que aportan visiones desde factores culturales, de derecho, de psicología y de miradas articuladoras que apuestan a un cambio de perspectiva en cuanto al lugar y sentido del juego en la educación inicial. Dos de los autores que respaldan la idea de promover cambios son Víctor Pavía y Patricia Sarlé, que como se puede apreciar, la segunda impregnó de sentido fuertemente a nuestro trabajo. Ambos autores reconocen y promulgan la necesidad de dejar de apreciar al *jugar por jugar* y al *jugar para* como dos extremos que no se pueden conjugar, porque de hecho, manifiesta Sarlé que es posible encontrar matices o grises entre ambos polos, es decir, un espacio intermedio integrador de las dos concepciones y nuestra postura se alinea a esto, pues durante la elaboración de este trabajo hemos apreciado producciones académicas que

describen situaciones como las que plantea Pavía donde el niño no juega, sino que realiza el procedimiento como forma de complacer al docente pero no supone para él ninguna forma de placer, entusiasmo o intriga. Por este motivo creemos que suele existir cierta contradicción en la idea de juego que plantea el PEIP (2008) sobre su concepción como situación que promueve placer, creación, interacción y movimiento en pos de la construcción de su autonomía personal y social, debido a que en las prácticas cotidianas estas afirmaciones suelen verse desdibujadas, y mayormente se aprecia el juego propiamente dicho en los momentos de recreo o en las oportunidades en que el docente requiere de tiempo para realizar otras actividades. El problema que subyace aquí, es que según los datos hallados estas situaciones de juego muchas veces no cuentan con la intervención ni la observación del docente, por lo que no existe un enriquecimiento ni ampliación de esa instancia lúdica. La perspectiva que considera al jugar como conducta innata, que asume que el niño ya sabe jugar anula la posibilidad de que el docente enseñe a jugar, de que el docente construya del juego un objeto de enseñanza. El juego en tanto saber cultural, debe acercarse a aquellas prácticas que son lejanas para el educando fuera de la escuela, es decir, proponer prácticas de juego y jugar contrahegemónicas de la cultura lúdica predominante. Sostenemos junto a Pavía y Sarlé que a jugar se aprende y que el docente es un mediador cultural al respecto.

Por todo lo ya planteado, nos atrevemos a pensar en crear situaciones de juego en la que, además de funcionar como recurso, se lo aborde como un contenido que puede enseñarse como todos los que aparecen en el currículum prescripto del Programa de Educación Inicial y Primaria, ya que se lo puede desglosar para su estudio, secuenciar y abordarlo según las diferentes partes que lo componen, y principalmente, porque como aduce Sarlé, el juego es un objeto cultural, por lo tanto puede ser enseñado, y creemos que enriquecería ampliamente tanto el aprendizaje como el desarrollo integral del niño.

Para finalizar, consideramos valiosas y necesarias cada una de las posturas sobre el juego que aparecen en las distintas investigaciones que hemos localizado, pero somos contundentes al pensar que sería favorable comenzar a conjugarlas en pos del enriquecimiento de las experiencias lúdicas y de aprendizaje en las escuelas y jardines en los niveles de 3 a 6 años. Tampoco queremos dejar de lado que esperamos se amplíen las investigaciones sobre este tema complejo al momento de enseñar a través del juego o de enseñar a jugar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. (1ª ed.). Bs. As. Argentina. Manantial.

CEIP. Consejo de educación inicial y primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. (3ª ed.). Montevideo, Uruguay: ANEP.

CCEPI- MEC- ANEP. (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo, Uruguay Crece contigo, Consejo coordinador de la educación en la primera infancia. CCEPI.

Comité Uruguayo de OMEP (1992). *Enriqueta Compte y Riqué. Vigencia y compromiso*. Montevideo.

De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención primaria, Vol 25. (Nº 1), (pág 43)*.

Espiga, H. (2013). *Encastres: propuestas para una escuela en juego*. (1ª. ed.) Recreación. Montevideo: ANEP.

Fernandez, A. (2007). *Poner en juego el saber* (1ª. ed.) .Bs. As. Argentina. Nueva visión SAIC.

Gómez, L. (2020). Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar. *Revista Lúdicamente, Vol. 9, Nº18. Buenos Aires*.

IMPO. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia Nº 17823.

IMPO. (2008). Ley general de Educación Nº 18.437.

López Jordi, M., Piovesan, S, y Patrón, C. (2016). Orientaciones para realizar una monografía.

Udelar. FO-Departamento de Publicaciones.

- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. (1ª. ed.) Bs. As. Argentina. Paidós.
- Nella, J. (2009). El juego. Un contenido inútil. En R. Crisorio y M. Giles, Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. (1ª. ed.). La plata: Al Margen.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. (1ª. ed.). Bs. As. Argentina. Noveduc.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego que interesa*. (1ª. ed.). Bs. As. Argentina. Noveduc.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciencias de la Educación*.
- Sarlé, P. (2015). *Dale que: el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. (1ª. ed.). Bs. As. Argentina. Homo sapiens ediciones.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias*. Vol. 10. (N° 2), (pág. 83- 92)
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y enseñar la enseñanza*. (1ª. ed.). Bs. As. Argentina. Paidós SAICF.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego: enseñando juegos y contenidos*. (1ª. ed.). Bs. As. Argentina. Noveduc.
- Sarlé, P. (2015). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Revista Educación y Ciudad*. (N° 24), (pág. 60).
- Sarlé, P. (2017). La escuela infantil: identidad en juego. *Revista Digital Vol 8*. (N° 11), (pág. 1).
- Saredo, F (2019). *El juego en la práctica docente escolar de Educación Física. Repensando el juego y el jugar*. Berlín: Editorial Académica Española.

UNESCO (2021). La atención y educación de la primera infancia. Disponible en:

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primer-infancia>

UNICEF (2006). Convención de los derechos del niño. Nuevo Siglo.

Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72).

Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª ed.). Barcelona, España. Crítica.

7. FUENTES ANALIZADAS

Andrade Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista ciencia e investigación. Vol.5. (Nº 2), (pág. 132).*

Barahona Zuñiga T; Muñoz Herraz N; Velásquez Moraga, A; Leandra, R. (2017). *Percepción de las educadoras de párvulos acerca de la importancia del juego como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje.* [Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación]. Universidad UCINF.

Castro Ballén J; Durán Camelo, V. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Revista lúdica pedagógica, vol. 2 (Nº 18), (pág. 21).* Disponible en:
<https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica21.27>

Duran, S; Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Revista pedagogía y saberes. (Nº 49), (pág. 226).*

Harf, R; Leone J. L; Porstein A. M; Rimoli M. C; Sarlé P. (2008). *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo.* (2ª ed.) Bs. As. Argentina. Novedades Educativas.

Lozano Alcobendas, M; Ortega, R; De Ben, M. (1996). Jugar y aprender en la escuela: aprender jugando a la casita, *Revista cultura y educación. Vol. 8. (Nº 4) (pág. 99-113)*

Mayol Lassalle, M. (2018). Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil. Vol 2 (Nº 3), (pág 99-110).*

Ortega, R; Fernández, V. (2021). Desarrollo, aprendizaje y currículum de educación infantil: el papel del juego. *Revista Investigación en la Escuela. (Nº 33), (pág 17-26).*

- Picchetti Nascimento, C; Sampaio Araujo, E; da Rocha Miguéis, M. (2009). El juego como actividad: contribuciones de la teoría histórico - cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, Vol 13. (Nº 2), (pág.203-206).
- Poveda, C.; Villamil, D. (2017). Derecho al juego y desarrollo de capacidades de la primera infancia. *Revista Principia Iuris. Vol. 15 (Nº 28) (pág. 60-81)*.
- Sarlé, P. (2018). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil. Vol. 5. (Nº 2), (pág 17-28)*.
- Solís García, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas del desarrollo infantil. *Voces de la educación*. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02516612>
- Torrado, Lois, C. (2019). Promoción y vigilancia del desarrollo saludable de la primera infancia, derechos y juego. *Revista semestral para animador@s y educad@s sociales. (Nº 30), (pág. 1)*.
- Violante, R. (2011). *La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial*. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. (pág 1–36).

8. ANEXOS

1. Tabla de resultados de búsqueda en portales web.
2. Tabla de clasificación de los resultados de búsqueda en macro categorías.
3. Tabla de clasificación de los resultados de búsqueda en sub categorías.