

EL JUEGO Y EL JUGAR EN LA ESCUELA PRIMARIA

Lic. Evelina Brinnitzer rodbrin@bariloche.com.ar

Prof. Gabriela Fernández Panizza gabrielafpanizza@bariloche.com.ar

IFDC Bariloche

Resumen

Este trabajo aborda el juego y el jugar en el pensamiento de los maestros y estudiantes de formación docente (FD), en la bibliografía y en el diseño curricular de la escuela primaria.

La escuela como producto de la Modernidad es portadora de una serie de formas de lo escolar que perduran en la actualidad. La referencia al juego y al jugar en la escuela pareciera ser reveladora de la persistencia de concepciones en torno al tiempo, al conocimiento, al orden, a la disciplina.

Los docentes valoran la importancia del juego en la enseñanza, pero la falta de tiempo es la explicación que con más frecuencia atribuyen a la ausencia del mismo en sus prácticas. En bibliografía el juego tiene un fin instrumental al igual que en el diseño curricular de la provincia de Río Negro.

En este estudio que se realizó en la ciudad de San Carlos de Bariloche, se aprecia la influencia, en el pensamiento de los maestros y maestras, de la biografía escolar, la socialización profesional y el lugar que se le asigna al juego en documentos y publicaciones,

frente a otras instancias de formación. A partir de los resultados de este estudio se enuncian una serie de sugerencias para el abordaje de las concepciones acerca del juego y el jugar en la escuela primaria.

1.□□□ Introducción

Como Profesoras del Instituto de formación docente de nivel primario hemos observado la ausencia del juego y el jugar en las propuestas de enseñanza de nuestros estudiantes y en general en las escuelas.

Con esta investigación buscamos indagar acerca de las causas de dicha ausencia desde las voces de los docentes, intentando observar sus concepciones acerca del mismo.

Hemos trabajado con docentes en distintas instancias tales como capacitaciones, grupos de estudio, talleres de juego y con estudiantes en la etapa de residencia, mediante observaciones, talleres de análisis y reflexión sobre la práctica. Durante los encuentros, a partir de dinámicas lúdicas, hemos abordado el papel de las reglas, la cooperación y la competencia en el juego, el papel del coordinador de actividades y la relación entre juego y aprendizaje, entre otras problemáticas.

Pareciera que el juego y el jugar pierden presencia en el pasaje del nivel inicial al primario. A lo largo de estos años en el trabajo compartido con estudiantes y maestros hemos observado una serie de juicios y prejuicios en torno al juego en la escuela primaria:

- *“A la escuela se va a estudiar.”*
- *“Si propongo juegos los chicos se desbandan.”*
- *“Si les propongo este tipo de actividades voy a perder autoridad...”*
- *“Tienen que aprender que no todo es fácil como el juego.”*
- *“Si me ven, van a pensar que no estoy enseñando...”*

Cada una de las frases nos ha llevado a pensar algunos interrogantes en torno a las concepciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, el papel del cuerpo en la escuela, la organización del tiempo y los espacios, el poder, la disciplina. Partimos del supuesto que, a pesar de los discursos pedagógicos renovadores, las concepciones de la Modernidad se imponen en las prácticas docentes, diferenciando tiempos de trabajo y de recreo, de estudio y

de juego, de “actividades serias” y de “actividades lúdicas”.

2. ■ ■ ■ Concepciones de los maestros y estudiantes de magisterio en torno al juego en la escuela

Los juegos como estructuras construidas en determinados contextos sociales son transmisores de ideologías. Como planteaba Graciela Scheines (1998), las reglas son el juego, y son las que fundan un nuevo orden: el orden lúdico. La manera en que se presentan, imponen y negocian las reglas, están sustentadas en ideas en torno a los sujetos y sus relaciones. Para comprender la noción de juego en los usos y sentidos culturales que se le asignan es necesario hacer referencia a la relación de juego y trabajo en las prácticas sociales.

Con la llegada de la Modernidad el tiempo se divide en dos y el juego pasa a ser considerado como sinónimo de tiempo libre, se le atribuye una función de descanso y diversión, como recuperación y compensación del trabajo. Con la supervaloración del trabajo, el tiempo libre pasa a representar un peligro y a ser considerado como perjudicial para el ser humano, cobrando una connotación negativa al asimilarse al concepto de pereza u ociosidad. Esta concepción limita el sentido del juego, ya que se establece una relación de oposición con el trabajo, con el aprendizaje escolar, con lo aparentemente más “serio”. A pesar de que la sociedad que ha ingresado al siglo XXI posee hoy rasgos diferentes [\[1\]](#), muchas de estas concepciones siguen presentes.

Los maestros afirman que tal vez lo que se está perdiendo es el sentido del juego. Se suele escuchar también que los niños y niñas ya no juegan como “antes”: la seducción de las pantallas ha cautivado a las nuevas generaciones. *“Los chicos ya no saben jugar, en los recreos se la pasan mandando mensajitos y jugando con sus celulares.” (C 15).*

Para López de Sosoaga (2004:51) la escuela es uno de los espacios en los cuales es necesario recuperar el juego y el jugar, espacio donde se transmitan y recuperen juegos desde todas las áreas de conocimiento y no solo desde la educación física. Las instituciones escolares representan un marco en el cual se producen ciertas condiciones para que puedan llevarse a cabo propuestas de juego relacionadas con la enseñanza, ciertos modos de jugar en los recreos, espacios para el desarrollo de propuestas creativas e innovadoras.

Las concepciones acerca de la relación entre juego y enseñanza se tensionan a la hora de intervenir sobre éste. El maestro como constructor de sus prácticas de enseñanza es portador

de conocimientos explícitos e implícitos que orientan sus intervenciones en las prácticas de enseñanza, operando como estructuras de acción prototípica frente a determinadas situaciones rutinarias, que permiten dirigir la atención hacia situaciones menos previsibles. Cuando los estudiantes realizan sus prácticas de enseñanza o residencia se hace más evidente la tensión entre los conocimientos teóricos, las representaciones acerca de la práctica -íntimamente relacionadas con la propia biografía- y los saberes prácticos de los maestros experimentados que observan en las aulas. □

Al jugar se facilitan ciertos procesos cognitivos y relaciones con los conocimientos adquiridos, con los objetos, el entorno y con los otros. Pero ¿qué papel le otorgan al juego y al jugar los docentes?

2.1. Los rastros de la Modernidad: juego y enseñanza, otra relación conflictiva

Es posible distinguir los rastros de la modernidad en algunas concepciones de los maestros, en torno al juego y el jugar en la escuela, que parecen recuperar la oposición cultural entre juego y trabajo. La actividad lúdica sólo es incorporada desde un carácter recreativo, de diversión o descanso, con un sentido compensatorio en contraste con otras actividades escolares. Sólo se hace posible hacer referencia al juego en los espacios de los recreos o momentos liberados de obligaciones. Estas concepciones que suenan contrarias a los discursos pedagógicos actuales, se sostienen sobre aquellas definiciones del juego relacionadas con la descarga y la recuperación de las energías para mejorar el rendimiento intelectual. Solo es posible jugar si finalizan sus otras obligaciones. Las propuestas que involucran el movimiento y/o procesos creativos quedan en un segundo plano frente a otras actividades de enseñanza.

Algunas concepciones de los maestros incluyen el juego como disparador o vinculado directamente a un contenido escolar a través de los mal llamados juegos didácticos, que pocas veces conservan algún grado de desafío constitutivo del jugar. Se trata de juegos adaptados que simulan parecerse a los mismos pero que sin embargo carecen de incertidumbre o problema a resolver.

Muchas veces los maestros se apropian del discurso, pero existe una distancia en relación a las propias prácticas.: *“El juego es diversión, un pasatiempo. Competir. Implica poder compartir con el otro poder expresarse en forma oral, gestual, corporal. Ocupa un espacio importante en la niñez donde el niño puede desarrollar su personalidad y donde hay pautas que debe respetar... En mis prácticas tiene muy poco espacio ya que los tiempos son cortos y a veces se prioriza la actividad de enseñanza, aunque las pocas veces que lo introduje demostraron*

mucho interés y les gustó hacerlo.” (C 7)

El tiempo es una variable altamente regulada y en la mayoría de las escuelas parece ser el mayor obstáculo ya que pareciera que jugar atenta contra la enseñanza de los llamados contenidos escolares.

En oposición a la educación como fabricación y al formato mecánico del conocimiento escolarizado, Meirieu (1998:77) sostiene que la transmisión requiere de una reconstrucción por parte del sujeto de los saberes y conocimientos, una apropiación para inscribirlos en su propio proyecto.

2.2. Juego y disciplina: entre el soborno y el premio

Frente a concepciones en las cuales existe una supervaloración del trabajo escolar, se percibe al juego como ese espacio deseado de los niños y por lo tanto posible de ser negociado para el logro de algún objetivo. En ocasiones se convierte en un “anzuelo” para que los niños y niñas realicen el trabajo escolar. Estos son los juegos que Graciela Scheines (1998) consideraba terribles ya que se sustentan en un engaño. Cabe preguntarse qué concepción se tiene sobre las propuestas de enseñanza y su vinculación con los intereses de los estudiantes. ¿Por qué se piensa que es necesaria una condición para sostener el deseo de aprender? Se entrecruzan concepciones relacionadas con la dificultad que supone el aprender frente a la aparente facilidad del jugar. Para algunos maestros, el juego y el jugar pueden ser un premio para aquellos que finalizan antes las tareas o responden *disciplinadamente* a las pautas de convivencia. En ambas situaciones el juego aparece dissociado de la enseñanza.

Las concepciones actuales de tiempo, en cuanto a considerar lo instantáneo como valor, representan la búsqueda de satisfacción inmediata, con una rápida pérdida de interés. Como desarrolla Jesús Martín Barbero en una entrevista [\[2\]](#) el reloj comenzó a regular la vida y fue la herramienta para la racionalidad de la cultura moderna. Los principios educativos modernos, sostenían una equivalencia entre la igualdad y la homogeneización. Esto produjo como resultado la invisibilidad de las diferencias. Los distintos ritmos de aprendizaje se convierten en sistemas de clasificación en los cuales aquellos que más se adaptan tienen el premio de una actividad lúdica.

2.3. Entre la compensación y el antídoto contra el

aburrimiento

La idea de diversión como fundamento para la inclusión de actividades lúdicas, también lo vacía de sentido en cuanto pasa a tener únicamente una función de “entretenimiento” o “pasatiempo”. El recreo es prácticamente, el lugar exclusivo del juego. Herencia del formato de la organización temporal de la fábrica, para los niños y niñas es un espacio de libertad condicionada bajo ciertas pautas institucionales: (Víctor Pavía, 2005).

En varias escuelas se han hecho algunos intentos de intervenir en el juego de los niños en el recreo, pero con relativo éxito. En días especiales, como corte de las rutinas diarias, el juego aparece con un protagonismo diferente: Fiestas del Día del niño, de la Familia, de la primavera, se fundamentan como espacios recreativos.

2.4. La infantilización del juego

Se suele legitimar el juego en el nivel inicial, y a lo sumo al primer ciclo en la escuela primaria.

Una maestra con veinticuatro años de experiencia plantea: *“Hasta hace un tiempo me costaba pensar en el juego en mis propuestas, pero dado que he trabajado siempre en grados chicos, ha estado presente y sigue estando.”* (B 6)

El juego y el jugar suelen reducirse a ese período concibiéndose que el niño deba ser gradualmente conducido hacia actividades más serias para sacarlos de su condición de niño.

Frente a un avance de determinado tipo de juegos asociados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los juegos tradicionales o interculturales pueden ser entendidos como un contenido de la experiencia humana que vale la pena enseñar. *“La idea de enseñar juegos en el aula es recuperar aspectos de la niñez en los alumnos más grandes (6to y 7mo) y abrirles a otras posibilidades para sacarlos de: fútbol, celular, cyber.”* (C 23)

Muchos autores coinciden en que no se trata de prohibir o negar los juegos de pantalla sino de brindar otras alternativas que puedan apuntar a un desarrollo más integral. Los juegos se convierten en un contenido de la enseñanza en cuanto representan propuestas que recuperan

las experiencias culturales e interculturales.

Con más frecuencia se observa la recuperación de este tipo de juegos en el área de matemática: el dominó, los juegos de cartas y de dados tienen un lugar en las clases, principalmente con un sentido de aplicación de conocimientos adquiridos, pero no como motor del aprendizaje. En los libros de textos se proponen estos juegos aplicativos, desintegrados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.5. La pedagogización del juego

La construcción de la infancia en la modernidad trae aparejada la diferenciación del niño del adulto y la atención sobre el cuerpo infantil. Como plantea Mariano Narodowsky (1994:59) *“a la luz de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través de ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado: escuela.”*

A algunos docentes les es difícil manifestar una actitud lúdica al jugar. Suelen adherir a una excesiva “pedagogización del juego”, lo cual representa el riesgo de transformar los juegos para que se conviertan en un recurso para la enseñanza de contenidos, interviniendo en su formato y reglas. Con esta concepción se desvirtúan algunas de las características constitutivas del juego como la incertidumbre y el planteo de desafíos suficientemente difíciles pero posibles de resolver. □

Cuando el docente juega recupera su propia biografía lúdica. El papel del juego en su infancia, en la actualidad, con los niños de su familia o amigos, en su práctica pedagógica, se movilizan a partir de la reflexión sobre esa práctica. Es interesante cómo se activa en los maestros el pensar acerca del juego a partir de la propia vivencia a diferencia de pensar el juego sólo como práctica pedagógica. La experiencia de jugar se traduce en una recuperación del valor del mismo en relación a la enseñanza.

3. □ □ □ Los contenidos y los procesos cognitivos en el juego y el jugar

El juego y el jugar proponen distintos desafíos cognitivos (entendidos en un sentido amplio con inclusión de procesos perceptivos, motrices, afectivos y sociales) dentro del contexto escolar.

Los maestros hacen referencia al juego como “disparador” es decir como un punto de entrada para el tratamiento de lo aprendido. Destacan el papel de algunos juegos de mesa, dados, y cartas especialmente en el área de matemática.

Esta concepción se ve reforzada por el lugar que se le otorga al juego en las publicaciones [3] que utilizan los maestros como fuentes de recursos didácticos para preparar sus clases. En los mismos se puede observar que, intercalado con otros ejercicios de aplicación, el juego aparece con mayor frecuencia como un formato o entorno conocido y motivador (acrósticos, sopas de letras, rompecabezas, dados, cartas) que permite aplicar los contenidos de las áreas escolares, principalmente matemática.

En relación a las propuestas destinadas a las áreas expresivas o el uso del tiempo libre, el juego se incluye con un fin recreativo acompañado de la posibilidad de favorecer el desarrollo o la ejercitación de algunas habilidades cognitivas como la atención, la memoria o la percepción.

En el interior de estas revistas puede verse, como táctica publicitaria, imágenes de maestros sonrientes que expresan *“a mis chicos les va a encantar aprender jugando en la computadora”* o *“fijar la información con juegos me parece una excelente idea.”*

Es posible observar una ausencia del juego motor en los espacios curriculares (salvo en el área de educación física). Justifican esa ausencia por lo que despiertan en los niños y niñas, en palabras de una maestra: *“si se proponen juegos los chicos se emocionan demasiado y es difícil controlarlos”*. El movimiento, el juego, las emociones, que despiertan son percibidos como un peligro que atenta contra el orden escolar. Por el otro lado no se consideran otros espacios físicos fuera del aula: el patio, la calle, espacios barriales, etc.

En las escuelas hogar, si bien se expresa una mayor presencia del juego en la vida cotidiana, se aprecia también una concepción de tiempo escindido.

Algunos maestros incluyen juegos como modo de adquisición de formatos de trabajo porque despiertan el interés de los niños y niñas. Casi no tienen presencia los juegos que operan como

analogías [4], como puente de conceptos más complejos. Y se desconoce que al jugar se ponen en acción una serie de procesos cognitivos, para dar continuidad al juego, y metacognitivos, en relación a los procesos de pensar sobre cómo se piensa o se resuelven situaciones lúdicas.

3.1. Juegos como contenidos de la enseñanza

Los juegos tradicionales e interculturales son fruto de la experiencia humana y pueden considerarse apropiados en tanto producciones culturales que merecen ser transmitidas en la escuela. A pesar de esto, no se los considera como contenidos escolares. En el diseño curricular de la Pcia. de Río Negro, su presencia como contenido de la enseñanza es escasa, salvo en Educación Física.

En el área de Educación Física, el juego ha estado incluido históricamente como contenido y como estrategia de enseñanza. Profesores de Educación Física reflexionan en relación a sus prácticas: *“Tiene un lugar muy importante. Trato que mi clase incluya siempre algún juego, y en la medida que el grupo responde, utilizo al máximo este recurso.” (B 4)* *“Sin duda el juego es una forma de expresión, una forma de aprender y adquirir conocimientos. Es realmente enriquecedor.” (B 1)* *“Un poco por la disciplina y un poco por mis convicciones. El juego y el jugar ocupan un lugar fundamental y prioritario a la hora de proponer actividades... Creo que no solo en la educación física sino en las demás disciplinas, el juego es el hilo conductor para una propuesta fructífera.” (B 5)*

El objeto de conocimiento de la educación física, al considerar al sujeto que se mueve, no puede ser separado del jugar. El juego es asumido como parte de la enseñanza, un medio irrenunciable a la hora de desarrollar los contenidos. Sin embargo el juego y el jugar no son sinónimos de movimiento.

Se trata tal vez de pensar el jugar como experiencia, como algo que nos pasa más allá de lo que pasa. El juego facilita el análisis de procesos metacognitivos fundamentales para el cambio conceptual, desarrollando la capacidad de planificar qué conocimientos y estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, regular y evaluar el proceso para detectar la necesidad de ajustes, transferir todo ello a una nueva situación.

4. ■■■ Juego y enseñanza: los desafíos del jugar-se

La coordinación de juegos y otras actividades que incluyan la incertidumbre e involucren el

cuerpo en movimiento, plantean un desafío para la propia subjetividad, un ponerse en escena del maestro: *“Cada vez juego menos. Solía con frecuencia compartir juegos en mis prácticas de enseñanza. Muchas veces por el tiempo, dejo de hacerlo y muchas otras por fiaca, para no involucrarme. En otras por falta de espacio.”*(C 14)

El propio cuerpo del maestro puede considerarse como cuerpo pedagógico en función del compromiso corporal que está capacitado y dispuesto a incluir en su tarea educativa. Proponer y coordinar juegos implica asumir ciertos riesgos, fruto de un grupo interaccionando y grados de exposición diferentes a otras estrategias de enseñanza. Cuando los niños juegan suceden situaciones que no responden a las ideas de disciplina y orden escolar: *“El juego tiene poco espacio en mi trabajo, porque parece que se descontrolan todos si los dejás jugar. Ahora que pienso tal vez por la falta de costumbre”.* (C 16)

Pareciera que el jugar en la escuela confronta con la gramática escolar. Ciertas tradiciones heredadas de los principios modernos fundantes de la escuela persisten en el presente. Una docente con 10 años de antigüedad comparte que: *“Día a día va teniendo un lugar más importante en los contenidos que enseño, para resolver situaciones problemáticas. Al principio sentí inseguridad y duda de que pudieran resultar, de a poco los incluyo y veo los resultados, que propician más integración, entusiasmo, alegría y unión grupal.”* (B 10)

Es posible considerar que cuando el maestro traspasa sus propios límites y se atreve a realizar otro tipo de propuestas de enseñanza, el juego cobra un papel importante: *“Ahora tiendo a que sean con la mayor frecuencia posible. Depende del grupo. Porque pude al fin superar mis matrices que no aceptaban el juego como componente importante del proceso de enseñar y aprender y comprobé su eficiencia pedagógica de tal modo que pude hacerme fuerte en mis argumentos en pro de las actividades lúdicas que planteaba y sostenerlas como herramienta permanente de trabajo.”* (C 12)

Más allá

de la propia convicción, es necesario argumentar en relación a lo que se imagina que piensan las familias, los colegas y autoridades escolares acerca de la enseñanza.

Coordinar un grupo de aprendizaje con propuestas que desafíen el orden escolar, que involucren los distintos lenguajes verbales y no verbales, procesos creativos, el propio cuerpo, favoreciendo los procesos metacognitivos, demandan del docente ciertos conocimientos y una disposición a tolerar la incertidumbre, el ruido, la autonomía y autoría de pensamiento de los niños y niñas.□

Un análisis superficial acerca de estas prácticas, con escasas herramientas de reflexión sobre las mismas, provoca una renuncia a la inclusión de propuestas lúdicas. El desorden, la falta de silencio, las interacciones y el entusiasmo son analizados como obstáculos para el aprendizaje, no como parte de los procesos lúdicos, creativos y/o expresivos capaces de hacerlo más significativo.

4.1. El papel de la biografía lúdica del docente

La presencia del juego en la propia biografía no siempre tiene un impacto positivo en la práctica profesional. El haber disfrutado del juego durante la infancia es reconocido por la mayoría de los maestros encuestados como una experiencia valiosa: *“El juego fue muy importante en mi infancia, jugué en mis hermanos y padres, lo que me hizo ver desde niña que el juego no es sólo para los niños, ya que al ver a mis padres divertirse con nosotros, lo sentí como que tenía continuidad en el tiempo...”* (B 10). Si

Si embargo, no siempre las incluyen en sus propuestas de enseñanza:

“No juego con los nenes todo lo que me gustaría. No está sistematizado en mis prácticas. No sé bien cuál es el motivo.” (C 26)

Las argumentaciones más frecuentes revela en los maestros el impacto de la propia biografía escolar [5], la necesidad de “dar” todos los contenidos y la aparente falta de tiempo para alcanzar a abordar todo lo planificado. El juego y el jugar son considerados por fuera de la enseñanza.

En el marco de la capacitación en servicio se propuso la lectura del Diseño Curricular en clave de juego y la coordinación de una actividad lúdica con sus estudiantes de nivel primario. En las relatorías aparecen las tensiones entre las teorías en torno al juego y las prácticas pedagógicas. El análisis grupal con un encuadre teórico permitió fundamentar las prácticas lúdicas, observar las propias matrices en juego y encontrar algunas propuestas superadoras. □

4.2. Conocer juegos: hacia la construcción de un repertorio lúdico

Los maestros concurren a los espacios de capacitación con la necesidad de construir un repertorio de juegos “aplicables” a la escuela (considerándolos como recursos lúdicos didactizados). Sin desconocer esta necesidad -ya que para poder incluirlos primero es necesario conocerlos y, mejor aún, analizarlos- recuperar la propia biografía y revivir la actitud lúdica, son elementos fundamentales para poder trascender esta concepción.

Los maestros plantean la necesidad de recuperar el propio repertorio y aprender nuevos juegos. Los espacios compartidos de intercambios de experiencias activan los recuerdos: *“No puedo entender cómo no recordaba algunos juegos, si me la pasaba jugando. Me había olvidado hasta de los juegos de hilos y pensar que me pasaba horas jugando a eso con mis amigas”*

[\[6\]](#)

También necesitan fortalecerse en la coordinación de propuestas que impliquen un mayor grado de incertidumbre, movimiento, exposición y que involucren a los niños y niñas desde sus emociones y conocimientos.

Recuperar colectiva y activamente la memoria poniéndose realmente en juego, coordinando las propuestas para los otros, revela la poderosa fuerza de la experiencia frente a la ritualización de la enseñanza. La selección, la puesta en acción y el análisis de las experiencias desde un marco conceptual que las fundamente, permiten el desarrollo de propuestas lúdicas en el ámbito escolar y un abordaje diferente del conocimiento.

Actualmente existen relevamientos de juegos y otras estrategias lúdicas en diversos formatos: libros, revistas, CD, páginas Web, etc. La dificultad está en la elaboración de criterios de selección apropiados para desarrollarlos en el marco escolar logrando un pasaje fluido entre el juego y la enseñanza.

4.3. El clima lúdico y la socialización profesional

Para los maestros que podían desarrollar este tipo de propuestas, las primeras experiencias docentes resultaron ser el punto de partida para un recorrido profesional caracterizado por una búsqueda de formación continua específica: *“Cuando entré a trabajar yo podía hacer lo que quería. Dieron rienda suelta a mi imaginación. Me encantaba preparar cosas locas y que salieran bien!” (D 1)*

Es relevante el papel de los equipos directivos como facilitadores de estos procesos con el acompañamiento pedagógico de los maestros noveles.

El desarrollo profesional es considerado como una búsqueda personal de fortalecimiento profesional: *“Empecé a anotarme en cuanto curso hubiera de juego, de arte, así comencé a*

profundizar también en la teorías de las inteligencias múltiples. Y te vas juntando con otros con quienes sentís afinidad para trabajar.” (D 1)

Algunos maestros y maestras logran instalar un clima lúdico en el aula, como un espacio compartido en el cual el juego y el jugar tienen una presencia cotidiana y el humor y la risa dejan de ser clandestinas para convertirse en una puerta de entrada al conocimiento. Pero la alegría no es la burla, ni la trampa, ni la evasión, sino una genuina manera de manifestar un lugar en el mundo.

Las dos docentes entrevistadas coincidieron en reconocer a familiares cercanos como relevantes para el desarrollo de su actitud lúdica: *“Yo creo que lo heredé de mi abuelo. Él se tomaba la vida como un juego, armaba torres de cosas haciendo equilibrio en la mesa. Siempre tenía algún chiste. No lo puedo recordar de otra manera que riendo.” (D 2)* *“Sin duda mi mamá me dio el ejemplo. Para los otros estaba medio loca para mí era una genia. Jugábamos a disfrazarnos. Todo era una ocasión para jugar.” (D 1)*

Para estos maestros, el arte y los lenguajes no verbales tienen presencia en las aulas más allá de las llamadas horas especiales, a partir del desarrollo de proyectos comunicativos y expresivos que incluyen distintas formas de representación (Eisner, 2004) tales como el juego dramático, los títeres, las canciones, los poemas ilustrados, la construcción de libros, etc.

Al preguntarles acerca de cómo fueron fortaleciendo este tipo de prácticas, coincidieron en que además de referentes familiares con una actitud lúdica manifiesta, reconocían su primer ingreso a instituciones escolares como relevantes. Allí fueron alentados a crear, a proponer proyectos trabajando con otros maestros. ¿Es posible pensar en una dimensión lúdica en la enseñanza? ¿Es posible pensar que no se trata de juegos para los otros sino de jugar con los otros, como una manera de recrear la realidad e inventar nuevas posibilidades?

El espacio áulico de estos maestros cobra distintas formas de organización en las cuales las paredes y el techo, como así también los bancos y mesas muestran el papel de la comunicación e interacción en la construcción del conocimiento desde lo individual y grupal. Un espacio flexible habitado por un grupo que construye y reconstruye sus intercambios de significados.

4.4. “Jugate conmigo”. El juego en la formación inicial.

Durante la formación inicial *“se habla de juego pero no se juega”*, las prácticas lúdicas son escasas, salvo en las áreas de educación física y educación artística.

Sin embargo, algunos residentes, al ingresar a las aulas y tomar contacto con las prácticas concretas de enseñanza y con las características propias de la niñez, incluyen propuestas de juego en sus secuencias didácticas con propósitos variados: actividades motivadoras, que involucren movimiento, que permitan la expresión, que despierten el interés de los niños... El juego es considerado, básicamente, como un recurso didáctico: *“Observé que la docente realiza las clases desde el frente del aula, usando como apoyatura visual el pizarrón. Luego recorre los bancos, utiliza algunos juegos para la adquisición del conocimiento.” (E.1)*

Desean realizar una práctica que sea trascendente, tanto para sus estudiantes como para ellos, que implique una ruptura con las prácticas tradicionales instituidas, que marque una diferencia: *“Entre mis propuestas los recursos han sido motivadores de muchas de las clases. He logrado que cambien sus juegos, sus hábitos y su comportamiento a la entrada y salida del aula. Me pone muy feliz ver que día a día su comportamiento va mejorando. Gatear, gritar, arrastrarse ya no son costumbres diarias, cambié esas rutinas por juegos de mesa, juegos tranquilos. (E4)*

Llevar a la práctica propuestas lúdicas los enfrenta con múltiples contradicciones en las que se hace evidente que para poder coordinarlas no basta con la convicción, el deseo o los conocimientos teóricos. Es indispensable haber construido conocimientos procedimentales, cuyo aprendizaje implica un alto grado de complejidad y se alcanza sólo a través de la acción, mediante un proceso de conversión de las estrategias generales de solución de problemas.

La mayor dificultad se presenta a la hora de coordinar estas actividades, de poner el cuerpo: *“...me proponía evaluar mediante un juego los grupos consonánticos trabajados en la secuencia didáctica del área de Lengua.... Seguí diciendo palabras pero los alumnos en vez de saltar por su cuenta se fijaban hacia donde saltaba yo para luego hacer ellos lo mismo. En ese momento noté que los alumnos se empezaron a aburrir, empujándose entre ellos, motivo por el cual decidí suspender el juego y los mandé a todos a sentarse.” (E2) “La propuesta que llevé al aula era encantadora, sin embargo no pude llevarla delante de un modo lúdico porque no logré poner el cuerpo ni mucho menos contagiar a mis alumnos.” (E3)*

Esta falta de práctica y el nivel de exposición personal que implica coordinar actividades lúdicas provoca situaciones de conflicto tanto cognitivo como emocional para el residente, lo lleva a la insatisfacción con sus ideas y concepciones, lo obliga a esclarecer sus marcos teóricos y a buscar formas de intervención que se acerquen en la práctica a los propósitos explicitados.

Surgen así nuevas preguntas que orientan su búsqueda: *“En relación a una propuesta lúdica: ¿Alcanza sólo con creer que el juego es un recurso didáctico que permite la construcción de aprendizajes significativos? ¿Por qué? ¿Acordar con el modo lúdico garantiza un trabajo real en la zona de desarrollo próximo? ¿Cómo se vinculan las propuestas y actividades lúdicas con la triada didáctica? ¿Quién debe favorecer el encuentro entre el juego y el aprendizaje? ¿En qué niveles decide el docente para favorecer una didáctica lúdica?”* (E3)

Al analizar lo sucedido en la práctica, mediante procesos metacognitivos promovidos por el profesor tutor, se ponen en tensión tanto sus supuestos como el resultado de sus prácticas; de esta manera, logra tomar conciencia de sus concepciones, sus fortalezas y limitaciones, y completar o modificar sus estructuras de conocimiento y de acción: *“Sonó el timbre del recreo. En el transcurso del mismo, la tutora me hizo una serie de señalamientos en cuanto a lo que había sucedido y por qué había sucedido. Me sugirió que intentara nuevamente proponer el juego pero desde otro lugar. Fue entonces que luego del recreo les volví a plantear el juego. El resultado fue otro. Los alumnos se divertían, algunos se equivocaban y les causaba risa.”* (E2)

Si el residente se compromete con su propio proceso de aprendizaje, cuenta con el apoyo y seguimiento de quienes lo acompañan y logra mejorar su desempeño en las situaciones de enseñanza, va construyendo saberes prácticos al tiempo que se producen importantes cambios conceptuales. En este sentido, siguiendo a Aparicio y Rodríguez Moneo (2007) consideramos que interpretar y actuar en la realidad es el único medio capaz de conferirle sentido a los conocimientos teóricos de la formación: *“El interrogante que se desprende de todo esto es: ¿cuál fue el motivo por el cual una misma situación planteada de diferente manera tuvo un impacto distinto? Esto me llevará a analizar con aportes teóricos diferentes aspectos del juego, tales como el modo o la manera de convocar, la actitud lúdica, la situación creada. También profundizar acerca de la concepción de juego que operó tanto en el primer momento como en el segundo lo que permitirá a su vez analizar la relación que existe entre el juego y la enseñanza.”*(E2)

Para los residentes, saberse apoyados por los profesores de práctica y por los maestros que acceden a recibirlos, permite construir un vínculo de confianza, indispensable para contrarrestar la incertidumbre, propia de su condición de estudiante y la que provoca este tipo de propuestas. Posibilita, a su vez, que se atreva a llevar al aula experiencias que superen la

mera reproducción de prácticas características de la cultura escolar en la que se inserta, presente en sus propias matrices de aprendizaje: *“Porque nosotros no aprendimos de un modo lúdico, porque no vivimos en el aula el aprendizaje desde otros lenguajes que no fueran los verbales lingüísticos o matemáticos. Cuando me refiero a los tiempos necesarios para asimilar la ruptura de un orden y la exploración del mismo y de los distintos recursos didácticos ofrecidos, me refiero a una necesidad que parte no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes que nos animamos, por primera vez, a llevar adelante una propuesta didáctica lúdica.”*(E3)

En términos de experiencia formativa, la residencia constituye la primera experiencia de socialización del estudiante-docente novato y la calidad de las experiencias de aprendizaje que en ella ocurran dejarán marcas que pueden tornarse constitutivas para su desarrollo profesional y para su identidad como docentes. En este sentido, el hecho de haber podido superar algunos obstáculos y haber podido disfrutar de experiencias exitosas al incluir juegos en sus propuestas, en muchos casos define un claro posicionamiento: *“Estoy convencida de que una propuesta didáctica lúdica es posible, si quienes trabajamos en educación nos arrojamamos a nuevas búsquedas que involucren la articulación de contenidos, el juego, las artes, y el cuerpo de los niños que aprenden.”*(E3)

5.□□□ Consideraciones finales

Los mandatos de la escuela moderna que perduran en la actualidad no parecen fácilmente conciliables con las experiencias del jugar. A través de los cuestionarios y entrevistas se pudo apreciar que en general, los docentes valoran positivamente las actividades lúdicas, pero desarrollan escasas propuestas con los niños de nivel primario. A medida que los niños y niñas avanzan en el sistema educativo se ofrecen menos posibilidades para jugar, existe una distancia entre el valor que se le otorga al juego desde el discurso y su presencia en las prácticas docentes. El juego es considerado solo una diversión, una pérdida de tiempo, una compensación o premio en relación al trabajo, y, a lo sumo, es incluido con un sentido instrumental.

En la escuela se entrecruzan el “tiempo es oro” de la modernidad con el presente, según Bauman (2008), *síndrome de impaciencia*, en el cual el tiempo es un fastidio, ya no hay tiempo para la espera. El tiempo pareciera no alcanzar para desarrollar los contenidos del diseño curricular prescripto, pareciera regir desde afuera y no es considerado como propio. Representa entonces un desafío la conquista del tiempo en la enseñanza, que implica una organización colectiva con un interjuego entre tiempos personales, grupales e institucionales en función de la construcción de conocimientos.

¿Será posible que el juego y el jugar en la escuela no sean condicionados por el formato escolar, y logren ser valorados por su relación con el conocimiento? Tal vez no tenga sentido agotar esfuerzos en distinguir lo que es juego de lo que no lo es, esforzarse en pensar qué es trabajar y qué es jugar. Con frecuencia se trata de un proceso dinámico entre ambas prácticas. Cuando los docentes logran instalar un clima lúdico en el aula, el humor, la creatividad, el juego tienen presencia cotidiana. La experiencia del aprender y del enseñar es reconocida entonces con un genuino deseo de explorar, conocer y proponer para construir nuevos conocimientos.

El juego y el jugar no han tenido mucha presencia en la formación docente salvo en el nivel inicial y en la formación en educación física. Incluir unidades curriculares para el abordaje de espacios lúdicos y creativos en la formación docente de todos los niveles, puede abrir un camino para una enseñanza donde el cuerpo no esté silenciado, donde haya más espacios para el desarrollo de propuestas creativas, donde la incertidumbre forme parte del desafío de aprender. En esta línea, la formación lúdica del docente debe contemplar un espacio para el juego y el jugar en constante diálogo con la teoría.

Poder poner en tensión las concepciones acerca del juego en la escuela, que revelan distintas ideas en torno al conocimiento, al tiempo, a la disciplina, pueden ser un aporte importante para emprender la búsqueda del sentido de la experiencia del enseñar y del aprender. Pensar al juego en la enseñanza, permitiría nutrir a ambos, al incluir propuestas lúdicas que desafíen a los estudiantes como parte de la enseñanza, enseñar juegos como contenido de la experiencia humana y abrir espacios de un jugar exploratorio que expanda las posibilidades creativas e imaginativas.

A partir de este trabajo ha sido posible formular algunas sugerencias para la formación docente inicial y continua:

1. Recuperación de la biografía escolar y lúdica del docente en formación inicial y continua. Se hace imprescindible recuperar las prácticas en su contexto de producción, el recuerdo del juego y del jugar de la niñez y adolescencia, los modos de jugar en la actualidad, sus propios procesos de aprendizajes a través del juego, el lugar de las propuestas lúdicas en su experiencia escolar.

2. Experiencias lúdicas en la formación con construcción del marco teórico. Es necesario contar con espacios en la formación inicial y continua en los cuales el juego y el jugar sean abordados desde marcos teóricos y con una metodología experiencial, con un desarrollo de la actitud lúdica. Poner el cuerpo en juego, vivenciar y analizar las experiencias, y apropiarse de los fundamentos que sustentan la relación entre juego, enseñanza y aprendizaje son fundamentales para un abordaje de la temática en la escuela.

EL JUEGO Y EL JUGAR EN LA ESCUELA PRIMARIA. Prácticas Corporales

Escrito por Lic. Evelina Brinnitzer;Prof. Gabriela Fernández Panizza

Miércoles, 14 de Abril de 2010 22:46 - Actualizado Miércoles, 14 de Abril de 2010 22:58

ALLIAUD, ANDREA (2007) *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la UNESA. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

AUSUBEL, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimientos*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona

BAQUERO, ROBERTO (1999) *Zona de desarrollo próximo: del juego al trabajo escolar*. Universidad de Buenos Aires (trabajo inédito)

BAQUERO, RICARDO y otros (comps) (2007) *Las formas de lo escolar*. Editorial Del Estante. Serie educación. Buenos Aires

BAUMANN, ZYGMUNT (2002) *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura económica. Buenos Aires

BOURDIEU, PIERRE (1991) *El sentido práctico*. Ed.Taurus. Madrid

BRUNNER, JEROME (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. En José Linaza (comp.) Ed. Alianza. Madrid

CALLOIS, ROGER (1958) *Teoría de los juegos*. Seix Barral. Barcelona

DA PONTE, JOAO PEDRO (1999) *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. En *On research in teacher education: from a study of teaching practices to issues in teacher education*.

EISNER, ELLIOT (2002) *La escuela que necesitamos*. Amorrortu editores. Buenos Aires

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, MAITE (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad* . Ed. Desclée De Brouwer. Bilbao

GARDNER, HOWARD (2001) *Estructuras de la mente*. Ed. Fondo de cultura económica. Buenos Aires

HUIZINGA, JOHAN (1968) *Homo ludens*. Emecé. Buenos Aires

IMBERNON, F. (comp.) (1999) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Grao. Barcelona

LARROSA, JORGE (s.f.) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie encuentros y seminarios.

LOPEZ DE SOSOAGA LOPEZ DE ROBLES, ALFREDO (2004) *El juego: análisis y revisión bibliográfica* . Servicio editorial universidad país vasco. Bilbao

MEIREU, PHILLIPPE (1998) *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona

NARADOWSKI, MARIANO (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Ed. Aique. Buenos Aires

PAVIA, VICTOR (2005) *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires

PERKINS, D. (1999) *¿Qué es la comprensión?* En M. Stone Wiske (comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Ed. Paidós, Bs. As.

PERRENOUD, PHILIPPE (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. (traducción de Gabriela Diker)

PIAGET, JEAN (1969) *Psicología del niño*. Ed Morata. Madrid

POPE, MAUREEN (1998) *La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal*. En CARRETERO, BENETT, Y OTROS: *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Aique. Buenos Aires

POZO, J. IGNACIO Y SCHEUER, NORA (1999) *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas estratégicas*. En *El aprendizaje estratégico*. Ed. Santillana. Madrid

SARLE, PATRICIA (2001) *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires

SCHEINES, GRACIELA (1998) *Juegos inocente, juegos terribles*. Editorial Eudeba. Buenos Aires

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós. Barcelona

VYGOTSKI, LEV (1988) *El juego en el desarrollo del niño*. En Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

EL JUEGO Y EL JUGAR EN LA ESCUELA PRIMARIA. Prácticas Corporales

Escrito por Lic. Evelina Brinnitzer; Prof. Gabriela Fernández Panizza

Miércoles, 14 de Abril de 2010 22:46 - Actualizado Miércoles, 14 de Abril de 2010 22:58

[1] que Bauman (2002) define como *modernidad líquida* en la que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores y lo duradero y estable son sinónimos de pesadez y retraso.

[2] Entrevista realizada por Martín Ulanovsky Sack publicada en el Diario Clarín del 14 de octubre de 1990

[3] Se analizaron 5 N° de “Maestra de 1º ciclo”, “Maestra de 2º ciclo” (Ed. Ediba, Argentina)

[4] Las analogías permiten comprender nuevas ideas por su semejanza con ideas familiares, provocando en el estudiante la recuperación de experiencias concretas que le acercan ideas más abstractas o complejas.

[5] Andrea Alliaud (2007) afirma que el período de la propia escolaridad de los maestros representa una etapa de formación clave ya que, en su tiempo de ser alumnos, además de los contenidos, pudieron aprender a ser docentes, a ser alumnos, a desenvolverse en la institución escolar, a relacionarse con los conocimientos.

[6] Expresión de una maestra en torno a los juegos con cordel en el marco de una capacitación en servicio “El juego y el jugar en el nivel primario” desarrollada en San Carlos de Bariloche

[7] Los criterios de selección pueden estar orientados a cómo tales juegos favorecen el aprendizaje, los procesos de interacción social, el protagonismo de los jugadores, la construcción de las reglas, la percepción y comunicación, los procesos creativos, la puesta en juego de distintos procesos cognitivos y metacognitivos, etc.