



El juego en la formación docente

Acerca del juego como recurso

Ivana Rivero y Marcelo Ducart
(Compiladores)

ISBN 978-987-688-246-0
e-book

Colección
Académico-Científica

C*Q+C

El juego en la formación docente : acerca del juego como recurso / Ivana Rivero ... [et al.] ; coordinación general de Ivana Rivero ; Marcelo Ducart. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2017.
Libro digital, PDF - (Académico científico)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-246-0

1. Educación Física. 2. Juego Educativo. 3. Universidad . I. Rivero, Ivana
II. Rivero, Ivana , coord. III. Ducart, Marcelo, coord.
CDD 371.1

El juego en la formación docente. Acerca del juego como recurso
Ivana Verónica Rivero y Marcelo Fabián Ducart (*Coordinadores*)

2017 © **UniRío editora.** Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: *Diciembre de 2017*

ISBN 978-987-688-246-0



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de “Universidad”.

Uso popular muy nuestro; la Uni.

Universidad del latín “universitas”

(personas dedicadas al ocio del saber),

se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un “nosotros”.
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. María Gabriela Jure

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Nancy Scattolini y Prof. Silvia Cabrera

Facultad de Ingeniería
Prof. Jorge Vicario

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Prof. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial

Secretaría Académica:
Ana Vogliotti

Director:
José Di Marco

Equipo:
*José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Soledad Zanatta y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo.....	5
Abriendo el juego. Presentación, reflexiones, comentarios y experiencias durante la implementación de una investigación mixta e integrada <i>Ivana Rivero y Marcelo Ducart</i>	8
El juego como propuesta académica <i>Sergio Eduardo Centurión</i>	26
El juego como recurso didáctico. Incorporando el juego al aula <i>Ivana Rivero</i>	35
El juego de hospedar al otro. Ética y Educación Física <i>Marcelo Ducart</i>	49
Arte y juego en la Educación Inicial <i>Martín Quiroga</i>	60
A abrir la puerta para que el juego pueda entrar <i>Pamela Dominguez</i>	71
Jugar para aprender <i>David Lucero y Marina Stadler</i>	77
El juego en el Nivel Inicial <i>Viviana Gilleta</i>	84

Prólogo

El juego recorre como un peregrino los espacios de las prácticas profesionales de la Educación Física. El juego se hace carne en los niños, los jóvenes y los adultos cuando se disponen a poner en acción lúdicamente su motricidad. Y ponernos en acción es ni más ni menos que asumir riesgos. El riesgo de vivir nuestras decisiones, de sentir corporalmente nuestros aciertos y nuestros errores. Nuestros éxitos y por qué no también el duelo constructivo de nuestras frustraciones.

Este texto asume los riesgos propios de aquellos que se animan a jugar con las palabras para contar las experiencias lúdicas vividas en el marco de la I Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados de la DGES y la UNRC.

Los participantes, docentes, colegas y amigos, hemos tenido que lidiar con nuestros miedos a la exposición del lenguaje. Todos hemos puesto el mayor empeño para que nuestros escritos reflejen en la medida de lo posible, una reflexión “razonable” que de cuentas del juego y del jugar.

El concepto de razonabilidad es algo muy rico y complejo. Incluye diferentes niveles. Evoca un escrito capaz de un razonamiento claro y concreto, ajustado a las normas lógicas de la argumentación deductiva. Pero sobre todo la razonabilidad de un escrito manifiesta también cierta

disposición social. En este sentido, nuestro escrito intenta superar los prejuicios academicistas y reunir las condiciones para salir al encuentro de lo otro presente en los otros. Procura ser capaz de ligar la historia con sus actores, sus miedos y demandas. Se propone respetar los puntos de vista que emergen en el colectivo, no para censurarlos ni exonerarlos como un juez implacable, sino desde el uso legítimo de la actitud pedagógica como arista de la democracia participativa e inclusiva.

El componente disposicional de la racionabilidad de un texto ayuda a repensar la siempre notoria brecha entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica. Como resultado del pensar y escribir desde determinadas estilos, asumimos la diversidad, y por ende, la riqueza de puntos de vista de los protagonistas de este libro. Un homenaje y nuestra gratitud a los aportes de: Sergio Centurión, Martín Quiroga, Pamela Domínguez, David Lucero, Marina Stadler y Viviana Gilleta. Todos ellos junto a nosotros Ivana Rivero y Marcelo Ducart, pudimos cumplir este sueño que hoy ponemos a rodar.

El primer escrito, como bien lo dice su título *abre el juego*, pues los integrantes del equipo de trabajo presentamos el proyecto de investigación mixta llevada a cabo, posicionamiento teórico, decisiones metodológicas, resultados obtenidos y discusiones que surgieron.

La diversidad de los integrantes del equipo conformado para llevar adelante esta investigación integrada inspiró reflexiones en torno al trabajo colaborativo. En el segundo escrito Marcelo Ducart nos invita a pensar en la ética profesional del docente de Educación Física analizando detenidamente la implicancia de hospedar al otro.

Haciendo uso de un lenguaje próximo, familiar que seduce, Sergio Centurión hace un repaso por la historia de la incorporación del juego en ámbitos académicos y a partir de su experiencia como docente universitario comparte un esquema de organización del espacio curricular que, a su juicio, asigna al juego consistencia teórica, justificación social y sentido práctico. Propone pensar el juego como concepto, fenómeno y recurso.

A la hora de llevar adelante la investigación, se hizo evidente la necesidad de tomar decisiones acordes a un posicionamiento teórico epistemológico que si bien posiciona al juego en procesos educativos, de algún modo contrastan con quienes se esfuerzan por garantizar el

derecho al juego. En el cuarto texto Ivana Rivero aborda el juego como recurso didáctico y traza el recorrido de incorporación del juego al aula.

En el quinto escrito Martin Quiroga nos lleva a pasear por experiencias de actividades lúdicas transitadas por futuras profesoras de nivel inicial en el desafío de incorporar disciplinas artísticas en el aula del jardín de infantes; los títeres, los cuentos, los juegos no tardan en aparecer.

En el sexto escrito Pamela Dominguez nos desafía a articular dos universos, por un lado, qué se hace o puede hacer en la formación de docentes que se animen a jugar y propongan juegos; y por el otro lado, qué se hace o se puede hacer para enseñar contenidos escolares con y desde el juego.

David Lucero y Marina Stadler nos sumergen en la realidad escolar y convidan con la experiencia realizada en las escuelas, donde se implicaron actores de distintos niveles del sistema educativo con un objetivo común: jugar.

Finalmente, Viviana Gilleta nos invita a pensar en el juego en el nivel inicial argumentando su importancia cultural, social y su impronta en el sistema educativo, para luego indagar qué considerar del juego y qué tener en cuenta en el niño, en el ejercicio didáctico cotidiano de formar docentes de nivel inicial.

Cada uno de los autores comparte sus preferencias, preocupaciones, ocupaciones cotidianas en la desafiante tarea de incorporar el juego en la enseñanza.

Ivana Rivero y Marcelo Ducart

Abriendo el juego

**Presentación, reflexiones, comentarios y
experiencias durante la implementación de una
investigación mixta e integrada¹**

Autores:

Directores: Ivana Rivero y Marcelo Ducart

Integrantes equipo investigación:

*Viviana Gilleta, Sergio Centurión, David Lucero, Martín Quiroga;
Guillermo Ossana, Susana Bressan, Pamela Domínguez, Marina Stadler,
Susana Vieyra, Verónica Picco, Federico Serra*

¹ Proyecto de Investigación Educativa Mixta e Integrada UNRC- ISFD Cba: La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del juego motriz mediado por las TICs. Años 2013-2015. Proyecto aprobado y financiado por convenio del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. C.S. N° 207/11), la Dirección General de Educación Superior, junto con la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC, Res. Rectoral N° 1027/12 UNRC.

Volver a mi infancia. Desde el primer instante que me dispuse a jugar sentí que volvía a mi infancia. Sintiéndome como aquella niña que jugaba, se divertía, cantaba, pensaba a qué juegos jugar y demás”.

A medida que pasan los años, ya sea porque comienzan nuevas responsabilidades, nos olvidamos de jugar, de lo que implica el juego en un niño y/o joven, adulto”

(Micaela)

“Pienso que no se debe olvidar que el juego es un derecho que tienen todos los niños y lamentablemente no todos tienen la posibilidad de experimentarlo por diversas razones. De aquí a importancia de abrir espacios, dentro de la escuela para que el niño pueda desplegarlo, no sólo como una diversión sino como una parte constitutiva de la vida”

(Eugenia)

De inicio y proyecciones

El inicio de una historia, de una mixtura de instituciones, investigadores y problemas. El inicio de un “caminar juntos” siguiendo la indicación de mapear la realidad de Walter Benjamín (1979). Este escrito mixto se sitúa también entre las fronteras abiertas del ensayo y la narrativa.

Partimos de la enigmática pregunta que hace Nietzsche en el *Ecce Homo* (1996): ¿Cómo se llega a ser lo que se es? De alguna forma está condensado el problema central que tuvieron en mente los convocados a participar en la I Convocatoria a proyectos mixtos e integrados de investigación educativa DGES y UNRC. Si la investigación y el conocimiento son en sí mismos “relación”, entonces cómo se llega a ser eso mismo que se es en un contexto marcado por la fragmentación. No hace falta ser clarividente, para evidenciar que tanto el acceso, como la producción y circulación del conocimiento han sido siempre un terreno propicio a las disputas de poder y la competencia asimétrica. Las universidades nacionales y los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, con sus propias estructuras y culturas de trabajo, han encontrado a lo largo de la historia no pocas dificultades para articular y profundizar el diálogo y los intercambios académicos y científicos. Dificultades que por otro lado, se constituyeron en el

insumo motivador y organizador para dar una respuesta concreta al problema.

Quienes hemos participado, de alguna forma, de la génesis histórica del proyecto, podemos dar cuenta de innumerables aciertos, como también de aspectos a mejorar sensiblemente con el tiempo. No obstante, lo que se ha logrado, de manera contundente, es la convicción de la necesidad de construir diálogos para reconstruir el tejido académico-científico. La consolidación de redes de colaboración horizontal, que busquen reducir las tendencias asimétricas entre ambos sub-sistemas, ha sido el objetivo principal, que trajo aparejado una mejora en la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior.

La distancia entre el saber experto de la Universidad, como productora genuina de conocimientos y, por otra parte, los ISFD, mal vistos por algunos, como simples lugares de paso de dichos saberes, fue tan marcada en la historia reciente, que la asimetría del conocimiento se volvió un abismo. O mejor, una muralla que impedía descubrir el real estado de avance en la producción de conocimientos vinculados con las prácticas docentes (Ducart, 2012).

Es así, que la habilitación de este Proyecto Mixto, produjo una fisura en la inercia histórica, de tal magnitud, que aún, en estado germinal, ha posibilitado abrir verdaderamente el juego a nuevos actores no habituales en los procesos de investigación. De lo que se trata es de acercar y democratizar el acceso a la investigación, a sus procesos y productos, a su validación académica y científica, a la mayor cantidad de actores y voces y sobre todo, a la diversidad de lenguajes y sistemas de ideas.

Creemos que la sinergia producida por diferentes grupos, de diferentes instituciones, de diferentes lugares, de diferentes sub-sistemas educativos, puede enriquecer de manera sensible las prácticas docentes. La mixtura y convivencia de sistemas de ideas diferentes, hará que la pregunta por la distancia planteada inicialmente, pierda sentido. Se trata, entonces, de concebir la investigación situada, como un modo de favorecer el diálogo entre distintos sistemas de ideas diferentes. De tal modo, que sus participantes y la socialización de sus resultados en las instituciones de pertenencia, transformen sus ideas en la interacción y el intercambio de experiencias y saberes. De esa forma, se podrá acceder

a nuevos modos de mirar viejos problemas, desde un lenguaje cercano para leer e interpretar la problemática de la formación docente en el nivel superior. Una cuestión que resulta original y difícil de imaginar en otros tiempos no muy lejanos.

Continuar pensando la investigación docente, como la adquisición preferencial por parte de un único narrador institucional en el contexto complejo de las diferentes instituciones educativas de Córdoba, es un mito hegemónicamente anticuado, destructivo de la democratización del saber y sobre todo, del poder. Ninguna institución puede dar cuenta por sí misma, de la función indelegable de iluminar y esclarecer, de explicar las cosas, de decirlo todo. Si por casualidad, tal institución o grupo de investigación, llegara a convertirse en semejante monstruo del saber, al mismo tiempo, se irá olvidando de su indigente y desvalida interpretación de las cosas. Si apelara a la sistemática verborrea de los que se creen privilegiados por su mirada arquimediana, nunca comprenderán la necesidad ontológica de la alteridad. El no saber de ciertos saberes deslegitimizados por la Academia Científica, puede esconder una clarividencia insospechada.

Entendemos que la comunidad de docentes investigadores, se transforman en lo que son al “decirse siendo”; a la vez una compleja historia de diferencias y una carne política rebasada de creatividad. La investigación educativa, se convierte entonces, en uno de los modos privilegiados que tenemos de atender a lo que somos.

Quiénes somos y qué nos propusimos

Esta I Convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados (PROMIE) fue la excusa justa para concretar una intención compartida por muchos de nosotros: (re)conocer algo de lo que se hace en otras instituciones de formación superior para trazar puentes de comunicación, conocernos y trabajar cooperativamente.

Así fue un docente inserto laboralmente en DGES y en UNRC formalizó la invitación a presentarnos. Las adhesiones no tardaron en sumarse. Así fue como se constituyó un grupo de veinte personas, entre ellas docentes, graduados y estudiantes, representantes de cinco instituciones de Educación Superior: Instituto Superior Menéndez Pidal (Río IV), Instituto Superior J. J. de Urquiza (RÍO IV), Instituto

Superior Castagnino (Ucacha), Instituto Superior J. Luis de Cabrera (Cabrera), Cátedra de Conocimiento y juego del Departamento de Educación Física de la UNRC. Se sumaron además representantes de seis escuelas de nivel inicial y primario que están asociadas a las prácticas y residencias de los estudiantes de los ISFD y de la UNRC.

En la formulación del proyecto que resultó aprobado se articularon las voces de los representantes de los Institutos de Educación Superior, los representantes de la universidad prefirieron escuchar. En la primera denominación del proyecto se transparentan tres universos: la enseñanza, el juego y las TICs: “La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del juego motriz mediado por las Tics”.

Y decimos en la primera denominación del proyecto porque el proyecto se reformuló sumando la voz de los representantes de la UNRC, inmediatamente después del primer encuentro propiciado por los organizadores de la convocatoria. La segunda denominación del proyecto fue “El juego como recurso para la enseñanza en la educación inicial y primaria”.

Porque sostenemos la idea de que el juego es un objeto de estudio en sí mismo que excede en sobra su potencialidad como recurso pedagógico (Centurión, en esta obra; Rivero, 2008, 2012), partimos del supuesto de que el uso del juego como recurso para la enseñanza impacta no sólo en la construcción del saber técnico especializado (presente en la intención del docente), sino en la predisposición al aprendizaje y, principalmente, en las relaciones interpersonales.

De ‘aprender jugando’ y ‘jugar a aprender’ en el jardín de infantes, los niños y niñas pasan a ‘aprender trabajando’ y ‘trabajar para aprender’ en el aula, y ‘divertirse jugando’ (en el mejor de todos los casos) en el recreo. Si se analiza el diseño curricular de la educación inicial y en el de la educación primaria se percibe esta misma fisura en el desplazamiento que padece el juego, fisura que impacta en las intenciones y decisiones de los docentes en el aula. Así, suele ocurrir que en el aula se vuelve difícil conseguir la atención y dedicación de los niños a las tareas escolares propuestas por los docentes, y en el recreo se vuelve difuso el límite entre el juego y la violencia. Esta situación acorrala a los docentes, preocupa a los directivos, confunde a los niños.

De aquí que, como equipo de trabajo nos propusimos conocer la potencialidad del juego como recurso para la enseñanza de saberes técnicos especializados incluidos en la curricula de la educación inicial y primaria. Nos metimos en las aulas, escuchamos, vimos, charlamos, desenmascaramos ideas y prácticas sobre el juego y el jugar en la escuela tanto sea de los niños y docentes, como de los futuros docentes y formadores de profesores. Leímos y discutimos sobre categorías conceptuales que permiten comprender el juego y la complejidad que adquiere cuando se deja atravesar por la intencionalidad educativa. Nos animamos a ensayar junto a docentes de las escuelas propuestas didácticas basadas en el juego para la enseñanza de contenidos de matemáticas, educación física, teatro.

Creímos que era posible. Con fallas, dificultades, aciertos y desaciertos, acuerdos y desacuerdos, pero lo hicimos.

Se organizaron reuniones periódicas, algunas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, otras en el Instituto Menéndez Pidal. La ubicación de las sillas en círculo no tardó en aparecer. La necesidad de mirarnos a los ojos cuando hablamos resultó una constante. El mate, las galletitas y libros adquiridos eran el material de intercambio silencioso. Poco a poco, fuimos ganando confianza, confianza construida no sólo por el reconocimiento del otro sino por la lectura de material bibliográfico actualizado y especializado, y por la sensibilización progresiva de la mirada experta. El diálogo pasó de la bidireccionalidad de las primeras reuniones a la plurivocalidad de las últimas. Llegaron las fotos para ilustrar lo vivido desde la última reunión.

Nos esforzamos en programar las reuniones para que resultaran ágiles y productivas. Al comienzo renovábamos el compromiso con el proyecto contando lo que hizo, lo que se observó o lo que se leyó en primera persona del singular. La preparación de una presentación que ordenara la reunión fue una constante. Comenzamos revisando y discutiendo la estructura del proyecto, identificando y asumiendo las tareas que nos ayudaran a alcanzar los objetivos planteados. Armamos un cuadernillo de lectura común para todo el equipo que sincronizara las búsquedas y moderara las discusiones vertebrales.

Avanzamos programando la recolección ordenada de datos. Para ello, diseñamos tareas comunes para que cada uno haga la recolección en su contexto inmediato. En una primera instancia, la recolección fue

a partir de observaciones directas. En una segunda instancia, avanzamos en el diseño de propuestas didácticas basadas en juego para la enseñanza de saberes escolares. En esta instancia, la recolección fue a partir del registro del momento de preparación de la clase junto al docente a cargo del grupo, durante la implementación de la clase basada en juego (donde se registraron reacciones de alumnos y docentes) y charla con el docente después de la clase.

Precisamente de la segunda instancia tuvimos escasas experiencias. Motivo suficiente para pensar en la prolongación del proyecto.

Trabajamos mucho, encontramos resultados interesantes, se reavivaron experiencias guardadas en cajones institucionales. Los abrimos, les sacamos el polvo, nos animamos a escribir. Programamos la compilación de los escritos del equipo de investigación en un libro que está en edición.

Creamos juntos una instancia de encuentro que pretendemos sostener y enriquecer.

Crecimos. Nos conectamos, nos conocimos, nos esforzamos, trabajamos, nos comprometimos.

Sobre el posicionamiento en el estudio del juego

Silencios obligados, intervenciones forzadas, clases expositivas, dinámicas áulicas repetidas, estrategias cristalizadas, desgaste, rutina, cansancio, son algunos indicios de una manera de estar en la escuela que en nada se parece al clima que se respira cuando acontecen las acciones elegidas por los niños y niñas en sus tiempos libres.

Cuando los niños y niñas disponen de tiempo para decidir como ocuparlo, el juego no demora en aparecer. Así es como en el recreo escolar se pueden percibir expresiones que suelen acompañar el curso de una situación lúdica: choques de manos, risas compartidas, carreras desenfrenadas, participación, gritos de aliento, esfuerzos multiplicados en un claro derroche de energía, entrega, logros festejados. Cuando niños y niñas de distintas edades convergen en un mismo y reducido espacio, tampoco tardan en aparecer agresiones, peleas, diferencias, acciones que atentan contra la sana convivencia de una pretendida sociedad democrática y que privan a los docentes de disfrutar de los

momentos de descanso (regularmente, se turnan en la tarea de ‘cuidar el recreo’).

En la alternancia de largos momentos y pensados lugares para trabajar y esforzarse, y pocos minutos y pocos espacios (pensados poco) para descansar, jugar, compartir, los niños y niñas se acomodan a un modo esperado de estar en la escuela primaria. Modo que resulta extraño a los niños y niñas del jardín de infantes y más aún a los pequeños de jardines maternales, instituciones dedicadas a los primeros pasos en el proceso de escolarización y donde se percibe cierta “textura lúdica” (Sarlé, 2006) como trasfondo constante de los procesos de enseñanza de contenidos curriculares.

De ‘aprender jugando’ y ‘jugar a aprender’ en el jardín de infantes, los niños y niñas pasan a ‘aprender trabajando’ y ‘trabajar para aprender’ en el aula, y ‘divertirse jugando’ (en el mejor de todos los casos) en el recreo. Si se analiza el diseño curricular de la educación inicial y en el de la educación primaria se percibe esta misma fisura en el desplazamiento que padece el juego, fisura que impacta en las intenciones y decisiones de los docentes en el aula. Así, suele ocurrir que en el aula se vuelve difícil conseguir la atención y dedicación de los niños a las tareas escolares propuestas por los docentes, y en el recreo se vuelve difuso el límite entre el juego y la violencia. Esta situación acorrala a los docentes, preocupa a los directivos, confunde a los niños.

El juego es:

...una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente (Huizinga, 2000, p. 45).

El juego seduce, atrapa, envuelve, compromete, constituye un escenario privilegiado para probar, ensayar, arriesgar habilidades (Vigotski, 2000).

Algunos interrogantes fueron surgiendo en el equipo de trabajo interdisciplinar a medida que empezamos a compartir nuestras miradas

particulares sobre el tema. Ellos nos permitieron identificar y focalizar mejor el objeto problema. Nos preguntamos: ¿Qué piensan y sienten los niños escolarizados de la ciudad de Río Cuarto, General Cabrera y Ucacha, junto a sus maestros sobre el juego?; ¿Qué saben y qué se enseña en los Institutos de Formación Docente sobre la utilización del juego como recurso didáctico?; ¿Cuál es el horizonte bibliográfico consultado predominantemente?; ¿Puede el juego realmente constituirse en una herramienta eficaz para la enseñanza de diferentes áreas de la educación primaria en la Escuela de hoy?; ¿Tiene suficiente fuerza innovadora como para revertir el agotamiento de ciertas lógicas pedagógicas tradicionales en escenarios tan difíciles como los actuales?; ¿La utilización de estrategias lúdicas puede ayudar eficazmente a mejorar la convivencia escolar, reducir el creciente aumento de la violencia entre pares, disminuir las dificultades en la socialización escolar de sujetos y grupos pertenecientes a culturas diferentes o marginales?; ¿Qué vivencias y consecuencias se asocian con las nuevas formas de jugar a partir de los videojuegos disponibles y de acceso masivo?.

Qué encontramos

Con el objetivo de conocer la potencialidad del juego como recurso para la enseñanza en el nivel inicial y primario, en el transcurso del proyecto trabajamos para alcanzar tres objetivos específicos. El primero, identificar prácticas y saberes sobre el juego de alumnos y maestros de educación inicial y primaria, por un lado, y estudiantes y profesores de la formación docente, por el otro. El segundo, construir categorías conceptuales para mejorar la comprensión del juego y la complejidad que adquiere en las instituciones educativas. Y el tercero, ensayar propuestas didácticas basadas en el juego para mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales, Naturales, Matemática, Lengua y Educación Física.

El segundo objetivo específico sólo sería trabajado una vez transitadas las tareas para alcanzar el primer y tercer objetivos. Por esta razón, la investigación se pensó en dos partes.

La primera parte de la investigación estuvo orientada a alcanzar el primer objetivo específico: identificar prácticas y saberes sobre el juego de alumnos y maestros de educación inicial y primaria, por un lado, y estudiantes y profesores de la formación docente, por el otro. Para

alcanzarlo se aplicó una ficha de observación: primera aproximación al campo, donde se describieron: la realidad institucional, los juegos que pueden observarse en la institución, y los momentos y circunstancias en que aparecen.

Los resultados obtenidos en esta parte de la investigación fueron:

1. Sólo se registraron juegos en clases (no en los tiempos libres), de modo que, se sospecha que la lente del observador está prefigurada para una observación selectiva, o las instituciones dejan escaso margen para la libre elección de jugar.
2. Sólo se registraron juegos en clases que involucran un saber corporal o en festejos institucionales. Este resultado instala la sospecha de que habría una tendencia a asociar juego con movimiento corporal. Tendencia que refuerza la idea de juego motor.
3. Se registraron juegos en el aula, en el sum o en la ludoteca. Este resultado permite sospechar que el lugar no pero determina pero si condiciona las propuestas de juego.

Los puntos de discusión que surgieron a partir de los resultados fueron:

1. Mirada sesgada de los investigadores. Como operan los supuestos en el desarrollo de la investigación
2. Contenidos que se prestan para jugar y juegos que demandan habilidades a aprende
3. Festejos escolares como la entrada de otros juegos
4. Juego y espacio: se busca mayor disponibilidad espacial y menor rigidez

Para avanzar en la primera parte de la investigación y conectar las concepciones acerca de juego con las propuestas de juegos en el aula, se aplicaron entrevistas a docentes de nivel inicial y primario respecto del juego en la institución, la naturaleza de los contenidos que enseña, disponibilidad para jugar con los alumnos, juego educativo y enseñar a través del juego.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de este instrumento de recolección de datos fueron:

1. Cuando hablan de juegos en la institución refieren a juegos en clases. Este resultado no es nuevo, refuerza uno ya encontrado en las observaciones.
2. Los juegos que mencionan remiten a contenidos de clases (Por ejemplo, juegos de clown). Se refuerza la sospecha de que las instituciones dejan escaso margen para la libre elección de jugar.
3. Los docentes dicen tener buena disponibilidad para jugar pero no se mencionan jugando. Con este resultado se sospecha que los docentes asocian el juego a la niñez, carece de experiencias lúdicas frescas y por eso no se involucra en los juegos.
4. Cuando el juego se usa como recurso se registran juegos con el propio cuerpo y con elementos no convencionales.

Los puntos de discusión que surgieron a partir de los resultados fueron:

1. El juego en la escuela: un recurso didáctico.
2. Juegos permitidos, juegos prohibidos. Los juegos del aula requieren habilidades ligadas al contenido a enseñar.
3. El docente: coordinador del juego, observador y guía.
4. Juego-juguete: el cuerpo como juguete jugar con elementos no convencionales-jugar con la computadora.

Esta misma entrevista se realizó a estudiantes del profesorado en nivel inicial y primario, es decir, a futuros docentes del jardín de infantes y de los primeros años de escolarización. Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. Las futuras docentes entienden que los niños perciben como juego en el aula aquellas propuestas del docente que se realizan en grupo y de forma simultánea.
2. Las futuras docentes parten de la idea de que los niños perciben como tarea aquellas propuestas del docente que se realizan por turno y que involucran la participación de pocos estudiantes

3. Según las futuras docentes, los niños asocian el juego a la diversión y a la risa, con otros.

Los puntos de discusión que se presentan son los siguientes:

1. Diferencias entre juego y tarea en el aula. La participación colectiva (estar con otros) como elemento distintivo del jugar
2. Lugar que deja la escuela para la diversión, la risa y el encuentro
3. Hay asignaturas que se acercan más al juego y hay contenidos que se prestan más para jugar

La segunda parte de la investigación tuvo por objetivo ensayar propuestas didácticas basadas en el juego para mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales, Naturales, Matemática, Lengua y Educación Física. Este objetivo no fue alcanzado puesto que se realizaron sólo dos experiencias de elaboración de propuestas para una clase. Una de ellas en una escuela de Río Cuarto en una clase de matemáticas. La otra en una escuela de Ucacha. Estas experiencias nos permitieron identificar dos sospechas:

1. Que existe una disonancia entre las intenciones del docente y las expectativas de los alumnos cuando el juego entra en el aula
2. Que invitar a jugar en el aula, lejos de ser una clase no pensada, demanda a los docentes hacer uso de su imaginación para preparar las actividades y afrontar el desafío de ponerle el cuerpo.

Precisamente por eso queremos dar continuidad al proyecto de investigación sumando ahora en la mixtura e integración a las escuelas y jardines de infantes asociados.

Relato de dos experiencias

Uno de los integrantes del equipo de investigación se reunió con una señorita de primer grado de una escuela pública de Río Cuarto para preparar una clase donde los niños trabajaran la noción de suma a partir de juego. Si bien se acompañó a la docente durante el dictado de la clase y se observó el desarrollo de la misma, no se tomaron registros durante la experiencia. Sin embargo, el docente investigador registró aquellas

expresiones que más llamaron su atención. Estos registros se describen a continuación.

Al finalizar la clase, los estudiantes de primer grado expresaban su intención de que se pudieran repetir estas clases con mayor frecuencia; además la docente manifestó su deseo de poder aplicar en las diversas áreas este tipo de actividades ya que según su opinión los niños se encuentran más motivados con este tipo de tareas, hay mayor participación y considera que un estudiante cuando está alegre, viviendo una experiencia áulica de este tipo, se produce una construcción del conocimiento más efectiva, pudiendo desarrollar distintos contenidos apelando a lo lúdico.

Parece que se vivió el juego como una herramienta didáctica posibilitadora de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativos.

Vivencé una experiencia positiva del uso del juego como recurso para la enseñanza de contenidos escolares.

Otro docente investigador presenció una clase en un jardín de infantes de Ucacha donde la docente aplicó juego. El mismo docente es formador de profesoras de nivel inicial, y apeló a sus registros anteriores en la descripción de experiencia. A continuación sus notas:

No basta solo con cantarles y tocarles canciones, llevarlos a ver una obra de Teatro o hablarles por medio de los Títeres, ellos tienen que cantar, tienen que explorar instrumentos musicales, tienen que armar una obra de teatro, tienen que usar los títeres, manipularlos y experimentar con ellos, así como construir sus propias obras, ahora ¿es esto posible en niños de 3, 4 o 5 años? Mi respuesta es que sí.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba hace hincapié por ejemplo, en la importancia del Teatro en la Educación Inicial. *“La Expresión Teatral en el Nivel Inicial propicia el diálogo de gesto, movimiento y palabra entre sí y de ellos con el mundo de los afectos, las emociones, sensaciones. Por otra parte, transitando del juego libre al juego organizado, posibilita el desarrollo de las capacidades expresivas- comunicativas y - en este sentido- aporta al crecimiento individual.”*

En mi recorrido como educador pude recoger muchas experiencias de mis alumnas que lograron mediante actividades lúdicas incorporar

disciplinas artísticas en el nivel inicial, he sistematizado aquí algunas de esas experiencias:

Estudiante 1

“...con mi compañera propusimos a los niños reproducir dentro de la sala, utilizando los diferentes rincones, una FAMILIA. Les ofrecimos diversas herramientas como pelucas, bastones, vestimenta, entre otros aspectos. Los niños por sí solos armaron pequeños grupos y se destinaron cada uno los roles, luciéndose de esta manera con los personajes que cada uno adoptó tales como la abuela, el abuelo, los hijos, el papá, hasta animales como el perro, el gato, entre otros miembros de la familia. Supieron situarse cada uno en su rol, la abuela por ejemplo utilizó el bastón, modificó su voz y hasta el modo de caminar.

A su vez, es fundamental proponerles a los niños que realicen distintos personajes y roles ya que ellos demuestran de alguna manera su temperamento y personalidad, rescatando aquí estas cuestiones para poder trabajarlas a posteriori, ya que permite superar dificultades personales y modificar aspectos de su personalidad (como los miedos, temores, la timidez, vergüenza, entre otros.)...”

Estudiante 2

“...voy a comentar unas de mis experiencias, que utilice el Títere en la sala, como un recurso didáctico, cuando estaba realizando las prácticas en el Jardín.

Una de ellas, fue el de usar este recurso, para narrarles un cuento a los niños, donde les llamo mucha la atención. Y al finalizar de narrarlo, inmediatamente se acercaron a manipular el títere y a dialogar con él.

Es por eso que días después, al ver que les había llamado la atención lo volví a utilizar, para que hagan silencio y se sentaran cada uno en su silla.

Al estar todos callados, sentados, les hice apoyar la cabeza y manos sobre la mesa, y les hice una caricia, esto les produjo una sensación de risa y muchos de ellos querían que les vuelva hacer.

En cuanto a mis experiencias mencionadas anteriormente y lo desarrollado, puedo volver a recalcar la importancia que tiene este en el

Nivel Inicial, y lo que puede realizar un muñeco como el títere en los niños introduciéndolos en un mundo de fantasía en el que la imaginación pone los ingredientes necesarios para vivir plenamente la ficción...”

Estudiante 3

“... Tuve la posibilidad de poner en práctica al teatro a través de obras infantiles, como lo fue la representación del cuento “Blancanieves y los siete enanitos”, donde todos los niños de la sala eran actores; y a través de títeres, en una ocasión yo fui el titiritero, y en otra los niños lo han sido, y hasta lo han construido.

Realmente fueron experiencias hermosas, podía notar en los ensayos, principalmente en el de la obra teatral, su entusiasmo, sus ganas, la predisposición, y el disfrute que esta actividad les ocasionaba (...) Por estas razones digo que la dramatización no es sólo un medio de educación, sino también un desarrollo total del sujeto.

Con respecto a los títeres, decidí utilizarlos dentro de la sala porque también reúnen requisitos importantes para la formación del niño, entre ellos puedo nombrar: atención y concentración, incrementa el vocabulario del niño, interacción con el títere, viajar con la imaginación. Los niños ponen todo su potencial en crearlos, al ver que es una creación propia y que son ellos mismos lo que le dan “vida” al manejarlos...”

He aquí la importancia de darle la posibilidad al niño de pasar de ser espectador a ser artífice de la propia disciplina artística, traccionando así sus capacidades. En la sala de jardín existen diferentes formas de juego, están los juegos como recursos, por ejemplo para lograr el orden, para transitar de una actividad a otra. Muchas veces se utilizan juegos tradicionales que traen consigo aparte del recurso, la posibilidad de lograr la difusión cultural, esto es transmitir la cultura, en este caso de los juegos, a las próximas generaciones, asegurándole continuidad a los mismos. Luego tenemos los juegos como trabajo, donde la docente trabaja los contenidos planificados, matemáticas, ciencias sociales, artes plásticas, etc. Por lo tanto la finalidad es la apropiación de conocimientos, la maestra da las consignas, los materiales, y los niños comienzan a jugar, la docente no interviene a menos que sea sumamente necesario, puede entrar y salir sin producir obstrucciones en las actividades de juego.

Proyecciones. Animarse a escribir para pensar mejor

Es mucho el camino recorrido, pero se abren nuevos caminos a recorrer. Cruzarnos entre diferentes personas, con diferentes formaciones y prácticas cotidianas, enriquece el saber de todos y nos permite pensar una misma temática de los más variados puntos de vista. Nos abre nuevos caminos y nos habilita nuevas perspectivas.

El camino recorrido nos lleva a pensar y reflexionar acerca de cómo hacer visible el juego en la escuela, cómo formar docentes dispuestos a jugar, cómo ayudar a los docentes a hacer uso del juego para enseñar saberes especializados, cómo hacer para que el jugar sea un derecho garantizado por la escuela. Llevar el juego a todos los rincones de la escuela, que entre al aula con los chicos, que se haga presente en sus computadoras, que salga del bolso de la señorita como un libro más. Mostrar y mostrarnos que nunca es tarde para aprender jugando y nunca se es demasiado grande para jugar. Poder jugar con la matemática, la lengua, la literatura y la historia es un desafío que implica también enseñar a jugar, para poder enseñar jugando, y vivenciar que el placer y el aprender pueden ir de la mano.

Caminar a lo largo y a lo ancho de un camino junto, implicó una transformación de lo posible, en algunos momentos situados como experiencia límite. Necesitamos cerrar una etapa para abrirnos a otras.

Toda investigación requiere del arte del encuentro, de esperar, de moverse, de volver a hacerse presente. Creemos que el proceso y el producto de esta escritura es ya un acto libertario de atrevimiento colectivo. Toda escritura científica producida desde la complejidad del fenómeno educativo, cobija al mismo tiempo de lo dicho, un silencio, una oscuridad. Las no respuestas dejan en el lenguaje científico-académico de la formación, la posibilidad de mantener abiertas ciertas preguntas. Estamos convencidos que todo desafío intelectual como investigativo, tiene algunos componentes parecidos a los que estudiamos en el juego. En el sentido de la tensión que genera, el placer de jugar con otros, el deseo de vencer una resistencia y la incertidumbre del resultado. Lo que nos interesa como investigadores del juego, entendido desde la dimensión instrumental del mismo como recurso educativo entre otras dimensiones, es estimular constantemente las preguntas, las metáforas que abren y explotan los sentidos y las significaciones cristalizadas.

Escribir para nosotros, es sobre todo clarificar el pensamiento, a partir de relacionar ideas y producir nuevas ideas con los recursos ya existentes.

La escritura de los avances y resultados de la presente investigación, es también para nuestro equipo, un acto de provocación. Porque investigar es provocar la inteligencia mediante un problema nuevo. Y escribir y socializar lo producido entre las instituciones de origen y colegas, es un verdadero desafío intelectual. Ligar las nuevas ideas a los viejos problemas supone el riesgo de desfallecer al intentar desnaturalizar las prácticas dominantes.

Para finalizar, diremos que los resultados esperados con este Proyecto Mixto, tal vez no sean los del todo esperados, ni alcancen a cambiar la geografía de la formación docente, pero apostamos utópicamente a que pueda ayudar a revisar la manera en que la interpretamos.

Referencias bibliográficas

- Aisencang, N. 2005. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Benjamin, W. 1979. *Dirección única*. Madrid, España: Alfaguara.
- Caillois, R. 1967. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.
- Centurión, S. 2006. *El juego como concepto, fenómeno y recurso*. En este mismo escrito.
- Ducart, M. 2012. Representaciones y Prácticas de investigación en Educación Física. Hacia una descolonización de tradiciones. En “*En boca de todos. Nuevas formas inclusivas de circulación y producción del conocimiento*”. Río Cuarto, Argentina: UniRio.
- Huizinga, J. 2000. *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Kaufman, A. 2012. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Nietzsche, F. 1996. *Ecce Homo*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.
- Pavía, V. 2006 (Coord). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Rivero, I. 2010. *Lo lúdico. Ampliando el recorrido trazado por el juego educativo*. II jornadas de Investigadores en Formación en Educación. IIICE- UBA. Argentina.

- Rivero, I. 2011. *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Sarlé, P. 2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vigotski, L. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

El juego como propuesta académica

Sergio Eduardo Centurión

Como Profesor de Educación Física que soy, voy a tratar de referirme al Juego parándome la mayoría de las veces en ese campo de prácticas y saberes, por entenderlo como un lugar común y donde este fenómeno de la cultura de todos los tiempos, moviliza permanentes contradicciones, que nos provocan, nos confunden y nos generan un sinnúmero de interrogantes, que la mayoría de las veces exceden nuestra capacidad de comprensión, análisis y en consecuencia de respuesta.

Apelando a mi historia personal en el tercer nivel, encuentro grandes coincidencias entre el Juego y la Educación Física, respecto de sus intenciones y dificultades al incursionar en territorio académico, la más visible de todas creo que radica en la resistencia casi unánime que reciben ambos a ser aceptados en los claustros por las disciplinas reconocidas tradicionalmente como universitarias.

En nuestro País la historia universitaria de la Educación Física puede considerarse reciente, si tenemos en cuenta que la formación sistemática de sus primeros docentes se remonta a los últimos años del siglo XIX o a los primeros del XX, según cual sea el dato en que

nos queramos referenciar y la mayor parte de su historia transcurre en el nivel terciario no universitario, exclusivamente hasta 1954 en que aparecen las ofertas de La Plata y Tucumán. Como en otros trabajos me he referido extensamente a la cuestión de la Educación Física en la Universidad y esta convocatoria atiende al Juego como eje principal del encuentro, voy a tratar de asignarle exclusividad a este último tema en el desarrollo siguiente.

Un breve y superficial análisis del tercer nivel institucional de formación, respecto de la composición humana de su universo, nos permite apreciar que los jóvenes y los adultos se reparten las tareas ajustadas a la naturaleza de sus roles. Otro nivel de análisis nos orienta sobre la organización interna, del cual el más evidente está representado por las facultades, las que en su interior albergan departamentos y carreras que se agrupan según similitud y perfiles. Las carreras representan la forma académica organizada que orienta el interés de los postulantes sintetizadas en un nombre genérico: Ingeniero Electricista, Contador Público, Medicina Veterinaria, Educación Física, Profesor de Enseñanza Especial para Deficientes Mentales, Profesora en Educación Inicial, etc.

Si insistiésemos en la desagregación, podemos ver que las materias o asignaturas tienen directa relación con el nombre de la Carrera o, por lo menos, guardan respetuosa coherencia con la identidad o perfil que el título o nombre sugiere. Para ser más específico, es natural encontrar una materia llamada Recursos Humanos, en la carrera de Administración de Empresas; Derecho Romano, en Abogacía; Cirugía de Pequeños Animales en Medicina Veterinaria, etc. No obstante, se advierte cierto desconcierto en aquellos que descubren que una materia del Plan de Estudios de Ciencias Económicas se llama Deporte, y hasta se acepte como natural la justificación de su exclusión de los nuevos currículos.

Asociar el deporte, la Educación Física y la recreación con el juego, nos resulta particularmente usual a quienes provenimos de esos campos de prácticas, hakeres y saberes. Pero, es “el juego” en sentido restricto, es decir, con todo el componente lúdico (aunque parezca redundante), lo que vamos a tratar de analizar o justificar como propuesta curricular académica.

Haciendo un somero repaso por los planes de estudio que se fueron sucediendo en nuestro País desde 1908 hasta 1968 y que bien releva Angela Aisenstein en su trabajo *Curriculum Presente Ciencia Ausente* (1995), podemos ver que recién en 1957 aparece una materia que en su denominación incluye al “Juego” (“Juegos”, para ser más específico) como referente de contenidos a desarrollar: “Teoría de la Gimnasia, **Juegos** y Deporte”; que vaya a saber por qué motivos en 1967 varía casi imperceptiblemente su título: “Teoría de la Gimnasia, **el Juego** y el Deporte”.

Un recorrido un poquito más abarcativo, aunque también superficial, por el estudio comparativo que realizara José María Cagigal entre 1969 y 1972 y que fuera publicada en 1977, relevando información de 172 instituciones de formación de profesionales de la Educación Física: “*Las Escuelas de Educación Física en el Mundo*”, nos da una idea de la poca presencia, también en ámbitos supuestamente pertinentes, del tema “Juego”, con forma de disciplina curricular, ya que sólo en 21 de todas esas, encontramos referencias con diferentes denominaciones: *Organización de Juegos; Juego y Destrezas para Juegos; Juegos y Deporte; Juegos y finalmente Juegos de Raqueta*. Vale la aclaración de que sólo me he remitido al título o nombre de la materia, no al contenido programático, por limitaciones particulares y porque ese avance excede las pretensiones de este trabajo.

Pero, ¿tiene algún sentido ocuparnos hoy por la presencia del tema Juego en los currículos de las carreras de Educación Física, a lo largo de la historia local? (aunque esta particularidad pueda hacerse extensiva a otras latitudes, como ya vimos). Particularmente pienso que sí, si es que intentamos explicarnos algunas cosas que parecen no tener explicación, por lo menos a simple vista. Las palabras de Silvino Santín en su obra *Educación Física: de la alegría de lo lúdico a la opresión del rendimiento*, son elocuentes respecto de la importancia que le asigna a este aspecto de la vida humana:

El espíritu lúdico, sería una alternativa para volver a cultivar la vida; por el simple hecho de que ella merece ser vivida, de la misma manera que el juego es una actividad que se hace por el simple deseo de querer jugar (Santín, 1994, p. 76).

Sin desentendernos de la polisemia que el concepto juego involucra y que tantas discusiones ha generado, es el contenido lúdico del

significado el que moviliza esta exposición, es decir que cuando decimos “juego” sabemos perfectamente “*de qué juego hablamos*”.

Ahora bien, cómo se hace para instalar un tema como “*el juego*”, como materia, como área de estudio, como disciplina curricular, con organización de cátedra, en la Universidad, es decir en una institución a la cual la sociedad le ha asignado un reconocimiento emparentado directamente con la ciencia, y a ésta un lugar tan alejado de lo mundano, simple o cotidiano, que “*el juego*” pareciera una trivialidad que como tal es poco digna de ser incorporada al universo de preocupaciones mayores que los claustros suponen. ¿Cómo se supera o se convive con esa calidad de advenedizo o extranjero que su identificación como patrimonio casi exclusivo de la niñez, lo obliga a hacerse lugar con los codos, para ubicarse entre la intelectualidad adulta comprometida con la producción, la justificación incontrastable, el sentido lógico y formal de las cosas y la reflexión crítica?. Sin descartar que en ese ámbito subyacen aún resabios de esa cultura clerical que identificaba tanto en el ocio como en el cuerpo, los lugares preferidos de instalación del pecado y de los vicios. Ni que hablar si a esos dos aspectos le agregamos uno inherente como lo es el placer que todo juego lleva implícito. Juego y cuerpo, no desde la perspectiva anatómica, sino desde la idea de corporeidad, casi no han tenido lugar en los claustros académicos, fueron mantenidos distantes, según mi parecer, por la lógica racional del idealismo utilitarista, por el acartonamiento de la intelectualidad hegemónica y por el adultocentrismo productivista.

Nuevos vientos

Quizás la jerga propia que el universo lúdico utiliza, promueve y genera, sea poco adecuada o tan cotidiana que muchas veces lo rebuscado de algunos discursos académicos, sólo recurre a ella para satirizar, ridiculizar o minimizar alguna cuestión que el común de la gente utiliza cotidianamente y acepta sin cuestionamientos como seria. Expresiones como “*estudiar en la universidad, no es juego de niños*”, “*investigar es cosa seria*”, “*juego de manos, juego de villanos*”, las hemos escuchado desde la solemnidad o desde la ironía, pero siempre dando a entender que están fuera de lugar las acciones o conductas que significan. Hasta nuestros oídos que se suponen iniciados o familiarizados en el tema, se sensibilizan de manera diferente al escuchar *Homo Ludens* o *Los Juegos y los Hombres*, que por lo menos a mí no se me ocurriría poner en duda

la seriedad de ninguna, por más que el nombre en latín de una de ellas impacte al oído de manera especial.

Pero hay barreras que por infranqueables o seguras que parezcan, poco a poco, van siendo vulneradas o sorteadas y hasta podríamos decir ignoradas por la fuerza creativa y universal de la cultura. A nadie se le ocurriría pedir explicaciones cuando desde las Ciencias Económicas alguien hace referencias al “*libre juego*” entre la oferta y la demanda o a la “*libre competencia*” que la sociedad de mercado proporciona a la empresa productiva, o a lo “*aleatorias*” o “*azarosas*” que puedan resultar algunas cuestiones vinculadas a las tareas de investigación o a lo “*reñidas*” que las “*pujas*” entre “*sectores antagónicos*” tienen expresión en los “*resultados*” electorales académicos. Quiero decir que un universo conceptual o sistema de conceptos que parecen hechos a medida, o mejor dicho, son hechos a medida porque son herramientas que la cultura produce para mejor referenciar sus creaciones, van apropiándose o invadiendo un ambiente que posee en sus intersticios elementos propios de una cultura profana como podrían considerar algunos al *juego*, en este caso particular. Tarea ardua si de “*luchar*” se trata, y que la Educación Física conoce hasta el hartazgo a partir de la experiencia de colocarle nombre y código a sus materias, que en más de un académico provocaban sonrisas sobradoras o comentarios sarcásticos (al proponer Vóleibol I y II, Básquetbol I y II)

- ¿No tienen también una materia que se llame “*Arroz con leche I*” y “*Arroz con leche II*”? O también: ¿Saben que a Educación Física le dicen “*trotecito*”?

- No, ¿Por qué?

- Porque no llega a ser una carrera (*Ja, Ja, Ja*).

Por eso y por muchas otras cosas más, es que les comentaba al principio de esta charla que encontraba demasiadas coincidencias entre las dificultades que se le presentaban a la Educación Física como propuesta de carrera profesional docente en la Universidad y al Juego como propuesta de disciplina curricular. Quizás sea porque el currículo para la formación de profesores de EF se ha conformado tradicionalmente con un alto contenido de disciplinas deportivas y “el Juego” fue por lo general un subsidiario de recursos que predisponen a un mejor aprendizaje de fundamentos, técnicas y tácticas deportivas. El

juego, según la interpretación de algunos, viene a ser algo así como el azúcar que está incorporada a los medicamentos que se les suministran a los niños, para que los ingieran sin protestar y en este caso, actuaría directamente sobre la idea de productividad tan presente en la actividad académica, vulnerándola con la naturaleza propia del juego. Es decir que en el entendimiento de algunos tradicionalistas académicos, con el juego, el deporte, el cuerpo y el placer, se obtendría un cóctel de alegría, jolgorio y trivialidad tan efectivo, que poco tiene que ver con la seriedad que los estudios del tercer nivel demandan para la obtención de los recursos humanos más calificados y el conocimiento más depurado que la ciencia puede suministrar.

Pese a todo, y tal como lo refería anteriormente, no sólo una jerga especial ha comenzado a instalarse en los claustros universitarios, movilizada y utilizada cotidianamente por aquellas disciplinas que hacen gala de su tradición académica, sino que también algunas de sus expresiones más modernas guardan estricta relación con el paradigma que Roger Caillois tan concienzudamente elaborara respecto de los juegos. Las “Olimpiadas” de Matemáticas, Biología, Filosofía, etcétera, tienen intrínsecamente el espíritu competitivo que caracteriza a las actividades lúdicas en cualquiera de sus formas de oposición. Seguramente que si nos aventurásemos al corazón mismo de la vida institucional encontraríamos canales directos con las formas de representación, vértigo y azar, que conviven y le dan sentido a la vida universitaria; si no, preguntémosle a un estudiante que asistió a un examen sin tocar un libro, si una evaluación basada en la “*múltiple opción*” no es un verdadero “*juego de azar*”; por citar un ejemplo, nada más, tomado como recurso en la organización de las evaluaciones por el equipo de la Cátedra.

El Juego en el Plan de Estudios

En los párrafos precedentes, he tratado de contextualizar un ambiente en el cual, de manera “aleatoria”, la mayoría de las veces, encontramos elementos del mundo lúdico, situación nada extraña para Johan Huizinga, quien le atribuyó al juego la responsabilidad total en la generación de la cultura, justificando y legitimando su relación con el derecho, el lenguaje, el saber, la poesía, la filosofía y el arte; todas expresiones de la cultura que tienen lugar, a veces privilegiado, en los ámbitos académicos.

Nos son relativamente familiares, a quienes pertenecemos al campo de la docencia, los conceptos *formal, no formal e informal*, cuando nos referimos a la educación como institución socialmente construida. También entendemos la lógica de los mecanismos de apropiación que ejerce el sistema formal, de aquellas experiencias, conocimientos y valores, en consecuencia, bienes, que una cultura produce y que con la ayuda de la escuela perduran, se exaltan, decaen o desaparecen.

Circunscribiendo la preocupación por el juego como un bien de la cultura (Huizinga lo plantea al revés), voy a continuar refiriéndome al tema, en el apartado del sistema educativo formal que está representado por la Universidad (no descarto que sería un buen ejercicio intentar identificar cabalmente, el lugar del juego en los otros niveles del sistema).

Según mi modo de ver y tomando como punto de partida la experiencia profesional docente que el nuevo Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física nos impuso en su momento, en el cual en el segundo año de la carrera figura una materia denominada “Conocimiento y Juego”, de carácter anual, con una carga de seis horas semanales (dos teóricas, dos prácticas y dos de consulta) y que debía ser ofrecida cuando el calendario así lo indicase.

Organización temática de la materia

A partir de la experiencia docente en la cátedra, y a los efectos de asignarle una identidad que la diferencie de otras similares que puedan encontrarse en el currículo, por ejemplo, creímos pertinente tener en cuenta tres aspectos que a nuestro juicio le asignan consistencia teórica, justificación social y sentido práctico. Estos tres aspectos son los siguientes: como *Concepto*², como *Fenómeno*³ y como *Recurso*⁴.

Como formadores de formadores, frente a los cambios que sobrevinieron en los currículos, debimos afrontar responsabilidades en el proceso de reconversión, y de utilizar el juego como casi siempre

² Entre otras cuantas, dice el Diccionario: Es sinónimo de idea y expresa la realidad de una cosa cualquiera en cuanto el entendimiento la comprende. Determinar una cosa en la mente después de examinadas las circunstancias. Sociológicamente, es la referencia a todos los miembros de una clase particular de objetos, acontecimientos, personas, relaciones, procesos, ideas –de toda clase de entidad o unidad.

³ Toda apariencia o manifestación, así del orden material, como del espiritual.

⁴ Utilización de medios no comunes para el logro de un objetivo.

como recurso, nos vimos en la necesidad de abordarlo como concepto para luego explicarnos el fenómeno. Ello significó abandonar la tarea tradicional de proveer de un rosario de juegos metidos en una gran galera de la que el “profe” extrae permanentemente los elementos necesarios para hacer cada vez más entretenida la función.

Tener en cuenta el abordaje desde la perspectiva del **concepto** significa incursionar en la justificación teórica del juego, por encima de la explicación de para qué sirve, qué es lo que se logra y a quién le pertenece por natural exclusividad. Es decir que la infantilización, la psicologización y en consecuencia el carácter subsidiario del juego en pos de objetivos superiores, se dejaron de lado como para comenzar a aproximarnos a lo que los referentes que tematizaron el juego como preocupación teórica, nos legaron (en nuestro caso, Huizinga y Caillois).

Preocuparnos por el juego como **fenómeno**, significó profundizar en las cuestiones históricas, sociales y contextuales, asignarle sentido, buscar explicaciones de por qué existen los mismos juegos en latitudes tan distantes y por qué encontramos a veces tantas diferencias en una misma comunidad. Por qué jugamos y por qué dejamos de jugar. Quienes juegan y por qué. Cómo se juega y cómo se comprende la esencia de un juego, entre muchas otras cosas más.

Finalmente, el juego como **recurso**, quizás sea el aspecto más utilizado, no sólo por el profesor de educación física, ha sido casi siempre, como decíamos al principio, el azúcar que le colocamos a las bebidas amargas para hacerlas más tolerables al paladar. El objetivo que se persigue aquí está en aprender a no abusar del *recurso*, y de buscar la mejor manera para que sin desnaturalizarlo, podamos utilizarlo de manera adecuada, sin excesos, en nuestra batería de recursos, donde *el juego*, es uno más.

Sin ánimo de poner un punto final al asunto ni tampoco con la vanidosa pretensión de haber accedido a la verdad revelada, creemos desde la Cátedra, que se puede incidir significativamente sobre el perfil del egresado si ponemos en práctica y perfeccionamos entre todos nuestra relación con **el juego**, sobre todo, quienes sabemos que, no solamente está presente en nuestras vidas, longitudinal y transversalmente, sino que académicamente es susceptible por sí sólo, de ser considerado como tema de estudio, con un alto nivel de contenidos y valores que necesariamente deben reconocerse, promocionarse y valorarse en la

osada pretensión de mantener y ampliar un nuevo campo de saberes, desde la perspectiva institucional, que debe abordarse con todo el peso que la responsabilidad de la formación de formadores supone. Docencia, investigación y extensión, son espacios propicios, para materializar las intenciones que aquí evidenciamos.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. 1995. *Curriculum presente ciencia ausente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cagigal, J. 1977. *Las Escuelas de Educación Física en el Mundo*. Madrid, España: Instituto Nacional de Educación Física.
- Caillois, R. 1986. *Los Juegos y los Hombres*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Centurión, S. 1998. *Educación Física y Universidad. Un camino entre el oficio y la profesión*. Río Cuarto, Argentina: Unirío.
- Huizinga, J. 1990. *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Santín, S. 1994. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre, Brasil: Editorial universidade.

El juego como recurso didáctico

Incorporando el juego al aula

Ivana Rivero

Desde 1998, el juego tiene un espacio curricular en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC). Con el propósito de pensar, estudiar y abordar el juego como objeto de estudio, nos interesamos por reconocer el lugar que ocupa en la educación superior. Una de las primeras tareas que nos propusimos para conseguir esa pretensión fue revisar los planes de estudio de carreras de las cinco facultades de la UNRC (Ciencias Humanas, Ciencias Exactas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, y Ciencias Económicas). Analizamos los programas de las más variadas asignaturas, rastreando la mención del juego y fue así como accedimos a información que dieron cuerpo a algunas sospechas.

La escasa mención del juego en los apartados destinados a la descripción de contenidos mínimos, tanto sea de los planes de carreras como de los programas de asignaturas revisados, nos llevó a

sospechar que el juego ofrece cierta resistencia para acomodarse a la lógica académica, resistencia que quizás se nutra de la oposición que se le adjudica con el trabajo y la seriedad, y que le deja al margen de propuestas pedagógicas de una institución que asume la responsabilidad social de formar profesionales y producir conocimiento.

En algunos programas universitarios el juego se menciona en la descripción de las estrategias metodológicas ya sea para enseñanza, ejercitación y/o evaluación de algún contenido curricular (Rivero, 2011); en otros programas el juego aparece como metáfora para facilitar la comprensión de un constructo teóricos (ejemplo, los juegos del lenguaje, el juego entre oferta y demanda). Así, pareciera que en el ámbito universitario, el juego tiende a hacerse presente como un recurso de enseñanza.

La excepción a estos dos supuestos la constituyen las carreras de educación física y educación inicial, pues al consignar al juego un espacio curricular lo toman como objeto de estudio y valoran las expresiones lúdicas cotidianas. En tanto asignatura, en tanto objeto de estudio en el marco de la formación de profesionales docentes, el juego se muestra complejo y su comprensión requiere de su estudio en las dimensiones del concepto, del fenómeno y del recurso (ver Centurión, en esta publicación).

Esta indagación alentó la participación en la redefinición e implementación de un proyecto de investigación educativa mixta e integrada entre la UNRC e Institutos Superiores de Formación Docente, que pretendió indagar acerca del potencial del juego como recurso para la enseñanza de contenidos en la educación inicial y primaria. Esta investigación estuvo organizada en dos etapas. En la primera etapa se buscó conocer y comprender las ideas, prácticas, saberes sobre el juego y el jugar de niños, niñas, y docentes de siete escuelas del Departamento de Río Cuarto, de estudiantes y docentes de cuatro institutos de formación docente (dos de Río Cuarto, uno de Ucacha y otro de General Cabrera) y de los Departamentos de Educación Física y Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En la segunda etapa, se planificaron/diseñaron, se implementaron y evaluaron propuestas didácticas basadas en juegos para la enseñanza de diferentes asignaturas en el nivel inicial y escuela primaria (1º grado).

En este escrito se describen algunas pistas que nos ayudaron a planificar clases utilizando el juego como recurso didáctico, ya sea para la construcción, el refuerzo o la explicitación/evaluación de un conocimiento ligado a un contenido curricular. En otras palabras, se presentan algunas ideas que nos ayudaron a utilizar y pensar el juego como dispositivo áulico que vehiculice la intención del docente en el proceso de enseñanza de contenidos de alguna asignatura universitaria y/o escolar.

Posicionamiento y supuestos

Cuando aquí (en este escrito y en la investigación llevada a cabo) se habla de *juego*, se evocan situaciones cotidianas que se distinguen de la vida corriente (Huizinga, 2000) y en las que reina el *disfrute*; situaciones en las que quienes participan, ponen su cuerpo a disposición de la situación creada, lo hacen con gusto y el lenguaje corporal y verbal se mixturan en una armonía que rompe la inercia de la seriedad. El jugador es quien con sus acciones construye el juego y, al mismo tiempo, en las decisiones que toma se constituye en tanto persona (Rivero, 2012). Aun cuando al jugar acontecen complejos procesos de constitución⁵, en la idea de juego de la que aquí se parte, el jugador se entrega enteramente a la situación, resuelve los desafíos que van presentándose y disfruta de jugar.

Al partir de esta idea de juego con la intención de conocer su potencial como recurso para la enseñanza deja expuesta la necesidad de sincerar, antes de empezar, dos supuestos que operan permanentemente en las decisiones tomadas a pesar de que la pretensión de la investigación los desecha.

El primer supuesto es que una situación será juego si quienes participan de ella así la reconocen. Partir de este supuesto, lleva a asumir la perspectiva de los jugadores (Pavía V., 2006). Y aunque desde esta perspectiva, juego es una acción (Rivero, 2010), un derecho de la infancia (Lorente; Pavía, Quintero, y Verbic, 2002), el solo hecho de

⁵ Para la que se ampliar esta afirmación se puede consultar Piaget, J. 1997. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica. También Vigotski, L. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

pensar en incorporar el juego al aula transparenta la idea de *juego en tanto actividad*. Aquí se denota un corrimiento de perspectiva: pensar en incorporar el juego en el aula y utilizarlo como recurso didáctico para la enseñanza de un contenido curricular implica asumir la perspectiva del docente.

Este corrimiento de perspectiva se justifica cuando se reconoce a la escuela como lugar protegido para jugar. Este es el segundo supuesto y asumirlo conlleva a reconocer al docente un profesional que necesita estar calificado en juego.

La densidad del tránsito en las ciudades, la velocidad con que se mueven los autos declarando en riesgo a toda persona que se baja de la vereda, el crecimiento demográfico que dificulta el reconocimiento de los vecinos, la falta de confianza en un ‘Otro’ que se desdibuja, explicarían una infancia que en vez de pasar sus tardes en la plaza del barrio, jugando con otros niños, queda en su casa jugando con su hermano (si tiene), o va a lugares especialmente creados para jugar (peloteros o clubes). Frente a esta realidad, la escuela se presenta como lugar de encuentro con otros niños, lugar protegido para jugar con otros, y los docentes, responsables de enseñar los saberes necesarios para jugar. Por esta razón, y aun cuando la perspectiva asumida para el estudio del juego sea la de los jugadores, se celebra la incorporación del juego en las instituciones educativas. El hecho de que el docente piense, planifique e implemente juegos con sus alumnos (y si juega con ellos cuanto mejor) conecta al estudiantado con una actividad con fin en sí misma que se le reconoce propia a la infancia y que por distintos motivos en estos días tiende a perder frescura.

Incorporando el juego al aula

El aula es el espacio físico destinado a la promoción de la relación educativa intencional entre docentes y alumnos para la aprehensión de un conocimiento. Por eso, cuando se piensa en utilizar el juego como recurso para la enseñanza, se silencian las voces de los jugadores y se evocan actividades que cualquier espectador puede reconocer como juegos. Es decir, juegos motores populares-tradicionales (Lavega Burgués, 2000) como la mancha, la escondida, el elástico, la soga, entre muchos otros; juegos sedentarios como el tutifrutí, juegos de cartas, tableros, mesa, encastres; y también juegos inventados.

En el aula, los docentes presentan a sus alumnos tareas para realizar en un tiempo determinado que resulten efectivas para la construcción de un conocimiento. En el aula es el docente quien marca el ritmo de la clase, quien propone actividades, quien regula lo permitido y lo prohibido, quien habilita o no instancias de participación. Es el docente quien decide la presencia o ausencia del juego en el aula incluso regula a qué se puede jugar (dando lugar a la distinción entre aquellos juegos permitidos y los juegos prohibidos), en qué momento y cómo. Esta regulación suele estar emparentada a la relación trazada entre la responsabilidad asumida por el docente (generalmente asociada a los contenidos curriculares) y la habilidad demandada por el juego.

En el aula, el juego se pone al servicio de la intencionalidad educativa. En algunos casos se lo utiliza como metáfora para hacer entendible un conocimiento de difícil reconocimiento (los ‘juegos del lenguaje’ de Wittgenstein; ‘actos de habla’ de Searle, teoría de los juegos para explicar la ‘probabilidad’ de Nash, la teoría de los juegos para explicar el ‘caos molecular’). En otros casos, se utiliza el juego como actividad áulica para construir/reforzar/evaluar contenidos de una asignatura en particular y/o contenidos transversales. En ese caso, ocurre que en el aula, la línea que separa juego de trabajo pierde nitidez, se desdibuja tras la intención de construir conocimientos que la sociedad considera deben seguir presentes en las nuevas generaciones. De aquí que, en el aula, el juego deviene una estrategia metodológica (Rivero, 2011); el juego se usa como recurso didáctico (Centurión, en esta publicación).

De este modo, queda en evidencia que en el aula, el juego se suele proponer para algo más que simplemente jugar y disfrutar.

Y aunque la incorporación del juego como recurso didáctico para la enseñanza de los más variados contenidos curriculares pueda resultar un desafío, lo cierto es que el docente debe saber que utilizarlo como un recurso resiente lo más genuino del juego: el autotelismo (el jugar porque sí). Quien juega, o al menos quien lo hace de un ‘modo lúdico’ (Pavía, 2006), lo hace ‘porque sí’, porque gusta, porque divierte, porque disfruta de crear un universo paralelo a la vida cotidiana. Por eso se dice que el juego es una ocupación en tiempo de recreo y para recreo, un paréntesis en la vida cotidiana para el disfrute y la diversión. El juego mantiene al jugador entre-tenido, oscilando entre la diversión y el aburrimiento, la fascinación y el abandono, el universo creado en el juego y la vida cotidiana.

Precisamente lo que distingue al juego de cualquier otra actividad es que acontece en razón de la satisfacción que produce su misma práctica y una característica central es la posibilidad que brinda a los participantes de alejarse de la rutina que instala la cotidianidad para acceder por simple decisión a un estado de creación y fascinación que renueva las coordenadas de tiempo y espacio en una dimensión siempre diferente.

Una práctica con historia

El uso del juego como recurso didáctico, como estrategia metodológica para la enseñanza/refuerzo/evaluación de contenidos escolares es una práctica sedimentada en el campo de la educación. De hecho, las investigaciones sobre el juego realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, se pueden ordenar en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que toman el juego como un recurso para la enseñanza, postura que da lugar al llamado ‘juego educativo’ con fuerte presencia en la escuela; y por otro lado, aquellas que consideran al juego como actividad valiosa en sí misma, que da lugar a ‘jugar por jugar’, el ‘jugar porque sí’, el juego como derecho (en Argentina, de la infancia, en países como Colombia, de toda la sociedad).

Por esta razón, la incorporación del juego en el aula puede resultar necesaria a los docentes en general, innovador a profesionales de áreas no vinculadas a la docencia pero que la ejercen, mientras que son una constante en las prácticas profesionales de docentes de nivel inicial y de educación física. Tanto es así que en el campo de la educación física el uso del juego como recurso es tan viejo que la disciplina misma. Quizás porque lleva más de un siglo pensándose y haciéndose con el juego, la educación física va tras garantizar el derecho al juego.

Con una historia que le reconocía como única utilidad la distracción y el recreo, cuestión que inspiró la desestimación sufrida durante la edad media, el juego ingresa en la agenda de preocupaciones de la educación recién en los albores de la modernidad. Esta incorporación se ve facilitada por la noción de infancia que comienza a edificarse en las discusiones sobre la utilidad de las actividades del hombre.

Justamente, a fines del siglo XVIII la búsqueda de eficacia y eficiencia en las actividades realizadas a diario y la pretensión de aprovechar

productivamente cada minuto, despiertan la preocupación por optimizar las condiciones de producción del conocimiento. Inmersa en pretensiones científicas para el estudio de la conducta de las personas, la Psicología escapa a las explicaciones metafísicas aproximándose a la Biología, y encuentra en la educación un ámbito de intervención donde expandir su dominio (Vigotski, 2005).

La Psicología facilita la incorporación del juego en las experiencias educativas y ensaya las primeras justificaciones en su valor como conducta propia de la especie, es decir, encuentra basamento biológico. En principio, como entrenamiento de los instintos heredados (de aquí, la teoría del juego de Groos), luego como conducta de adaptabilidad al entorno garantizando la supervivencia (teoría de la recapitulación con base en el darwinismo), el juego ingresa al temario educativo como una actividad natural, placentera, que facilita la adaptabilidad del hombre al entorno físico y social circundante.

Esto explica por qué los estudios sobre el juego han avanzado en su presentación en tanto instrumento útil para el desarrollo de las personas, postura que podría asociarse a la idea expresada por Platón de ‘educar jugando’ que pareciera persistir con consistencia en las aulas con la noción de ‘juego educativo’. También se manifiesta en la legitimidad que ganan algunos juegos en los momentos de recreación en instituciones como la escuela y el club (pudiendo identificarse aquellos juegos prohibidos). Incluso en algunas decisiones que los niños aprenden a tomar mientras juegan que, por racionales y racionalizantes (peleas por posesión de juguetes, de la pelota, deseos de mostrar superioridad), fuerzan demasiado la frescura que caracteriza el jugar⁶.

En nuestros días, los docentes refuerzan con sus decisiones usos del juego históricamente construidos en el ámbito educativo. Con frecuencia presentan a sus alumnos tareas que disfrazan de juego poniendo énfasis en el desafío de alcanzar un resultado que, una vez obtenido, arrastra un beneficio al jugador (una buena nota, salir antes al recreo, aprobación del docente, refuerzo de liderazgo). Se preocupan por lo que pueden enseñar a través del juego, de modo que, la intención educativa

⁶ Si se observan con atención los encuentros de niños pequeños que llegan a las plazas con sus mamás, se puede apreciar que las disputas por el juguete suelen ser resueltas por las madres invitando a compartir el material, a poseer el juguete ‘un ratito cada uno’. Sin embargo, no se puede desconocer que a veces alzan a su bebé con el juguete y se van a otra parte. Algo similar ocurre cuando los docentes deciden poner en grupos diferentes a niños que no consiguen entenderse para jugar.

radica en contenidos valorados en la sociedad por su utilidad (en este sentido, los padres de los niños reconocen al docente de educación física el valor de enseñar a respetar reglas). Estas decisiones consiguen justificación en los planteos de la educación tradicional y dan lugar a lo que se conoce como ‘juego educativo en sentido restricto’ o ‘juego didáctico’ (Kishimoto, 1998), frecuentemente utilizado para enseñar contenidos de cualquier asignatura como matemáticas o lengua, incluso de contenidos transversales como la adquisición de normas sociales (generalmente asociadas a lo permitido y lo prohibido). En este sentido, los docentes aprenden a proponer actividades como juegos y a intervenir para guiar/andamiar/encaminar a sus alumnos en la realización de los gestos, movimientos, habilidades requeridas por la forma del juego. Sin embargo, no resulta sencillo diseñar e implementar juegos que consigan anudar contenidos con diversión. No resulta sencillo hacer coincidir la perspectiva del docente y la de los niños cuando de juego se trata.

Animarse a probar

En este apartado presentamos algunas ideas que han facilitado la experiencia de proponer juegos en el aula para enseñar algún contenido extrínseco al juego mismo, ideas que se espera ayuden a dar el último impulso para animarse a probar. Sin ánimos de asegurar situaciones áulicas exitosas, presentamos estas ideas para multiplicar entre los docentes las ganas de jugar, proponer juegos, probar.

Si la pretensión es incorporar el juego al aula para hacer más amena la enseñanza/ejercitación/evaluación de contenidos curriculares, tendríamos que pensar *en proponer actividades disfrutables y/o divertidas*, que de paso faciliten el aprendizaje, ejerciten y/o refuerzen una habilidad que se pretende enseñar.

El pensar en actividades disfrutables y/o divertidas es una tarea que está emparentada con las habitualmente asociadas a la docencia. Pensar las propuestas áulicas de acuerdo a las particularidades del grupo, programar la clase antes de llegar a ella, el planificar es una tarea habitual del docente (aun cuando sólo le dedique unos minutos y no lo registre por escrito). Quizás lo que falte ejercicio es en partir de la perspectiva de los alumnos para identificar qué rasgos debe tener una actividad para que resulte disfrutable y/o divertida. En todo caso, los docentes suelen estar habituados a pensar en actividades amenas, interesantes.

Abrimos un paréntesis. Si se piensa en las reacciones más frecuentes de los adultos a cargo de escuela frente a la expresión de emociones de los niños (risas desenfrenadas, gritos, llantos desconsolados), se puede pensar que la diversión parece ser un atributo que atenta contra las buenas costumbres, contra la educación. Incluso si hacemos el ejercicio de indagar dónde, con quién y cómo aprenden los niños a divertirse, encontramos un vacío que permite sospechar que la diversión es un estado que se aprende en la informalidad de la vida cotidiana, de estar, ver, oír a otros que sin intencionalidad educativa evidente enseñan con sus reacciones. Al no encontrar lugar en la educación formalizada en el sistema educativo, la diversión pareciera ser un atributo que nuestra sociedad ha decidido dejar por fuera de los saberes que se pretenden perpetuar en las generaciones futuras. Enseñar a divertirse con los demás (no a costa de los demás, como sucede en el *bullying*), enseñar a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2009), exige un corrimiento que el coordinador debe realizar de su rol habitual de docente a jugador (Díaz, 2009). Crear el clima de juego y sostener la diversión de todos son saberes prácticos que se construyen en la experiencia y que se incorporan, se hacen cuerpo poniéndole el cuerpo. De aquí la necesidad de pensar qué sabemos los docentes del juego, cuándo fue la última vez que jugué. Cerramos paréntesis.

A continuación se presentan algunas ideas que sirvieron de guía al equipo de investigación para animarnos a planificar con los docentes del aula una clase en la que el juego sea un recurso para enseñar un contenido curricular.

El simple hecho de sentarnos a pensar en implementar juegos como recursos para la enseñanza de contenidos curriculares lleva a identificar en primer lugar la materia que cede su espacio curricular para la experiencia. Fue así como algunos docentes de la escuela se mostraron más permeables a la invitación: el profe de teatro, la seño de plástica, el profe de música y el de educación física. También se sumó la seño de matemáticas.

Identificado el grupo de docentes dispuesto, el próximo desafío era elegir *el contenido curricular a enseñar y las habilidades requeridas por ese contenido*. Y aunque pueda sospechar que ésta es una tarea relativamente sencilla, lo cierto es que gana complejidad cuando a se pasa a la próxima tarea: *anotar aquellos juegos que se conocen y que guardan relación con lo que se quiere enseñar*. Por ejemplo, una profesora de matemáticas en

primer grado eligió como contenido la suma de decenas y centenas, y se pensó en jugar a hacer puntería con dardos en un blanco que se dibujó con decenas y centenas para que los alumnos, divididos en dos grupos, fueran sumando el puntaje obtenido.

La idea era pedir a los docentes que del listado de juegos que anotaron, *eligieran uno para proponer, el que más conocieran, el que más les guste jugar*, pues sospechamos que se enseña mejor un juego que se conoce y que se prefiere. Le pedimos que *describiera las reglas de ese juego y que anotara posibles variantes*.

Pensamos también que para que la actividad elegida resulte disfrutable a los alumnos, debía acontecer en buenas condiciones espaciales, temporales, materiales. Por eso, para jugar en el aula *destinamos un día y un horario definido*. Así, no sólo el docente sabía que ese día y en esa hora podía ocurrir cosas no planificadas y hasta no deseadas por la institución, sino también los directivos, colegas y sus propios alumnos. La definición temporal nos ayudó a reconocer las clases jugadas.

También pensamos que era importante *optimizar el espacio físico* de manera tal que los jugadores puedan apropiárselo con sus movimientos. Nos propusimos liberar de peligros la zona elegida, disponer los elementos móviles (como bancos, mesas) de un modo inhabitual; limpiar, ventilar e iluminar el espacio físico que se utilizaría para jugar. La idea era que los jugadores definan su ‘lugar’ de juego, de modo que allí debíamos sentirnos a gusto.

Partimos del supuesto de que el ánimo de los jugadores se enciende con la llegada de elementos llamativos, raros, impredecibles, coloridos y/o sonoros, que invitan a ser explorados, que despiertan curiosidad o que anticipan actividades gustosas. Una bolsa con tarros o pelotas de distintos tamaños, colores y/o pesos, cintas de colores, telas, aros, sogas de distinto largo, lápices de colores, fibras, calcomanías, cartas. También los adornos tanto sean para el lugar como para los jugadores. Carteles, conos, pulseras, sombreros sospechamos que todo ayuda a montar el clima de juego.

Una vez pensado y descripto el juego a proponer, le dijimos al docente lo siguiente:

- Que intente presentar el juego de la manera más breve posible: ‘decir poco y hacer mucho’. Es referible hacer ‘pruebitas’ a modo de ensayo que sirvan de ejemplo.
- Sospechamos que el ánimo del docente es importante para el juego.
- Creemos que ayuda que el profesor juegue.
- Y que al finalizar abra el espacio de charla con los alumnos donde se pueda indagar si han visualizado el contenido en cuestión, y conocer su apreciación respecto de la implementación de juegos para la clase.

Entrecruzando miradas

Hemos dicho que no resulta sencillo diseñar e implementar juegos que consigan hilvanar contenidos con diversión. Durante el período de formación profesional, los docentes aprenden no sólo saberes que hacen al campo disciplinar particular (como matemática, biología, nivel inicial o educación física, por citar algunos) sino que construyen saberes didácticos. Los futuros docentes aprenden a dar clases, aprenden a preparar, implementar y evaluar la enseñanza, aprenden a enseñar. Y a pesar de que en ese período aprenden a reconocer que para construir aprendizajes que perduren en el tiempo es imprescindible la participación activa de los alumnos, menos veces de las deseadas ensayan propuestas áulicas en las que la acción deviene de la iniciativa de los alumnos. Son pocas las oportunidades y los grupos de futuros docentes que juegan durante su formación profesional inicial, que les enseñan a aprender jugando, muchas menos que les enseñan a jugar.

Si partimos del supuesto de que no se puede enseñar lo que se sabe, ¿cómo pretender que los docentes implementen situaciones áulicas novedosas e innovadoras si no han transitado ni construido la habilidad durante su formación inicial?.

Hemos dicho también que no resulta sencillo hacer coincidir la perspectiva del docente y la de los niños cuando de juego en el aula se trata. Los docentes universitarios dedicados a juego recibimos cada año jóvenes que con el paso de los años han perdido la plasticidad lúdica, han perdido la capacidad de convertir una actividad en juego, de

permitirse escapar de la corrección de la vida cotidiana para creer una mentira que divierte y al mismo tiempo pone en relación amigable con el compañero. Pavía (2006) reconoce dos elementos al modo lúdico: el permiso y la confianza. El permiso a la conciencia para ‘ser de otro modo que en la vida corriente’ (Huizinga, 2000), pareciera ser una consecuencia de la confianza en los compañeros de juego (Pavía, 2009). La confianza en el otro se construye a partir de antecedentes, es decir, en la suma de experiencias en las que el vínculo con el otro se refuerza. Quien inicia una relación confiando en el otro se dispone diferente a quien la inicia sospechando de él. Hasta tanto no consiguen autonomía mínima y no descubren la divergencia en la intencionalidad adulta, los niños confían en quienes cuidan de ellos.

Cuando de juego se trata los niños cuentan con la ventaja de permitirse más fácilmente que el adulto pensar y actuar diferente a la convención, a la regla. De aquí que cuando el docente propone un juego sin dejar margen para ‘negociar’ las reglas (Pavía; Russo; Santanera; Trpín, 1994) los niños perciben una interferencia que les hace dudar del juego. En el cierre de la clase jugada de matemáticas, los niños de primer grado decían que ‘había que esperar mucho para que te toque tirar (en el blanco)’. Pasar por turno, controlar la tarea de cada uno, son saberes que los docentes aprenden mientras se forman. Avanzar sin esperar el silencio o conseguirlo con los atributos de la actividad, la tolerancia a la expresión de emociones y a la sensación de desborde que provoca la acción simultánea de todos los niños, rara vez se enseña en la formación docente inicial. Esto alimenta la fricción que existe entre el universo al que remite la palabra juego para los niños y para los docentes.

Enseñar a jugar

Dice Fröbel, “A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza”⁷ (Brougere, 1998, p. 91). Se dirá que en la mayoría de las experiencias de juego educativo, los niños aprenden a participar de situaciones colectivas con acciones estandarizadas que se enmarcan en lo permitido por la regla (es decir, lo esperado) y que facilitan la comparación entre jugadores (competencia); aprenden a participar con acciones imprevisibles pero el marco de confianza necesario para

⁷ “El jugar es bueno porque la naturaleza pura, representada por la infancia, es buena. Volver el jugar un soporte pedagógico es seguir la naturaleza”

la entrega de sí al acontecimiento se vuelve difuso, dificultando la diversión colectiva (es el caso de la burla, o del encubrimiento de una agresión bajo la justificación de estar jugando).

Es importante saber que al no estar inspiradas en la intención de enseñar a sus alumnos a divertirse y divertir a sus compañeros, las intervenciones diseñadas por docentes para enseñar un contenido extrínseco al juego mismo, pueden resentir la idea de jugar que los niños construyen en sus experiencias caseras.

En tanto acción de las personas involucradas, el jugar arrastra decisiones que aunque personales poseen una densa carga comunitaria, decisiones únicas e irrepetibles que intuitivamente se aprenden a tomar para sostener el sesgo de incertidumbre, de desconocimiento y de imprevisibilidad que caracteriza la acción como estar jugando (y no haciendo otra cosa, como trabajar, competir o pelear). Sin embargo, pareciera que hoy no todas las personas tienen la posibilidad de aprender en sus entornos cotidianos a vivenciar esta suspensión momentánea y voluntaria de la conciencia reflexiva para dejar todo en manos del devenir, de lo por venir, de lo novedoso. La menor disponibilidad de espacios y momentos apropiados para jugar con otros y el bombardeo mediático de juegos virtuales individuales, obligan a cuestionar la ética que subyace en las decisiones aprobadas, esperadas y hasta estimuladas en contextos educativos. Obligan a pensar en el diseño de intervenciones docentes que enseñen algo que hasta ahora se descontaba aprehendido (incorporado a la práctica): divertirse jugando con otros, jugar de verdad; ‘jugar de un modo lúdico’ (Pavía, 2006), enseñar ‘lo lúdico’ del juego (Rivero, 2012; Devita, 2014).

Referencias bibliográficas

- Brougere, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre, Brasil: Artes médicas.
- Devita, D. (2014). *Lo lúdico del juego*. Tesis de maestría. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.
- Díaz, L. (2009). Discusiones acerca de la formulación de una SAL. En V. Pavía, *Formas del juego y modo de jugar* (págs. 111-117). Neuquén, Argentina: Educo.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza.

- Kishimoto, T. (1998). *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. Porto Alegre, Brasil: Vozes.
- Lavega Burgués, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona, España: Inde.
- Lorente, M.; V. Pavía, N. Quintero, y F. Verbic. (2002). El juego como derecho. Revista Ef deportes. Recuperado de: www.efdeportes.com.
- Pavía, J. (2009). Permiso y confianza para jugar de un modo lúdico. Reflexiones desde un terapeuta. En V. Pavía, *Formas del juego y modo de jugar. Secuencia de actividades lúdicas* (págs. 145-154). Neuquén, Argentina: Educo.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdica*. Neuquén, Argentina: Educo.
- Pavía, Víctor; F. Russo; J. Santanera; M. Trpín. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Rivero, I. (2010). Estamos jugando. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. Revista *Educación física, experiencias e investigaciones*. Año 1. Volumen 1. pp 25-31.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones docentes. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. Medellín, Colombia: *Educación Física y Deporte*, p. 928.
- Vigotski, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ainque.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Argentina: Crítica.

El juego de hospedar al otro

Ética y Educación Física

Marcelo Ducart

-“Luego del almuerzo, mi corazón empieza a palpitá más rápido. Es la hora de jugar. Todo mi ser se prepara para hospedar a mi amigo. Así descanso de las fatigas escolares de mis preocupaciones temporales. Espero con ansiedad en el umbral de mi casa a ese otro que se asomará seguramente en el horizonte como un libertador de monotonías. Y aun cuando está lejos lo veo venir y me apresuro corriendo a su encuentro para gritarle con todo mi cuerpo:

-¡Entra pronto, porque tengo miedo de no encontrarte a tiempo para compartir mi felicidad! “

Quisiera animarme a ponerle cuerpo a algunas ideas que me vienen habitando hace un tiempo, y que encuentran en el rostro de mi amigo un terreno propicio para hacerse escuchar. Entiendo que en la Educación Física, los deportes, los juegos y otras tantas actividades psico y socio-motrices, emerge un universo de invitaciones para hospedar al otro en el propio cuerpo.

La hospitalidad es tal vez uno de los rasgos actitudinales menos profundizados teóricamente en el campo educativo. A primera vista parece un tema menor. Pero no crea que sea así. Todos los docentes tenemos por delante la tarea pedagógica de construir encuentros cordiales con y entre los alumnos. Mucho más, habida cuenta del carácter plural de la sociedad en que vivimos, necesitamos escuchar y alojar al otro dentro de sí. (Skliar y Larrosa, 2009).

Claro que el término hospitalidad no siempre se comprende en toda su riqueza. Tenemos cristalizado en el lenguaje una pesada carga de hospitales y clínicas. Instituciones que funcionan más que todo como morgues para malvivientes o depósitos de cuerpos rotos que como espacios de encuentro. Sin embargo, la raíz del término hospitalidad se relaciona con la amabilidad y atención corporal con que se recibe y acoge a los visitantes o extranjeros. Literalmente significa: “amor (afecto o bondad) a los extraños”. En latín “hospitare”, significa “recibir como invitado”⁸. En un sentido más amplio, la hospitalidad es crear proximidad, es decir encontrar lo cercano. Y lo opuesto, es decir, los males del mundo, designan todo lo que excluye lo cercano, en tanto esto devasta hacia adentro una relación originaria con la alteridad.

A veces la hospitalidad declina y se convierte simplemente en un asilo. Un asilo es apenas un hospedaje precario para personas necesitadas, mayoritariamente de aquellas que no forman parte del mecanismo de consumo. Los que están allí, lo hacen prácticamente en condición de refugiados. Personas perseguidas por miradas, dedos que señalan y susurros que murmuran por lo bajo. Personas abandonadas

8 El hospital, en la antigüedad, era un centro de acogida donde se ejercía la caridad a personas pobres, enfermos, huérfanos, mujeres desamparadas, ancianos y peregrinos, atendida por monjas y religiosas. La religiosidad y la endemoniada locura cambiaron la mirada de los espacios de cuidado y trata de la alienación, el depósito hospitalitario de personas y los conventos cléricales se mesclaron institucionalmente para dar cuidados en los nuevos hospitales psiquiátricos.

por sensaciones y prejuicios de las otras personas que se corren para no estar o simplemente para no ayudarlas.

Lo que se defiende muchas veces al refugiar a una persona en forma de asilo, es el miedo a la diferencia. Se busca la protección del otro que se encuentra mediado por el estigma y la discriminación invisibilizada como norma. Por eso, mirar jugar a niños, jóvenes y ancianos, es sobre todo, dejar traslucir la “normalidad” de las formas culturales dominantes en la relación con los otros. La anormalidad de los diferentes, es el centro de discusión como generador de diferencias, como excusa de las estratificaciones, como herramienta de segregación.

Llamativamente, también el término hospitalidad, si nos remontamos a su raíz latina, significa: “Hostis”; que se puede traducir paradójicamente como “enemigo”. Y aquí el significado es contrario al anterior. La hospitalidad se ofrece o no se ofrece al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro en la medida misma en que ello nos cuestiona, nos pregunta. En la medida en que nos interroga en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades.

Al preguntarnos introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros. Genera, en un sentido metafórico, cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud, allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado. Allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha. Allí donde afirmamos nuestra seguridad, nuestro amparo. Porque cuando “amparamos al otro, a lo otro, lo alojamos y, eso otro, ahora nos pregunta, nos confronta con nuestro desamparo” (Boeder, 2006, p. 8).

En todo, hay una legítima exigencia de paridad en la hospitalidad. El anfitrión se hace vulnerable cuando aloja a la pregunta⁹. Y esto no es una tarea fácil. Además, la hospitalidad no lo es si se da por deber. Nadie hospeda lo otro en su vida por un simple deber. Por lo que la posibilidad de la hospitalidad, requiere entonces de la trasgresión de los hábitos de autocuidado de la especie. Cuando se quiere ser dueño de disponer la propia casa para poder recibir o invitar a jugar a quien se quiera. Cuando se comienza a considerar al otro como extranjero indeseable o virtual enemigo de mi autonomía y seguridad, mi soberanía

⁹ ¿Qué sentido tiene ser objeto de pregunta cuando el que interroga no se presta a su vez a ser interrogado, a firmar con su nombre la pregunta que planea y a exponerse así al riesgo de responder con su propia identidad? ¿O cuando no hay lugar para una respuesta que, por no convenida, es su vez pregunta?

de anfitrión, corre el riesgo de volverse rehén de mis miedos. (Derrida, 2000). ¿Acaso no vemos esta verdad reflejada tantas veces en los juegos infantiles y adultos, en la invitación a formar parte de un juego, a tener que compartir los juguetes, a aceptar los resultados desfavorables de potenciales rivales?

Pero lo cierto es que tampoco habría hospitalidad en sentido absoluto sin la posibilidad de filtrar, escoger y seleccionar a los huéspedes. Por eso la injusticia, cierta injusticia, comienza desde el mismo derecho a la hospitalidad. Quizás únicamente los más pobres y excluidos del sistema, de las familias, de las escuelas, aquellos que deben soportar la experiencia de la privación de la casa propia, pueden ofrecer hospitalidad en sentido absoluto. No teniendo dueño la casa, su preocupación más urgente será la de hacer irradiar su alegría sobre quienquiera que visite su invitación a jugar.

Se necesita mucho coraje y disciplina para hospedar lo otro en la propia vida y en los juegos. Lo sabe un docente a cargo de muchos alumnos que no responden a las consignas de su clase. Lo sabe un maestro cuando los resultados de sus clases no coinciden con las expectativas que él tenía de sus alumnos. Pero cuando una persona se arriesga a salir fuera de sus muros para compartir con otro, algo mágico sucede. Lo vemos repetidamente los que trabajamos en Educación Física. Cuando una persona juega y recrea su corporeidad en una actividad motriz, es capaz de escapar, precaria y de manera ilusoria, de los destinos. El juego es también una poesía que pregunta para hacer parir (mayéutica socrática), amparo abierto, intimidad pública (Larrosa, 2000).

Hospitalidad como tarea del lenguaje

Muchas actividades lúdico-deportivas nos permiten vislumbrar la patencia (claridad con que se percibe sin necesidad de razonamientos) de las disposiciones actitudinales hacia el otro. Las máscaras se caen y los temperamentos más reprimidos empiezan a mostrarse en toda su singularidad. El juego es una invitación al encuentro. Algunos creen ilusoriamente que la hospitalidad pasa solamente por nuestra disposición corporal para no excluir al otro en nuestras elecciones. Pero no es así. La primera hospitalidad pasa por la palabra. Allí se gesta de modo primigenio nuestro modo de habitar el mundo¹⁰. Es en el universo de

10 "No hay experiencia sin palabras, sino que toda experiencia humana está estructurada

las palabras donde se construye nuestra relación con los demás. Por eso, la Educación Física y los Deportes, también son fenómenos de la palabra (Ducart, 2009).

La hospitalidad como primera tarea del lenguaje, nos invita a interpretar lo que no se quiere o no puede decirse, lo no dicho, lo prohibido, lo silenciado, lo enclavado. Recibir al otro en el propio cuerpo también tiene mucho que ver con la capacidad de preguntar por el nombre, es decir por todo aquello que se cierra sin preguntas. Recibir al otro también es estar atento a la historia de las palabras. Es difícil entender algo de la exactitud de una palabra sin apreciar la medida de su paso, de su ritmo y del tiempo que necesita para decirla. El cómo de la verdad es precisamente la verdad, decía Kierkegaard. Por su parte, Nietzsche enseñaba aprender a percibir lo casi inaudible¹¹ de las palabras.

Lo cierto es que las palabras y sobre todo las preguntas, prefiguran los contornos de la hospitalidad.

Algunos docentes le temen a la clarificación de las palabras, porque intuyen que la educación del cuerpo no tiene nada que ver con palabras. Pero sobre todo, le tienen miedo a las consecuencias de abrir las palabras. Una palabra nos puede llevar al desconcierto, que en Filosofía se denomina asombro. El asombro nos obliga a pensar y ya no a imaginarse que uno piensa, nos coloca en la noche de nuestras seguras costumbres. La noche es la apertura a lo que nos commueve. Nos exige atravesar la pérdida de sentido. Aún los adversarios se convierten en cómplices del día, pero en la noche todo se vuelve sospechoso.

Para el que hospeda, la pregunta esencial es: ¿Donde? y no: ¿Por qué? El hombre es siempre un errante, un peregrino del sentido, que no tiene otro lugar propio que el de estar en camino, yendo hacia un destino que le es desconocido, pero al que con su nombre precede. Por ello, se trata

lingüísticamente" (Ducart, M., *Representaciones y Prácticas de investigación en Educación Física. Hacia una descolonización de tradiciones; en "En boca de todos. Nuevas formas inclusivas de circulación y producción del conocimiento; UniRio Editora, Río Cuarto, 2012*

11 Expresaba que aquello a lo que no se tiene acceso por la experiencia vivida no se tiene oídos para escucharlo. Aquel que filosofa así en voz alta no despliega una trama lisa y unívoca, expone sus desgarraduras y sus crisis. Deja lugar al asombro, a lo que rompe la reflexión en el sobrecogimiento del espanto. Pero, ¿por qué el espanto? Se trata no de un espanto producido por el efecto devastador de la palabra misma, sino de ese espacio de lo incognoscible que la palabra aprehende y frente a lo cual nos detiene un instante, azorados.

menos de definir, explicar y rotular al otro, que de recibirlo con buena disposición, descubriendo en esta confrontación el territorio donde se inscribe la pregunta.

En este sentido, es muy interesante resaltar el significado hebreo de la palabra “invitación”. Significa nada más ni nada menos que: “fabricar tiempo”. Para producir tiempo es preciso ser más de uno, o bien que exista lo otro. El porvenir se da de lo que nos viene del otro, de eso que es enteramente sorprendente.

La hospitalidad como acto de amor político

La hospitalidad no es sólo una actitud de personas débiles o que les sobra el tiempo y los recursos. Debería convertirse en una tarea y en una meta de todos los docentes en sus prácticas pedagógicas. Ya que si la educación es una tarea de inclusión la hospitalidad es su mejor herramienta. Según la forma en que recibimos al otro, decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él. Y con ello, salvarlo de la ruina inevitable que sobrepondría si no apareciera lo nuevo, como solía expresar tan bellamente Ana Arendt (1996). Pero no se trata de cualquier clase de amor. Amar a nuestros alumnos es no expulsarlos de nuestras mejores expectativas, ni dejarlos librados a su propio arbitrio, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos de antemano. Amarlos es salvarlos de la inercia conservadora, de la naturalización de lo que ha sido pero que ya no sostiene vínculos. Amarlos es no cortarles las alas sino alentarlos a alejarse sobre un mundo en el que los vientos se han adormecido, que se necesita mucho coraje para desplegar “inútilmente” las alas. La hospitalidad a fin de cuentas es otra clase de amor.

El amor político, claro, como tarea pedagógica. Una tarea que no debería buscar la eficacia ni preocuparse en demasía por la eficiencia. Lo que importa, son los gestos que dibujan y devuelven dignidad en el rostro de aquellos que ya ni se reconocen ni en su carne ni en su historia. Se trata de un signo de resistencia ética y de construcción de un poder alternativo, allí donde los márgenes de la libertad están reducidos al mínimo.

Muchos se esfuerzan diariamente por sobresalir, realizan esfuerzos desmedidos para construir cosas y perpetuar su recuerdo. La educación y la competencia deportiva en tal sentido, muchas veces favorece este tipo de impulsos exitistas, dejando con las manos vacías pero llenas de lamento a la mayoría. Sólo unos pocos disfrutan de todos.

El amor político no busca a toda costa lograr los objetivos propuestos de antemano. Su tarea tiene más que ver con remediar el “sentido”. Este tipo de amor rompe la tiranía del costo-beneficio en la entrega generosa. Y si la palabra es la casa del ser, entonces el silencio de tantos hombres y mujeres olvidados, es también el sótano donde se conserva lo mejor de su historia. Porque en un mundo mercantilizado como el nuestro, se tiende a evaluar a las personas por su resultado inmediato y visible, por sus logros y conquistas, por su fama y sus éxitos, pero en ello se suele perder de vista la riqueza escondida de los gestos más sencillos, como un motor que provoca, inquieta, y arrastra a la humanidad hacia nuevos horizontes. Se trata de invitar a descubrir una “presencia” en un juego de aperturas y cierres que no clausuren la alegría del encuentro”.

Educación, publicidad y desarraigo

El desafío de la hospitalidad es una sutura saludable en un mundo desencantado y solitario. Los educadores de este tiempo, nos encontramos tensionados ante la consolidación de una sociedad basada en relaciones cada vez más inestables y efímeras. Relaciones que a su vez se cristalizan y provocan nuevos interrogantes ante la sensación colectiva creciente del desarraigo social.

En tal sentido, es muy provocativo lo que plantea Michel Houellebecq (2005) sobre hospitalidad y desarraigo. El polémico escritor francés, hace un análisis implacable del estado actual de las cosas. En este mundo, se vive de compraventa, en la cual el “otro” es un producto más. La dispersión de los sentidos, el debilitamiento de la voluntad, la disolución del ser, la trágica mudez del humor que gira en el vacío sin resolver nada en manos de la publicidad. Una sociedad en donde se consolida la ideología de la “actualidad permanente”, del presente continuo, con que este supermercado global nos quiere hacer creer en la necesidad supuestamente irremplazable de lo actual y lo moderno, aunque tales nociones están acabando con lo más humano que los humanos tenemos.

En este estado de cosas, el hastío del consumo permanente, provoca desarraigo y afecta particularmente a la voluntad¹².

Es que la voluntad sucumbe en una sociedad altamente intelectualizada, donde la inteligencia racional se erige como juez y parte de las acciones. Algunos se quejan amargamente que sus alumnos no pueden perseguir una meta ni tienen voluntad de participar de las clases como hace un tiempo. Otros que sus hijos solo tienen voluntad para encender la Play y estar tirados todo el día mirando la pantalla. No se suele percibir en tales casos, que la voluntad para persistir y resistir, también debe ser entrenada.

Un docente se quejaba hace tiempo que sus alumnos ya no tenían voluntad de jugar ni de realizar ejercicios físicos. Pero, ¿qué queremos significar cuando hablamos de voluntad? La voluntad de jugar, por ejemplo, expresa una tensión de larga duración, un esfuerzo continuo, consciente o no, pero coherente, hacia una meta. Es la puesta en acción de la disponibilidad corporal para la acción.

Ahora bien esta voluntad se ve violentada por la lógica del mercado global. La compra-venta continua, induce forzosamente a la dispersión de los sentidos. La voluntad lo desea todo y en este mismo instante. Incapaz de gobernar los deseos, al ser humano actual le sobreviene cierta depresión del querer. No es que se desee cada vez menos; al contrario, se desea cada vez más; pero los deseos se han teñido de algo un tanto llamativamente quejoso; sin ser puros simulacros, son en gran parte un producto de decisiones externas que podemos llamar, en sentido amplio, publicitarias. Hasta se podría decir que la publicidad es la última tentativa metafísica producida por la humanidad hasta la fecha. Aunque su objetivo es suscitar, provocar, ser el deseo, sus métodos son, en el fondo, bastante semejantes a los que caracterizaban a la antigua moral.

¿Qué efectos produce en los jugadores y en el rediseño de los juegos, la globalización de la industria de la publicidad? No podemos saberlo a ciencia cierta. Lo que sí podemos intuir, es que la publicidad instaura un superyó duro y terrorífico, mucho más implacable que cualquier otro imperativo antes inventado, que se pega a la piel del jugador y le

12 Para Arthur Schopenhauer el mundo existe como voluntad (como deseo, como impulso vital), pero es percibido como representación (neutro, inocente y puramente objetivo en sí, y por lo tanto susceptible de reconstrucción estética).

repite sin parar: “Tienes que desear. Tienes que ser deseable. Tienes que aparentar tu deseo”. O dicho en otras palabras más deportivas: tienes que participar en la competición, en la lucha, en la vida del mundo. Si te detienes, dejas de existir. Si te quedas atrás, estás muerto”.

Al negar cualquier noción de eternidad y de historia, al definirse a sí misma como proceso de renovación permanente, la globalización de la publicidad intenta hacer que el sujeto se volatilice, se transforme en fantasma obediente del devenir. Y se supone que esta participación epidérmica, superficial, en la vida del mundo, tiene que ocupar el lugar del deseo de ser.

Lamentablemente observamos a diario, que el desarraigo sigue la lógica mercantil del desplazamiento para el consumo. Cuantos estudiantes simplemente desplazados socialmente tan sólo por no poder exhibir unas zapatillas último modelo, el equipo deportivo de marca o un celular sofisticado. O tan sólo por no sentirse motivado para jugar en y desde los nuevos dispositivos del consumo lúdico. El mayor desarraigo es no sentirse nada para nadie.

Una reflexión que no cierra

Llegados hasta este punto, asumimos que la Educación Física bien podría ser considerada éticamente como un juego para enseñar y aprender a hospedar al otro desde la emergencia de los cuerpos. Esta verdad no es definitiva, no está cerrada. Claro, nunca se trata de cerrar la realidad cuando reflexionamos. Todo lo contrario, de lo que se trata es de abrirlnos a lo diferente en el inter-juego de posibilidades. Estar dispuestos a recibir lo nuevo que trae consigo la palabra, el rostro, los gestos y el cuerpo de los demás. El sincretismo es la ignorancia de los tiranos.

Nuestra tarea pedagógica al trabajar con personas diferentes, con los más pequeños, con los excluidos y desplazados de la sociedad, será tal vez, la de convertir poco a poco las prácticas y pensamientos dominantes en transparentes al paso de la luz, es decir, conscientes de la presencia del otro. Una transparencia que no rechace las dificultades ni sus oscuridades, sino que las asuma como presupuestos necesarios para vivir. Pero no siempre es fácil admitir las propias sombras y debilidades.

A veces es peligroso ponerse a plena luz cuando andan sueltas las tinieblas de aquello que hacemos tanto esfuerzo en ocultar.

Allí donde cumplimos nuestra tarea pedagógica, allí donde convivimos diariamente, en cada compromiso, en cada realidad, hay un encontronazo entre el miedo y la vergüenza, entre el deseo y el deber. Esta disputa nos obliga a luchar, a dar la cara a la luz, ya que si no, se obliga al propio Yo a caminar detrás de su propia sombra. Pero aquel docente que se anima a dar la cara a la luz, obliga también a su sombra a marchar detrás de él, haciendo su mismo camino. Porque el que camina con la luz de la realidad en sus ojos, también tiene su sombra. Pero no la sigue. Es ella la que lo sigue a él.

Creo que una buena estrategia para asumir las propias sombras ante la hospitalidad de cercanos y lejanos, será el contacto cara a cara con ellos, en especial con aquellos más diferentes a nuestros propios esquemas de pensamiento. Y sobre todo, con aquellos que con sus des-tiempos y silencios, nos inquieten y pongan en duda nuestras confortables seguridades. El encuentro cara a cara con el otro puede ser la herramienta más eficaz para despertar del sueño narcótico en el que vivimos sumergidos. La experiencia íntima y personal es capaz de sacarnos del surménage asfixiante del consumo. El Otro” interpela, provoca, clama... Para un docente, el otro con rostro propio, no es sino la llama que lo quema, la grieta que ahonda las preguntas que más apremian...

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (1996) *La crisis en la educación*; En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Boeder, H. (2006) *El final de juego de Jacques Derrida*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.
- Deleuze, G. (1985) *El anti-edipo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Derrida, J. (2000) La hospitalidad, Buenos Aires, Argentina: Ediciones De la Flor.

- Ducart, M. (2009) *El deporte actual como encrucijada de valores*; ponencia en I Congreso Nacional de Educación Física del centro del país y VI Jornadas en Educación Física”, UNRC.
- Ducart, M. (2012) *Representaciones y Prácticas de investigación en Educación Física. Hacia una descolonización de tradiciones*. En “*En boca de todos. Nuevas formas inclusivas de circulación y producción del conocimiento*. Río Cuarto, Argentina: UniRio.
- Houellebecq, M. (2005) El mundo como supermercado. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Larrosa, J. (2000) Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana; Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Nouwen, H. (1975) Abriéndonos. Los tres movimientos de la vida espiritual. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Skliar C. y J. Larrosa (2009) Experiencias y alteridad en educación. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Testero, J. (2010) *Silvia Bleichmar: superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del CCC.
- Zapata y otros (2012) *Populi. Nuevas formas inclusivas de circulación y producción del conocimiento*. Río Cuarto, Argentina: UniRio.

Arte y juego en la educación inicial

Martín Quiroga

*Jugar para un niño es la posibilidad de
recortar un trocito de mundo y manipularlo...*

Francesco Tonucci

¿Jugar por jugar?

La actividad lúdica es utilizada cada vez más en contextos de educación, no solo en los niveles inicial y primario, sino también en el nivel medio y superior, y es que el juego es aceptado por el adolescente y el adulto como la forma más práctica de lograr liberarse de las ataduras y las exigencias de una Institución, volver a sentirse niño, libre. Pero si hablamos de educación, el juego debe traer aparejado una enseñanza y un aprendizaje por lo tanto la forma en la que se enmarca el juego debe ser diferente a si el juego estuviese dándose en la calle, o en la casa, un mismo juego adquiere características diferentes de acuerdo al entorno, el contexto, el lugar, el momento, la finalidad, y aquí me quiero detener

un segundo ¿Cuál es la finalidad del juego? Podríamos entender que el juego no tiene ninguna finalidad en si misma que la de jugar, pero trataremos de encontrarle la finalidad que toda institución educativa pretende y que es la de crear conocimientos, aprender cierta habilidad, destreza, y porque no valores, conductas. En el nivel inicial esto es muy importante ya que es allí, en esa etapa, donde se enseñan actitudes que tienen que ver con el respeto, la cooperación, la solidaridad, y no existe otra forma de enseñarlo que no sea a través del juego, por ejemplo: El juego de la ronda para organizarse y esperar alguna actividad, el juego del trencito para formar fila y muchos más. Tan importante es el juego para los niños que es necesario remitirse a las palabras de Graciela Scheines:

...la vida de los niños no es fácil ni placentera como al pulgarcito del cuento de Grimm, todo les queda grande: las manijas de las puertas, los peldanos de las escaleras, las mesas, las sillas, deben pedir permiso permanentemente y maestros y familiares los agobian con indicaciones y prohibiciones. Esa sensación de absoluta impotencia solo se alivia jugando. El mundo de los juegos es el único espacio de poder. Y necesario porque, si no existieran, los niños enloquecerían o se suicidarián. Así es de importante (Scheines, 1998, p. 58).

Luego de esta extrema definición, debo colocar a la profesora o profesor de nivel inicial en un lugar más que significativo, fundamental, y situar mi labor como formador de formadores¹³ como importante ya que repercutiría indirectamente en la formación de los niños de nivel inicial.

Dicen que el teatro es como un juego de niños y en este aspecto la enseñanza de esta disciplina artística viene a quitar el velo de que la enseñanza históricamente debía ser puramente academicista, leyendo la lección para luego repetirla, sentarse en el banco y escuchar al profesor en su larga exposición, escribir, leer... el teatro nos brinda la posibilidad de caminar y surcar por fuera, o por los bordes, para llegar al mismo resultado.

13 Profesor de Educación Artística: Teatro, en la carrera de Profesorado en educación inicial del Instituto Superior de Formación Docente Clelia Fanny Castagnino de la localidad de Ucacha, provincia De Córdoba.

La profesora en Educación Inicial cumple un papel fundamental en la educación integral del niño, ya que son las primeras enseñanzas que recibe y que quedarán por siempre en la integridad del mismo. En los primeros años de vida el niño va formando su personalidad, mediante la interacción con el otro se va haciendo su lugar en el mundo, la socialización con sus compañeros y la docente, le permite la internalización de valores, aptitudes, formas de actuar. El niño va afianzando suyo, aparece el pensamiento simbólico, los juegos simbólicos, representa roles, es poseedor de una gran fantasía e imaginación. La docente tiene que saber desenvolverse, trasmitir, comunicar, expresar con el cuerpo, con la voz, de forma tal de captar la atención del alumno y potenciar estas características que presenta el niño. Para lograr estas habilidades el teatro nos proporciona herramientas como la expresión corporal, expresión y proyección de la voz, creación de personajes, interpretación, dramatización.

La docente tiene entonces que:

- Saber expresarse con el cuerpo, para ello debe conocerlo, conocer las posibilidades de movimiento, de crear figuras, tener conciencia de su cuerpo para lograr posturas que comuniquen estados de ánimo, sentimientos, mensajes, "...el cuerpo se hace consciente, captador, aprendedor, transformador y creador de belleza..." (Freire, 2008, p. 51) De esta manera, el cuerpo permite la construcción de ideas.
- Saber expresarse con la voz, para ello debe conocer su voz, sus posibilidades de volumen, de tono. Tiene que lograr proyectar la voz en el espacio sin hacerse daño en las cuerdas vocales, poder construir diferentes voces para interpretar personajes al leer cuentos, hacer dramatizaciones, etc. La voz es un importante canal de comunicación, el teatro brinda la posibilidad de explorarlo y trabajarla.

Mi eje central como formador de formadores es el juego, la expresión corporal, la construcción libre de figuras con el cuerpo buscando conocerlo, el juego de leer un mismo texto utilizando diferentes matices y tonos de voz para aprender a construir voces, juegos con improvisaciones para aprender a crear y darle vida a personajes, etc. Todo esto y mucho más son las herramientas que la docente debe apropiarse para entrar a la sala de jardín y comenzar su hermosa tarea

de enseñar a través del juego y poder ser una buena motivadora ya que si no hay una buena motivación, una buena presentación de la actividad lúdica, posiblemente no obtengamos el interés del niño.

¿Cómo potenciar las cualidades artísticas del niño?

No basta solo con cantarles y tocarles canciones, llevarlos a ver una obra de Teatro o hablarles por medio de los Títeres, ellos tienen que cantar, tienen que explorar instrumentos musicales, tienen que armar una obra de teatro, tienen que usar los títeres, manipularlos y experimentar con ellos, así como construir sus propias obras, ahora ¿es esto posible en niños de 3, 4 o 5 años? Mi respuesta es que sí.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba hace hincapié por ejemplo, en la importancia del Teatro en la Educación Inicial. *“La Expresión Teatral en el Nivel Inicial propicia el diálogo de gesto, movimiento y palabra entre sí y de ellos con el mundo de los afectos, las emociones, sensaciones. Por otra parte, transitando del juego libre al juego organizado, posibilita el desarrollo de las capacidades expresivas- comunicativas y -en este sentido- aporta al crecimiento individual.”*

En mi recorrido como educador pude recoger muchas experiencias de mis alumnas que lograron mediante actividades lúdicas incorporar disciplinas artísticas en el nivel inicial, he sistematizado aquí algunas de esas experiencias:

Estudiante 1

“...con mi compañera propusimos a los niños reproducir dentro de la sala, utilizando los diferentes rincones, una FAMILIA. Les ofrecimos diversas herramientas como pelucas, bastones, vestimenta, entre otros aspectos. Los niños por sí solos armaron pequeños grupos y se destinaron cada uno los roles, luciéndose de esta manera con los personajes que cada uno adoptó tales como la abuela, el abuelo, los hijos, el papá, hasta animales como el perro, el gato, entre otros miembros de la familia. Supieron situarse cada uno en su rol, la abuela por ejemplo utilizó el bastón, modificó su voz y hasta el modo de caminar.

A su vez, es fundamental proponerles a los niños que realicen distintos personajes y roles ya que ellos demuestran de alguna manera su temperamento y personalidad, rescatando aquí estas cuestiones para poder

trabajarlas a posteriori, ya que permite superar dificultades personales y modificar aspectos de su personalidad (como los miedos, temores, la timidez, vergüenza, entre otros.)... ”

Estudiante 2

“...voy a comentar unas de mis experiencias, que utilice el Títere en la sala, como un recurso didáctico, cuando estaba realizando las prácticas en el Jardín.

Una de ellas, fue el de usar este recurso, para narrarles un cuento a los niños, donde les llamo mucha la atención. Y al finalizar de narrarlo, inmediatamente se acercaron a manipular el títere y a dialogar con él.

Es por eso que días después, al ver que les había llamado la atención lo volví a utilizar, para que hagan silencio y se sentaran cada uno en su silla.

Al estar todos callados, sentados, les hice apoyar la cabeza y manos sobre la mesa, y les hice una caricia, esto les produjo una sensación de risa y muchos de ellos querían que les vuelva hacer.

En cuanto a mis experiencias mencionadas anteriormente y lo desarrollado, puedo volver a recalcar la importancia que tiene este en el Nivel Inicial, y lo que puede realizar un muñeco como el títere en los niños introduciéndolos en un mundo de fantasía en el que la imaginación pone los ingredientes necesarios para vivir plenamente la ficción...”

Estudiante 3

“... Tuve la posibilidad de poner en práctica al teatro a través de obras infantiles, como lo fue la representación del cuento “Blancanieves y los siete enanitos”, donde todos los niños de la sala eran actores; y a través de títeres, en una ocasión yo fui el titiritero, y en otra los niños lo han sido, y hasta lo han construido.

Realmente fueron experiencias hermosas, podía notar en los ensayos, principalmente en el de la obra teatral, su entusiasmo, sus ganas, la predisposición, y el disfrute que esta actividad les ocasionaba (...) Por estas razones digo que la dramatización no es sólo un medio de educación, sino también un desarrollo total del sujeto.

Con respecto a los títeres, decidí utilizarlos dentro de la sala porque también reúnen requisitos importantes para la formación del niño, entre ellos puedo nombrar: atención y concentración, incrementa el vocabulario del niño, interacción con el títere, viajar con la imaginación. Los niños ponen todo su potencial en crearlos, al ver que es una creación propia y que son ellos mismos lo que le dan “vida” al manejarlos...”

He aquí la importancia de darle la posibilidad al niño de pasar de ser espectador a ser artífice de la propia disciplina artística, traccionando así sus capacidades. En la sala de jardín existen diferentes formas de juego, están los juegos como recursos, por ejemplo para lograr el orden, para transitar de una actividad a otra. Muchas veces se utilizan juegos tradicionales que traen consigo aparte del recurso, la posibilidad de lograr la difusión cultural, esto es transmitir la cultura, en este caso de los juegos, a las próximas generaciones, asegurándole continuidad a los mismos. Luego tenemos los juegos como trabajo, donde la docente trabaja los contenidos planificados, matemáticas, ciencias sociales, artes plásticas, etc. Por lo tanto la finalidad es la apropiación de conocimientos, la maestra da las consignas, los materiales, y los niños comienzan a jugar, la docente no interviene a menos que sea sumamente necesario, puede entrar y salir sin producir obstrucciones en las actividades de juego.

Dentro de los juegos de trabajo podríamos incluir aquellos donde los niños dejan de ser espectadores para pasar a ser los artistas, para que puedan apropiarse de una técnica artística no basta con un solo encuentro o una sola clase, sino que es un proceso que se va construyendo con el tiempo, por ejemplo, algo muy común en las salas de nivel inicial son las obras de teatro de títeres, las docentes realizan dichas obras para que los niños disfruten y siempre dejan enseñanzas, mensajes, moralejas. Pero algo muy distinto es lograr que los niños puedan realizar ellos la propia producción, es decir la obra de teatro, los niños al manipular los títeres, obtienen innumerables beneficios:

- Enriquece y flexibiliza su lenguaje
- A través de los títeres pueden dialogar de diferentes temas, relatar experiencias propias e imaginarias.
- Pueden representar cuentos que les ha leído la docente.

- Pueden manifestar a través del títere estados de ánimo, emociones, temores, sentimientos con más libertad.
- Comienzan a construir breves escenas dramáticas.
- Favorece la relación entre los niños.
- Pueden expresar problemas personales.
- Aprenden a comunicarse de una manera distinta.

Veremos a continuación, en forma resumida una secuencia didáctica con títeres extraída de una investigación realizada en la ciudad de buenos aires en el año 2002.

Primer momento: secuencia de actividades de exploración de los títeres

Presentación de un títere

La docente presenta un Títere, este tiene características particulares, personalidad, una voz, una historia, un nombre, movimientos definidos, etc. Este títere dialoga con los niños y con la docente. La docente le hace preguntas al títere así como los niños también interrogan al muñeco. Se incentiva a los niños para que toquen al títere, de a uno, en forma suave. La idea es que permanezca ese títere toda la clase, que deambule por la sala, que lo tengan los niños. Se incentiva a que integren al títere a las diferentes actividades que hagan, a sus juegos.

Generalmente los títeres están dentro de una caja lo cual se torna complicado a la hora de que los niños elijan sus títeres. Una forma diferente de presentarles los títeres es colgar una cinta o soga de color en una pared y sostenerlos allí con broches, como se cuelga la ropa para secarse. Así quedan a la vista y le dan una nota de color y decoración a la sala.

Presentación de más títeres

En otro encuentro la docente les presenta a los niños más títeres, incluido el primero que presento anteriormente, les muestra la soga con los muñecos y deja que los que quieran elijan su títere para jugar. Estos títeres deben ser variados, animales, personas, objetos, etc. Y de diferentes técnicas de manipulación, de varillas, de guante, de dedo, bocones, etc. Aquí hay que dejar que los niños exploren a los títeres, que los hagan hablar, que interactúen con otros compañeros, que conozcan las diferentes técnicas de manipulación. Luego de que los niños jueguen y exploren con los títeres libremente durante todo el tiempo que deben estar en la clase, la docente les dice que hay que dejar a los muñecos donde estaban, o sea colgados de la soga y ellos mismos lo tienen que hacer.

En un próximo encuentro la docente presentara nuevos títeres que se sumaran a los anteriores, de esta forma los niños se van familiarizando de a poco con los títeres, y se les va creando un perfil a cada uno, se van construyendo personajes. En este encuentro el primer títere que presento la docente no se hace presente, los niños preguntaran por él y la docente responderá de la forma más original que pueda, “se quedó a dormir, quizás llegue más tarde, perdió el colectivo, etc.”. Nuevamente se les da rienda suelta para que jueguen e interactúen con los títeres. De esta forma la docente ira registrando cuales son los niños que les gusta más jugar con los títeres, cuáles no, que muñeco prefiere tal o cual niño, que procesos de identificación se producen, que situaciones se generan, etc. La docente aquí tiene que registrar todo. La continuidad irá haciendo que los niños vayan manejando mejor a los títeres.

El retablo¹⁴

La docente tiene que hacer notar que así como en la sala hay un rincón para los bloques, otro para la dramatización, la alfombra, etc. ¿Sería bueno que los títeres tuvieran su propio lugar? La docente les pregunta .Un lugar para andar, para que se escondan, para que aparezcan, etc. Algo parecido a una casa para los títeres. La docente comienza a armar el retablo delante de los niños mientras estos observan atentamente. Aquí los niños asimilan el concepto de “esconderse” detrás del retablo. La docente hace aparecer en el retablo al primer títere que había presentado en la primera clase y que los niños ya conocen, por lo tanto cuando lo vean pronunciaran su nombre y servirá de disparador

¹⁴ El retablo es el teatrillo donde se oculta el titiritero y donde se desarrollan las obras.

para que los niños comiencen a utilizar el retablo. El títere comienza a hablar con los niños y en algún momento pregunta “¿alguien se anima a venir acá?”, de a uno van pasando con un títere que dialogara con el títere de la docente. Los demás niños hacen de espectadores. La docente tiene que sugerir que también tiene que haber gente que mire. Luego la docente se ira del retablo y dejara que dos o más niños interactúen con títeres en el retablo. Sigue siendo esta una etapa de exploración. La docente hace aplaudir a los niños de tanto en tanto, como si fueran escenas que terminan. Es probable que los niños relacionen esto con el cine, la docente preguntara qué diferencia hay entre el cine y el teatro. De acuerdo a lo que respondan ella marcará las diferencias que existen.

Una vez que haya quedado el rincón de los títeres como un lugar fijo y estable en la sala, la docente dará libertad para que los niños elijan el rincón donde quieren estar. La docente empleara el recurso de apagar y prender la luz para dar comienzo a la función o para finalizarla. La docente cantara una canción o pondrá música mientras los niños juegan con los títeres para incentivarlos a hacerlos bailar. Al finalizar los niños contarán lo que hicieron, que títeres manejaron, etc.

Lectura de cuentos

La docente les lee un cuento, luego les da varios libros de cuentos para que ellos los vean, los exploren, pueden llegar a encontrar semejanzas entre los personajes de los cuentos y los títeres. En otro encuentro la docente les narra el cuento leído con anterioridad, luego les hace algunas preguntas referidas al cuento y les propone representar algún fragmento del cuento con los títeres, arma el retablo, invita a los niños a sentarse como público y ella (la docente) representa con los títeres un fragmento del cuento. Luego de esto se dividen en grupos los niños y se les reparten los títeres para que jueguen (se pone música de fondo). Luego se puede proponer hacer un trencito para que hagan bailar al ritmo de la música a los títeres. La docente incentiva a los niños a que hagan hablar a los títeres, la docente les hace preguntas a los títeres.

En otro encuentro la docente les narra otro cuento (donde algún o alguno de los personajes se corresponda con algunos de los títeres que hay) luego divide a los niños en grupos y les dice si pueden hacer con los títeres alguna escena del cuento o alguna escena parecida al cuento.

Creación de un cuento propio

Luego de representar varios cuentos leídos y narrados la docente incentiva a crear cuentos, les da el pie diciendo “había una vez...” y luego ira anotando lo que los niños van diciendo, la docente ira guiando el hilo del cuento, recordándoles los personajes, y ahora que pasa, etc. Les propone ponerle un título. Terminado el cuento la docente se los lee y les propone interpretarlo con los títeres.

En otro encuentro es la docente quien interpreta con los títeres la obra escrita por los niños, pero esta vez la docente trae elementos de escenografía, accesorios de vestuario, sombreros, etc. Y algún elemento de utilería para enriquecer la obra. Después la docente invita a los niños a hacer la obra pero con estos elementos nuevos. Luego la docente propone escuchar música para elegir canciones para la obra, así como sonidos que se relacionen con los personajes. De esta forma y luego de muchas clases se invita a los padres y se realiza la función hecha íntegramente por los niños. Vemos de esta manera como a través del juego y de forma metódica se logra la construcción de una obra de arte grupal con lo que esto significa, aprendizajes individuales y grupales.

A modo de cierre

Más que de cierre, quisiera dejar un espacio de apertura, de discusión, de continuidad en la investigación del juego, ya que la temática da para muchísimo más, y este escrito ha sido un pequeño y humilde aporte para seguir avanzando en este mundo tan complejo y entramado como lo es el mundo del juego. Hay quienes dirán que si hay reglas no es juego, otros que sí, que el trabajo no es juego, que el juego no es trabajo, que el juego no implica un fin consciente o que sí. Las aristas son muchas y el entramado de conceptos nos permite entrar en discusiones riquísimas. Quiero rescatar el aporte de la mirada de la educación física donde también se destaca el juego y desde tres perspectivas diferentes: el juego como contenido, como estrategia metodológica y como posible eje temático, aquí los objetivos que se plantean son variados:

- *Estimular la capacidad expresiva de la subjetividad a través del cuerpo.*

- *Crear nuevos vínculos con objetos ya conocidos.*
- *Interpretación de personajes u objetos de la vida social en que está inserto.*

(Rivero, 2011, p. 60)

Si bien la focalización de este artículo ha sido el juego como recurso para la enseñanza de disciplinas artísticas, tenemos que tener en cuenta que esta forma de aprendizaje es y debe ser utilizado en las ciencias más duras, como las matemáticas, las ciencias naturales, etc.

Quiero dejar el tema abierto y para ello voy a apropiarme de las palabras de Ivana Rivero que dice:

...las palabras de algunos profesores hacen visibles la idea de juego como actividad individual en la que el jugador se esmera por sacar fuera de si, por mostrar, exhibir, manifestar con su cuerpo, su forma de procesar el mundo, sus construcciones, sus ideas y pensamientos, sus emociones y sentimientos. Presentan un juego consigo mismo en el que el jugador es sujeto y objeto del juego, es jugador y juguete, expresa significados y en ellos se descubre. Lo que está presente en el juego expresivo son los atributos simbólicos del jugador, sus construcciones más subjetivas, atesoradas tanto en su experiencia motora como intelectual afectiva... (2011, p. 60).

Referencias bibliográficas

- Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Córdoba (2011-2014)
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física, Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006); *Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Scheines, G. (1998). *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Weitzman de Levy Hilda; Z. (2002). *Educación Inicial Jugar con Títeres*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

A abrir la puerta para que el juego pueda entrar

Pamela Dominguez

El trabajo de investigación que inspira este escrito se pregunta sobre el juego como herramienta didáctica en la escuela, mirando y preguntando a los actores escolares sobre la presencia del juego en las instituciones educativas. Luego de preguntar, mirar, observar y buscar los juegos que se juegan en la escuela aparecen dos grandes universos. Uno de ellos es; que se hace o puede hacer en la formación de docentes que se animen a jugar y propongan juegos; y por el otro lado, que se hace o se puede hacer para enseñar contenidos escolares (del teatro a las ciencias económicas) con y desde el juego. Este escrito trata de reflexionar sobre cómo se influencian estos dos universos.

Y todos hablan de juego...

Ya se ha hablado, escrito y teorizado sobre la importancia del juego en la formación integral del niño. Todo aquel que ha hablado de juego ha destacado su valor desde el punto de vista psicomotriz, psicológico, cognitivo, evolutivo, recreativo, etc. Luis Stoppiello en su artículo *Algunas reflexiones sobre el juego en la infancia a partir de seis*

escenas lúdicas nos dice que el juego es “catalogado como una ‘necesidad prioritaria’ del ser humano y aunque no sea excluyente de ningún momento evolutivo, no obstante, se lo correlaciona como fundamental y fundante en la niñez” (Stoppiello, 2005, p. 29).

La psicología lo utiliza como herramienta terapéutica, pero también por todos los procesos que involucra el niño en el juego, lo utiliza como herramienta diagnóstica ya que es una de las formas en la que el niño se comunica. La psicopedagogía, también lo utiliza como herramienta para acercar al niño al placer del aprender, las dificultades que presenta en el aprender produce en el niño una baja autoestima y un rechazo hacia lo escolar.

Por ello introducen lo lúdico cotidiano y es a través de esta actividad de juego que se trabajan los procesos intelectuales. En las distintas actividades lúdicas que se le proponen, el niño aprende a jugar con las ideas, a razonar, anticipar, a planificar...sin temor a que sean acertadas o no, aprende de el mismo a reconocer el error y corregirlo (Boschetto et al, 2005: 26).

Desde el juego, la psicopedagogía acerca al niño hacia el placer por el aprender, el juego crea un “contexto de enseñar placentero y no ansiógeno”. Así supera los temores de aprender y la inseguridad que le causan sus dificultades.

Si el juego es una herramienta fundamental en lo que se refiere al trabajo con los niños, ¿por qué no encuentra su lugar en la escuela? ¿Por qué los docentes no tienen en cuenta al juego como herramienta para enseñar contenidos específicos?

El habitus hace al maestro

La relación de lo que se hace, se lee y se dice sobre el juego.

Los dos universos alrededor de los que gira la investigación (la formación docente, y el juego en la escuela como herramienta didáctica)

están ampliamente interrelacionados. Esto tiene que ver con lo que los docentes leen en su formación, como lo aprenden, que hacen y lo que luego utilizan a la hora de enseñar en la escuela. Todo comienza con el supuesto de que no se puede enseñar lo que no se aprendió, por lo que no podemos enseñar jugando si nunca aprendimos jugando. Durante la formación docente hay muchos autores de los cuales leemos y estudiamos hablando e investigando y convirtiendo en teoría lo que los niños hacen a diario, que es jugar.

El juego es fundamental en el desarrollo integral de la persona, entonces, ¿Por qué no ocupa ese lugar de relevancia en las escuelas? ¿Por qué no tiene la importancia como herramienta pedagógica en la formación de los niños en las aulas? ¿Por qué nos cuesta tanto como docentes recurrir al juego como herramienta efectiva en el aprendizaje de los niños, jóvenes o adultos?

De acuerdo a lo observado en esta investigación el lugar del juego es el patio, los pasillos, las fiestas, lugares no formales dentro de la institución, lugares donde no pasa “lo importante” “lo educativo”.

Las aulas, los actos importantes, no son ámbitos donde tenga cabida el juego. Y no solo en el ámbito físico sino también el virtual. Las computadoras “no son para jugar” repiten los maestros en el aula. El juego es lo que hacen en el patio, lo que hacen en la clase de educación física. Lugares donde está permitido “a veces” y donde parece que se divierten aunque cuesta ver lo educativo de ello. Parece que nunca hubieran jugado. El juego es lo que se hace fuera del aula, es sinónimo de alegría, desorden, diversión, movimiento. Por supuesto algo que termina cuando suena el timbre o nos ponemos en guardapolvo. A pesar de que en la formación de docentes el juego es visto en varias materias, claro está que a la hora de hablar de niñez es imposible evitar hablar de juego.

A mi entender esto está directamente relacionado con lo que los docentes viven en su formación, los institutos de formación o la universidad tampoco es un ámbito donde se “juega”. El “juego” pasa a ser un contenido teórico más de algunas carreras, pero que solo queda como el pensamiento de una teoría pero no algo que se hace carne “que pasa por el cuerpo” “que deja huellas” en las emociones, en el recuerdo placentero. El juego está ligado al recuerdo de la diversión, de aquellos que hacíamos de chicos, pero que dejamos de hacer hace

tiempo cuando entramos a la escuela, mucho menos hacemos ahora que “somos grandes” y que nos estamos formando. Poco hay del juego relacionado con el aprender, poco hay en el recuerdo de lo aprendido relacionado con el placer. Los recuerdos de nuestra formación van haciendo lo que conocemos como el “habitus” del que enseña. El habitus, concepto tomado por Bourdieu:

El habitus se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. Las personas estamos sujetas al tiempo, tanto que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego (Bourdieu, 1995, p. 79).

La historia incorporada de los futuros docentes en su formación, es la misma que podemos observar en lo que sucede en las escuelas. El juego en el instituto de formación docente solo tiene espacio en materias específicas que se reducen solo a dos en el total de la carrera. Reciben los fundamentos teóricos sobre la importancia del juego en los niños, pero solo lo hacen desde lo teórico. Lo que no se vivencia, lo que no se vive desde lo corporal, lo que no emociona, no queda grabado en la experiencia, en la historia encarnada, en el habitus a partir del cual voy a actuar a la hora de dar clases. Si no aprendo jugando, es difícil que pueda contar con el juego como herramienta. El que enseña lo hace desde el habitus, lo que se aprende como teoría no se utiliza en la práctica sino es vivenciado, sino pasa por el cuerpo.

Abrir el juego

Sensaciones que despiertan el ser parte de juego

Durante esta investigación se entrevistó a los distintos actores institucionales sobre el juego, en este caso retomo las palabras de docentes en formación que desde una cátedra en su carrera se pusieron

en el lugar de jugadores de juegos y esto es lo que provoco... “*Desde el primer instante que me dispuse a jugar sentí que volvía a mi infancia*”, me quedo pensando en lo que nos dicen esas palabras, si ponerme a jugar me remonta a mi historia tan pasada es porque esas son mis últimas memorias con el juego, son mis últimas sensaciones placenteras con el jugar, se asocia al juego solo con la infancia. “*Cuando se habla de juego, se piensa en una actividad propia de niños, sin embargo hemos comprobado que no es así, los adultos también podemos jugar, disfrutar y aprender*” poniéndose en el lugar de jugadoras pudieron vivenciar la potencialidad didáctica de juego en el aula”. Y hubo que ponerse a jugar para poder entender o que tantos autores dicen sobre el juego, lo que tanto leyeron pero solo el ponerse en jugadores les hizo entender.

Desde aquellos remotos tiempos que no registran el placer por jugar, mucho menos en su formación, donde recalcan (luego de ser jugadoras de juegos) que son pocos los espacios donde han podido jugar, donde han podido experimentar con su propio cuerpo el juego. Cátedras o contenidos que son jugables que difieren mucho de los contenidos de las didácticas, por lo que a la hora de pensar en una planificación, el juego no es una herramienta que tienen a la mano, que surge como instrumento para poder enseñar. “*Fue allí (jugando) cuando comprendí cual importante es para ellos (los niños) que un docente juegue con ellos*”, hay cosas que sólo se aprenden jugando, que se vivencian jugando, siendo jugadores de un juego que nos lleva a aprender cosas que los libros no nos dicen “*durante toda la carrera te tratan de mostrar las didácticas de un contenido, el pensar más allá de la actividad que proponemos pero pensar es una cosa y hacerla es otra*”.

Nuevas teorías como la de Howard Gardner hablan de una inteligencia que no solo tiene que ver con los saberes que la escuela considera válidos. Para Gardner la inteligencia tiene que ver con la capacidad de resolver problemas con diferentes habilidades y destrezas, son siete las inteligencias que define (musical, cinético-corporal, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal). Todos podemos desarrollar cada una de ellas, por las que más desarrollemos serán las capacidades con las que contaremos a la hora de resolver problemas. El mismo autor hace una crítica a la escuela tradicional, haciendo referencia a que en la misma solo se desarrollan dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática, y la lingüística, por lo que a la hora de resolver problemas solo recurriremos a esas inteligencias. Lo mismo sucede en

nuestra formación como docentes, si solo aprendemos de una forma, si las herramientas que nos acercaron son siempre las mismas o limitadas, de la misma forma serán limitadas nuestras herramientas a la hora de dar clases. Si no experimento el placer de aprender algo jugando, si solo vivencia que hay contenidos que son “jugables” y otros que no. Si el juego solo se utilizó como medio de recreación en momentos informales, no recurriré al juego a la hora de dar mis clases. Somos producto de la historia, del conjunto de experiencias acumuladas en nuestra trayectoria como alumnos, sólo así podemos comprender como a pesar de las nuevas teorías, de la formación permanente, hace que a la hora de dar clases, importe el “como hemos llegado hasta allí”.

Colorín colorado

Si queremos que se respeten los derechos del niño a jugar, si queremos que el juego se sume a las aulas y que los docentes puedan encontrar en el juego una herramienta útil y motivadora para enseñar, entonces tenemos que enseñar a los docentes a jugar, tenemos que hacer de juego “algo serio” y jugarlo, tenemos que formar a docentes que juegan y que encuentren en ese placer que vivencian cuando juegan una herramienta eficaz para enseñar.

Entonces, en la formación de formadores tenemos que abrir la puerta para ir a jugar

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y L. Wacquant. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Stoppiello, L. Algunas reflexiones sobre el juego en la infancia a partir de seis escenas lúdicas. Revista *Actualidad Psicológica*. 2005.
- Amstrong, T. 1999. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.
- Castañer M., A. Grasso, C. López, M. Mateu, T. Motos, R. Sánchez. 2006. *La inteligencia corporal en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca de Tándem.

Jugar para aprender

David Lucero y Marina Stadler

Introducción

El juego, tema abordado en distintos espacios, ámbitos y producciones escritas constituye un proceso de transmisión cultural que posee una importante función social.

En este caso la intención es aportar una mirada sobre el estudio del juego y su relación con la enseñanza, dentro del sistema educativo en sus distintos niveles, apelando a pensamientos e ideas de diversos autores, relatos de experiencias, entrevistas a docentes y alumnos de nivel superior.

Significando el valor y la importancia que tiene el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje recurrimos, en los primeros apartados del escrito, a la explicación teórica de algunos desarrollos sobre el juego y su vinculación con la enseñanza y el trabajo escolar para culminar presentando la experiencia realizada en las escuelas, donde se implicaron actores de distintos niveles del sistema educativo con un objetivo común: jugar.

Juego y Enseñanza

La relación entre juego y enseñanza ha generado múltiples perspectivas e interrogantes a lo largo de la historia, en la escuela, el juego... ¿es una actividad exclusivamente recreativa?, ¿una acción propia del niño?, ¿una manera de hacer más divertidas las actividades?, ¿o encierra algo más...?. Estas son preguntas que plantean algunos autores como Garrido, Rosemberg, Rodriguez Sáenz y Sarlé (2008) y compartimos sus inquietudes.

Respecto a las respuestas de esos interrogantes, los autores mencionados, distinguen dos perspectivas en relación a las representaciones de los docentes sobre el uso del juego en el aula: para algunos el momento del juego parece estar totalmente en contra al momento de aprender contenidos escolares, en general el juego queda relegado a los espacios del recreo o al aire libre y, para otros, se lo reconoce como una actividad importante para el aprendizaje en los niños dentro de las escuelas y el aula.

En la primera perspectiva el aprendizaje escolar parece establecer una gran distancia con la elección de tareas lúdicas en el aula.

Lo que causa tensiones es hacer conciliar en una misma propuesta, el juego entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares, de acuerdo al planteo de Aizencang (2005).

Las relaciones que con frecuencia se establecen entre juego y aprendizaje en las aulas suelen derivar en el propósito de atenuar o alternar lo rutinario y tedioso que por momentos plantea la tarea escolar con situaciones lúdicas que tiendan a recuperar modalidades e intereses infantiles.

Siguiendo a la misma autora, el juego se adapta así a un nuevo espacio que le reserva significado y funciones distintas a los que tiene en otros contextos culturales e infantiles. Se convierte en un instrumento didáctico para la apropiación de objetivos curriculares, cediendo algunos de sus rasgos esenciales, como actividad libre por ejemplo, para adquirir un nuevo status como herramienta en las intervenciones pedagógicas.

Así lo expresan diversas perspectivas que cobran fuerza en la pedagogía moderna y en algunos desarrollos del marco teórico constructivista del aprendizaje propios de la década de 1970 y 1980.

Éstas priorizan las condiciones de lo lúdico en tanto herramienta y proponen juegos para las diferentes áreas del conocimiento, principalmente de ingenio e iniciación al cálculo y la lectoescritura, considerándolos especialmente útiles para la promoción de fines pedagógicos.

De ésta forma, se genera un nuevo tipo de juego conocido como “juego didáctico”, que tiene algunas diferencias con los juegos del niño en otros contextos. Deja de estar asociado a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto o al mero descanso, divertimento u ocio, sino que se liga a fundamentos pedagógicos para la innovación del trabajo escolar.

Es el juego entendido desde esta perspectiva que parece manifestarse en las experiencias realizadas en los distintos actores y escuelas que participaron de la investigación presentada en este escrito. En la siguiente cita textual se identificaron algunas particularidades del juego que luego se retoman para significar las experiencias docentes cotidianas de nuestro entorno:

...El uso escolar del juego como recurso didáctico se incluye en las aulas, fundamentalmente, con el propósito de facilitar la enseñanza de contenidos curriculares. La actividad lúdica es elegida entre otros materiales y herramientas pedagógicas por reunir diferentes cualidades que, se cree, garantizan un mejor aprendizaje de los alumnos. En principio este uso posibilitaría a los educadores recuperar las motivaciones de sus alumnos, en relación con las necesidades evolutivas por las que atraviesan, marcando diferencias cuando se trata de generar interés, sostener la atención por tiempos más prolongados y promover una disposición favorable hacia el aprendizaje escolar. En segundo lugar abriría un espacio de actividad para el alumno que, se supone, le demanda menos esfuerzo, agrega diversión y placer y evita algunas tensiones que suele enfrentar en realización de tareas escolares (Aizencang, 2005, p. 96).

Entender al juego inserto en una actividad específica desarrollada en la escuela y el aula nos ha llevado a reconocerlo y estudiarlo en las dimensiones expuestas.

Juego y Trabajo Escolar

Es interesante observar sobre la relación entre juego y trabajo escolar una perspectiva donde:

...se concibe el juego como actividad recreativa o de descanso, carente de fines instructivos y en un claro contraste con las situaciones de tarea escolar. La actividad lúdica es incorporada en las instancias de recreo propuesta por el mismo dispositivo o bien en los momentos “libres”, aprovechados por aquellos que concluyen sus trabajos antes del tiempo previsto o con anterioridad al resto de sus compañeros (Aizencang, 2005, p. 103 y 104)

En el ingreso a las escuelas primarias las instancias lúdicas y de tarea tienden a separarse, en vez de complementarse, siguiendo el planteo de la autora citada. Los alumnos suelen enfrentarse a una marcada distinción entre los momentos de trabajar y de jugar.

Experiencia Áulica y valoración del juego en distintos niveles educativos. Describiendo la experiencia...

En el marco del proyecto mixto integrado “El Juego como recurso para la enseñanza”, se llevó a cabo una experiencia en un Centro Educativo Público con alumnos de primer grado, en el área matemática, mediante operaciones, resolución de problemas de unir y agregar por medio de estrategias diversas, identificando números; anterior y posterior, mayor y menor; en primer lugar la docente luego de saludar a los niños, propuso grupos de pares y les explicó que en la clase del día iban a jugar, inmediatamente, pegó en el pizarrón un centro con números de distintos colores y formas, a la izquierda del mismo colocó una tabla para ir escribiendo el nombre de los estudiantes y la cantidad de puntaje

que iban obteniendo, y a la derecha otra tabla con la numeración de 1 al 100 en colores; el juego consistía en lanzar desde un punto fijo marcado con tiza en el suelo unos dardos con imán, los niños lanzaban el dardo de a uno y luego de observar en la tabla numérica el número que correspondía al puntaje obtenido, lo escribían explicando si era mayor o menor que el del compañero que había lanzado anteriormente, pasaron por la posición de lanzamiento dos veces cada uno, cabe destacar que deseaban seguir participando, más aún la docente los debía hacer sentar porque eran tantas las ganas por participar que en algunos momentos no respetaban su turno.

Cuando el juego va llegando a su fin la docente solicita a los estudiantes que se ubiquen en sus lugares habituales, y propone la siguiente consigna: dibujar el centro y ambas tablas colocando en las mismas el puntaje que habían obtenido cada uno en su participación.

Percepciones de los actores...

Al finalizar la clase, los estudiantes de primer grado expresaban su intención de que se pudieran repetir estas clases con mayor frecuencia; además la docente manifestó su deseo de poder aplicar en las diversas áreas este tipo de actividades ya que según su opinión los niños se encuentran más motivados con este tipo de tareas, hay mayor participación y considera que un estudiante cuando está alegre, vivenciando una experiencia áulica de este tipo, se produce una construcción del conocimiento más efectiva, pudiendo desarrollar distintos contenidos apelando a lo lúdico.

Parece que se vivió el juego como una herramienta didáctica posibilitadora de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativos.

El análisis de los relatos de entrevistas realizadas a docentes y alumnos de dos instituciones de nivel Superior nos ha permitido identificar, al igual que los docentes anteriores, una valoración positiva sobre el juego como recurso para la enseñanza de contenidos escolares en el nivel superior. Algunas expresiones que lo demuestran son:

“...Creo que algunas cosas se podrían aprender desde ciertas modalidades de juego...” (docente).

“En el taller de EF aprendí muchas cosas que no las tenía incorporada como futura maestra. Este espacio no solo me permitió ampliar mi mirada sobre las formas de trabajo con chicos de primaria, sino también me ayudó a comprender la importancia que tiene esta disciplina en la formación integral de los niños”(alumna).

Además de este valor positivo para pensar en el juego como vía en la promoción de aprendizajes significativos se pudo analizar que a pesar de ello, el juego es escasamente utilizado en las aulas del nivel superior durante el desarrollo de los diferentes espacios curriculares.

“...En la institución y/o área en la que trabajo no se realizan actividades con juegos. Me cuesta mucho pensar la enseñanza de los contenidos que yo doy a través del juego...” (docente)

“...no hemos tenido instancias de juego en nuestro Profesorado, los tenemos en cuenta para planificar secuencias de actividades pero no para nosotras como alumnas...” (alumna)

Aparece también el juego con una valoración positiva para su utilización como recurso para la realización de las prácticas en las escuelas de destino. Donde los alumnos cuentan que han realizado propuestas de trabajo con la utilización de juegos en las mismas y que resultaron muy propicias para las distintas situaciones y “bien vistas” por los actores de las escuelas destinadas.

En general se rescata de las experiencias realizadas que el juego es visto y percibido desde múltiples posiciones y concepciones de los distintos actores.

Por un lado aparece el valor del juego como la utilización del mismo como un recurso didáctico altamente valorado positivamente en los dos niveles educativos trabajados y propicio para favorecer aprendizajes de contenidos escolares. Por otro lado, se manifiestan posiciones que entienden al juego muy importante para el trabajo escolar pero no aparecen propuestas específicas desarrolladas en el aula.

Estas dos miradas pueden relacionarse con las dos perspectivas presentadas en el primer apartado, reconociendo las limitaciones del presente estudio y sus alcances no generalizables, solo acotados a las presentes experiencias realizadas y enmarcadas en la investigación más amplia del Proyecto mixto integrado “El Juego como recurso para la enseñanza”.

Reflexiones finales

Con este escrito pretendemos realizar aportes sobre conceptos, ideas, pensamientos que ayuden a comprender la importancia de adoptar al juego como un recurso más para la práctica educativa en los distintos niveles del sistema educativo, y no solo que sea considerado el mismo como un elemento de pasatiempo o con fines puramente recreativos.

Los usos didácticos del juego marcan una importante diferencia con los juegos de los niños en otros espacios que los actores educativos no debemos descuidar. A pesar de la utilización del juego para favorecer la transmisión de contenidos escolares también podemos reconocer su importancia en el desarrollo social y cultural para cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- Aizencang, N. 2005. *Jugar, Aprender y Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
Garrido R., C. Rosenberg, I. Rodriguez Sáenz; P. Sarlé. 2008. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

El juego en el Nivel Inicial

Viviana Gilleta

Resumen

En un espacio de formación de grado la Universidad Nacional de Rio Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, en el Departamento de Nivel Inicial, donde se desarrollan actividades curriculares, en este caso el *Juego*: estudiantes de primer año de Nivel Inicial con miradas expectantes y diversidad cultural de la ciudad, región y otras provincias, lugar que permite con toda su formalidad y estructura institucional afrontar la ambición a futuro de formarse en docentes de nivel inicial.

Este escrito procura aportar material de lectura en la formación superior; en él se abordaran dos temas centrales, el juego en el nivel inicial argumentando su importancia cultural, social y su impronta en el sistema educativo, para luego iniciar el recorrido desde distintas perspectivas teóricas acerca de; que indagar del *juego* que hace a la forma del jugar y que en el *nino* que hace al modo de jugar, apreciaciones del juego que forman parte del ejercicio didáctico cotidiano del nivel inicial y porque no de otros espacios curriculares de formación de grado.

Argumentos del juego en el nivel inicial

Hablar sobre el juego, nos permite mirar y analizar desde distintos campos profesionales, autores que situaron en sus textos audacia e identificación en la importancia del mismo, en épocas donde el juego era poca cosa, hoy actualmente, la multiplicidad de teorías acerca del juego dejan absorto a cualquier lector e invita con perspicacia a su lectura, dando respuesta y entendimiento de su estudio, ya que todas ellas aportan desde distintos supuestos teóricos argumentación suficiente para que el Nivel Inicial, Educación Física y otras campos de estudio en general; consideremos al juego un término conceptual que forma parte del ejercicio didáctico del día a día y en todo momento en particular; en el nivel inicial.

Es así, como el *Juego* conceptualmente está presente en discursos de diferentes campos profesionales y todos ellos justifican dicho concepto desde un conocimiento epistemológico en construcción gradualmente; interesa aquí el juego en el nivel inicial presente e inquebrantable (no imagino un lugar, un jardín, una escuela, sin un niño jugando), en donde comparte su tiempo con otros de su misma edad y adultos, cuya responsabilidad a veces es educativa y de contención; tiempos cedidos por su familia motivados por razones educativas, laborales u otras.

A partir de lo descripto se puede decir entonces que el nivel inicial dejó en el camino y en el olvido al jardín como el espacio institucional donde se brinda protección y cuidado al pequeño, hoy se sustenta y presenta como un lugar de aprendizaje y sociabilizador, “*jugando aprenden*” a: compartir, comunicarse, relacionarse, responsabilidad delegada a la *seño*, rol de una segunda mama, debido a los cambios sociales y culturales que provocaron estas necesidades; que a veces ese niño comparte y posee más tiempo, dedicación de la *seño* que de su propia familia.

La Educación Inicial en el año 2010, en su diseño curricular hace referencia al artículo treinta y uno de la convención de los derechos del niño, donde expresa claramente que el niño tiene derecho a jugar y a participar en actividades artísticas y culturales se lo toma en consideración de igual manera que lo hacen algunas organizaciones internacionales por el derecho de niñas y niños, se puede decir un momento histórico en el que se fortalece el concepto de juego como derecho del niño y se sostiene en el nivel inicial.

Justifican así su razón de ser las teorías psicológicas, que consideran al juego como actividad primordial para el proceso de desarrollo del pensamiento, corporal, motriz, cognitivo y psicosocial del niño, ya que para poder jugar en grupo, solo o con otro, el niño debe poseer: capacidad mental de procesos de análisis, de combinación, comparación de acciones, objetivos del juego, de acordar reglas antes de empezar a jugar y sostener el trato o acuerdo.

Es decir, jugar es poner en práctica su idea y sus capacidades, comprender la idea de su compañero y construir conjuntamente una situación personal en común. Cuando el niño juega expresa sentimientos, situaciones cotidianas, otras veces expresa miedos, tristeza y problemas; esto le permite ejercer dominio sobre objetos externos que están a su alcance, cambiar la realidad, repetir lo placentero o no.

Estos procesos presentes dan fuertes argumentos a los núcleos de aprendizajes prioritarios del nivel inicial, cuya intención es incidir en las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza, incitando el derecho a jugar y aprender jugando. El juego y el conocimiento son una dualidad, ambas son necesarias, es así como el juego construye conocimientos, al tiempo que los conocimientos nutren el desarrollo del juego en sí mismo. Reconocer al juego como fundamental para el desarrollo del niño es un privilegio de la infancia y uno de sus *derechos exclusivos*, pero además, es una *necesidad básica* que se debe favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su evolución y desarrollo.

El juego presente en el nivel inicial nos lleva por el mundo imaginario del niño, ese niño que juega con la mirada, con acciones de movimiento, y que encanta estéticamente, con un brillo de creatividad presente, percibiéndolo en un juego simbólico hasta en un juego más complejo de reglas, que atrapa a cualquier observador e invita a jugar. Socialmente debemos pensar que no solo el niño juega; el juego debe estar presente en todas las edades y podemos disfrutar del mismo *con* todas las edades, acaso ¿un adulto que juega con niños, no disfruta igual o mucho más que un grupo de niños de la misma edad jugando? Todo depende de la predisposición personal del que juega en todas las etapas evolutivas del individuo. Atrás queda esta vieja apreciación "*el que juega puede o debe, es el niño*", hoy *todos jugamos*, producto de profesionales que con su estudio y análisis en el juego hicieron posible que formara parte de los diseños curriculares en la educación.

Los cambios sociales aportaron con ayuda de la tecnología implementos, que permitieran jugar con elementos que en algunos casos son muy fascinantes y que van más allá de un juego virtual o un simple objeto, como lo es un autito, la diversidad es tal que puede provocar mayor creatividad en la imaginación, preferentemente en el niño, pero aun así, están presentes los juegos simples, tradicionales y populares que son los que jugaron nuestros abuelos y padres, como por ejemplo: jugar a la casita, el papa y la mama, la pista, el castillo y las tortitas de barro o arena.

Hoy la educación está pensando, en el intento de motivar al estudiante, utilizar el juego como medio para enseñar en todos los ámbitos del sistema educativo y las políticas públicas deben priorizar con una visión argumentativa concreta, brindando al juego socialmente con actividades culturales y educativas como necesidad básica, así como lo es la alimentación, el empleo, la vivienda, la calidad de vida y la salud; en estas dos últimas el juego es una actividad indispensable ya que no solo da respuestas a la salud física, sino también mental mejorando así la calidad de vida de ese niño, futuro ciudadano.

Consideraciones del juego que hacen al ejercicio didáctico

Escritores y estudiosos del juego como Huizinga (1998) y Navarro Adelantado (2002) consideraron al juego como un rasgo de las culturas, que por naturaleza esta favorecido para la difusión; es más que nada un rasgo del pueblo, fue, es y seguirá presente, impredecible que escapa en el tiempo a las organizaciones políticas y sociales de cada época, pero que está presente con su originalidad, su gente, su barrio, sus costumbres en la complejidad social difícil de controlar; ya que estamos organizados con conocimientos que en la actualidad dan soluciones a situaciones de lo cotidiano, con el interés de hacer más segura y confortable la vida.

Siguiendo en esta misma línea de estudio y considerando al juego, como una creación cultural que, como expresa (Huizinga, 1998), “*es más viejo que la cultura*” con una dinámica social y con mandatos culturales; ya que todo aquel que juega toma decisiones, realiza acciones de movimiento, asume roles y funciones e interacciona además de comunicarse corporalmente. El niño que juega aprende significados culturales y además la manera social de aprenderlo como hecho natural

de la construcción social: producto de relaciones, sus relaciones de interacción para comunicarse con otros, la capacidad de jugar, de disfrutar y dejarse llevar por el momento o presente en el sentido mismo del juego.

La creatividad e imaginación y apropiación del juego en el niño, escapa todas las dimensiones universales posibles, la tecnología actual provoca una estimulación creativa con personajes tan diversos que desconoce la imaginación del mundo adulto, la creación de roles, personajes y las características que presentan los juegos hoy, deberían ser analizados ya que no responden a veces a los deseos del niño actual, los intereses de un grupo no son los mismos que de otros. ¿Por qué hablar de juego trabajo, de juego recurso, juego reglado, juego de mesa, juego motor, juego simbólico, juego de construcción? y no hablar del juego en sí mismo, ya que todos presentan características similares con distintas finalidades y objetivos profesionales, sus particularidades son necesarias de atender para dar respuestas claras y no jugar por jugar.

Pensar en la forma del juego

La necesidad del juego en sí mismo, requiere reflexionar sobre apreciaciones de la forma y el modo de jugar que (Pavía, 2006) conjuntamente con otros autores¹⁵, hacen referencia en su libro “Jugar de un Modo lúdico”.

Forma constituyen una variable fundamental para comprender el juego que aquí interesa: la *forma* pertenece al orden estricto de la actividad (el término “*juego*” como sustantivo: el juego, los juegos) así lo expresa Pavía, en la forma plantea la configuración general del juego, reafirmando el sentido propio de cada juego, único y singular, su presentación y desarrollo, las reglas básicas con sus variaciones y adaptaciones; capacidad de distinguir un juego de persecución como las manchas o quitarle la cola al zorro y un juego de ronda, como los tradicionales tira pelito y gallito ciego. La forma presenta cambios que dependen de la negociación de reglas de los jugadores, se puede decir acuerdos o pactos lúdicos que trenza y fusiona las relaciones .del jugador con los otros.

¹⁵ Obra con diversidad de autores Argentinos estudiosos del juego, entre ellos Ivana Rivero, Sergio Centurión docentes de la UNRC, que hicieron sus aportes con propuestas de gran interés para los educadores.

En la forma podemos considerar que están presente además, la noción de tiempo y espacio que hace referencia Callois (1987) en su texto los “Juegos y los hombres”, cuando presenta las cualidades del juego, que son rasgos que permiten identificar figuras de propuestas didácticas, pero también nos presenta características que son incipientes y que articula años más tarde con Patricia Sarlé (2001) en su capítulo tres “El juego como estructura o forma didáctica”, en cuanto a la forma del juego como un ejercicio didáctico en el contexto escolar, es así que plantea la forma que asume una actividad de enseñanza para que podamos llamarla alusión de imagen, formato o apariencia. Hace referencia al concepto de formato y cita a Bruner al describir el andamiaje, ya que presenta la construcción de formatos como procesos de negociación entre adulto-niño, niño-niño, estos regulan la interacción y retroalimentan procesos de la vida diaria, utilizado por el niño hasta que pueda valerse por sí mismo; superación personal por así decirlo.

Pensar desde esta perspectiva al juego en los jardines a partir de su lectura, nos está corroborando la necesidad de que el juego esté presente en todo momento, como una actividad pedagógica para poder enseñar, brindando a ese niño la posibilidad de que aprenda jugando y no jugar por jugar.

La negociación permite en este caso que, el que sabe menos pueda ser rescatado a partir de una intervención apropiada, acción necesaria para que el niño combine ideas suyas con las de sus compañeros y la participación de la intervención del adulto: que la misma no sea una estructuración de pasos, sino que permita la creatividad y toma de decisiones en el pensamiento del niño en general, provocando las conexiones didácticas en el modo de jugar que luego abordare.

Estos aportes teóricos arriba mencionados permiten observar el pasaje del análisis y estudio acerca de la *forma* del juego, a la explicación de los procesos cognitivos del niño para su comprensión y aplicación en la didáctica de la enseñanza en el juego.

La SAL, secuencia de actividades lúdicas, es un claro ejemplo de propuesta didáctica de (Díaz, 2006)¹⁶ que se presenta como una actividad al momento de aplicación e invitación a jugar de un modo

¹⁶ Ver Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores*. Noveduc. Buenos Aires. Capítulo 3, Díaz, L. La construcción de una instancia de juego, una pizca de S.A.L en el universo lúdico.

lúdico, la misma responde a una secuencia de actividades lúdicas que supera lo tradicional al iniciar jugando y que propone invitación, escenarios de preparación previa generando espacios de diversión, con un clima de permiso y confianza para jugar en el niño.

Pensar en el modo de jugar

Retomando a Pavía nos dice “El modo constituye la otra variable fundamental para comprender el juego que aquí interesa: pertenece al orden estricto del sujeto (vinculado con el uso de la palabra “juego” jugador como verbo conjugado: yo juego)” (Pavía, 2006, p. 45).

Pensando en algo más que una cualidad de aquel que juega, el modo es la manera particular que adopta el jugador al momento de jugar así lo establece, aclara, que no es una manera cualquiera sino la libremente elegida, que expresa una perspectiva personal y que no opera aislada de un contexto social e histórico, el deseo de jugar, la capacidad de poder hacerlo, la actitud; hacen a la disposición personal de ese jugador y en esa disposición personal atrevernos a plantear ciertos componentes de lo lúdico, (subjetividad de apropiación personal en cada niño que juega).

Apropiación singular y particular de un modo lúdico, que merece su aclaración el término Lúdico: cultismo que procede del ludere latino y permaneció dormido en el uso, hasta muy recientemente. (Navarro, 2002, p. 36). Quizás es un componente clave en el juego para la formación integral de la personalidad del niño, permitiendo su evolución normal, que está descuidada y no considerada en la enseñanza y socialmente.

Lúdico, palabra perteneciente al juego además de que (Caillois, 1987) en Los Juegos y los Hombres utilizó para clasificar dos maneras de jugar ludus y paidia; ludus responde a un juego organizado, autocontrolado, reflexivo. Paidia responde al juego infantil alocado, espontáneo, arrebatado. Estas dos modalidades de jugar es la incipiente características que presenta la vida cotidiana, ambas se presentan también en la cotidianidad del juego; necesidad del niño por superar etapas, satisfacciones otorgadas por nuevas experiencias, nuevos aprendizajes, para la adaptación a los procesos sociales, ya que el juego responde a comportamientos relacionales. .

El juego infantil le da confianza a ese niño que juega a inventar, a mentir; pero la mentira en el niño que juega, ¿está mintiendo realmente? juega en serio e implica ¡una idea, un deseo, una aspiración!, y responde a la afirmación de (Huizinga, 1998) que jugar es *cosa seria*, así como el adulto trabaja en serio, jugar en el niño *es serio*, importante y necesario en el pensamiento del infante que asume con responsabilidad un rito lúdico.

Es así como la mente de ese niño despliega la imaginación, en ella están la alegría, la esperanza, el desafío, el estado anímico, el embrollo en sus pensamientos y la creatividad presente en la imaginación, inconsciencia de lo que me rodea con fantasía de pura de adrenalina ¿juega por jugar?, no lo creo juega para superar situaciones, claro está que algunos campos disciplinares como es la psicología, en su terapia toma al juego como medio y herramienta de observación de las manifestaciones personales de cada paciente.

Jugar provoca placer en el niño, placer que está presente en el juego y que repercute en la calidad del pensamiento infantil, es un rasgo y un elemento cualitativo significativo en él, en donde se conjugan el reto y el desafío, oportunidad de superar y dar respuestas a situaciones de la vida real agradables o no, donde pone en escena los personajes y roles del cual se apropiá, necesidad en el pensamiento moral del niño de ser un adulto cuya imagen y forma de ser está pautado socialmente.

Entre todas esas sensaciones, imaginaciones y personajes aparece un medio de comunicarse, el lenguaje motriz; acciones de movimiento del niño que se dualiza con el lenguaje verbal, ambos son necesarios y depende del tipo de juego predomina una más que el otro en el modo de jugar de cada jugador.

El lenguaje verbal esta más afianzado en las etapas tempranas del niño, cuando juega palabras que parafraseando a (Rivero, 2006, p. 61) “Ni juego de palabras ni palabras de juego, jugaremos con las palabras”. Creación de códigos, dichos ¡no se vale!, reglas comunes a todos los juegos ¡atrapado!, ¡pido gancho!, ¡tiempo! ¡quemado!, ¡vale todo!, ¡esta salvado!. Las reglas dan la apertura o permiten la negociación en primera instancia, generan códigos o normas en el lenguaje del juego y en sus acciones de movimiento, palabras y gestos de acciones motrices que le permiten prever con anticipación la posibilidad de acciones a realizar de mi compañero o del contrario.

La regla en el jugador, generalmente expresión del lenguaje verbal, es el camino que teje el acuerdo o pacto lúdico durante el juego, pacto que puede significar desafío de (llegar primero), duelo (en una pulseada), superioridad (yo sé más que vos), objetivo (lograr armar un catillo en el arenero), lucha (la fuerza personal). El juego siempre presenta reglas pocas o muchas ya que todas las acciones humanas necesitan acuerdos o negociación de relaciones, para llevar en marcha dichas acciones, aun cuando ese juego es individual y responde a la ética del jugador que juega; norma y comportamiento social que forma parte de la conducta humana que hace al modo de jugar en cada jugador.

Aquí podemos decir que están presentes otros componentes básicos en el modo de jugar, necesarios para evidenciar el modo lúdico, la comunicación, la exploración, las emociones, la imitación, la fantasía, el lenguaje verbal y motriz: los símbolos corporales tan propios como significado de contenido cultural presente en el juego. Todos ellos enriquecen el lenguaje corporal y el componente lúdico lo enaltece, imaginación que permite transmitir y construir los saberes estéticos en el jugar o modo de jugar.

Su originalidad y especificidad, es como el niño único y personal, también lo es el modo de jugar, pero aun así nos da la libertad para atender a la diversidad y pluralidad de imaginación, sensaciones, emociones y situaciones propios de la espontaneidad.

Se puede pensar en una frustración en el modo de jugar, en aquel niño que con necesidad los adultos le decimos ¡deja de jugar que nos tenemos que ir!, cual es la respuesta del mismo con sus palabras, con sus expresiones corporales que nos indican su frustración y necesidad, ¿las atendemos realmente o ignoramos su respuesta?, así es que el sentido del juego no permite decir que no es lo mismo en el niño que en el adulto.

Pensando que el modo y sus particularidades que nos permite comprender el se pretende que un profesional educador, debe precisar a partir de interrogar, elementos que hacen a dirigir u orientar un juego, preparar el escenario, ya que una cancha de futbol predispone a jugar a la pelota, un bosque autóctono a jugar a los indios o el cazador, un gimnasio a trepar todos los aparatos y correr por todos los espacios libres. La creación de personajes y roles es fundamental al momento de usar la imaginación para pensar y preguntarnos ¿dónde estamos? y

¿quiénes somos? Que quiere o que le interesa hacer a ese grupo, a partir de sus respuestas puede orientar el juego didácticamente en función de lo que pretende enseñar, a veces estos tienen fuerte impronta en pautas sociales, culturales, normas y valores tan necesarios en nuestros días; sociedad actualmente con disgregación de lo social, lo solidario, posibilidad donde utilizando el juego como herramienta didáctica enseñemos desde la más temprana edad la importancia de ser mejores personas para la vida, vivir con personas a futuro que poseen habilidades y competencias que nos permita disfrutar socialmente.

El juego en sí, la forma y el modo de jugar presentan particularidades y elementos que deberíamos analizar, para revisar los juegos que hoy están presente en el niño cuyos cambios culturales, educativos, tecnológicos debemos considerar en el ejercicio didáctico día a día para dar respuesta al niño actual que juega y al juego en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Callois, R. (1987) *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Centurión, S. (2006) *Juego como concepto, fenómeno y recurso*. Rio Cuarto. En esta publicación.
- Huizinga, J. (1998) *Homo Ludens* Madrid, España: Alianza
- Lagardera Otero y Lavega Burgués (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Navarro Adelantado, V. (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, España: Inde.
- Parlebas, P. (2001). *Juego Deportes y Sociedades. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sarle, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.



El juego en la formación docente

Acerca del juego como recurso

Ivana Rivero y Marcelo Ducart
(Compiladores)

Sergio Centurión

Ivana Rivero

Marcelo Ducart

Martín Quiroga

Pamela Dominguez

David Lucero

Marina Stadler

Viviana Gilleta

Intentando superar los prejuicios academicistas para salir al encuentro de lo otro presente en los otros, este texto reúne escritos producidos en el marco de un proyecto de investigación mixta e integrada entre la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Se respetan los puntos de vista que emergen en el colectivo desde el uso legítimo de la actitud pedagógica como arista de la democracia participativa e inclusiva.

¿Qué saben y qué se enseña en las casas de Formación Docente sobre la utilización del juego como recurso didáctico?, ¿cuál es el horizonte bibliográfico que se consulta?, ¿puede el juego constituirse en una herramienta eficaz para la enseñanza de diferentes áreas de la educación escolar?, ¿tiene suficiente fuerza innovadora como para revertir el agotamiento de ciertas lógicas pedagógicas tradicionales?. Estas son algunas de las preguntas que subyacen en los escritos.

Los autores (Sergio Centurión, Martín Quiroga, Pamela Dominguez, David Lucero, Marina Stadler, Viviana Gilleta, Ivana Rivero, Marcelo Ducart) comparten sus preferencias, preocupaciones, ocupaciones cotidianas en la desafiante tarea de incorporar el juego en la enseñanza. Juntos pudimos cumplir este sueño que hoy ponemos a rodar.

C*U
C
+U

colección
Académico-Científica

ISBN 978-987-688-246-0

9 78987 6882460

e-book
UniRío
editora



Universidad Nacional
de Río Cuarto