

Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza

Patricia Sarlé

Patricia Sarlé¹

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

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza

Resumen

El objetivo del presente trabajo es estudiar las relaciones entre juego y enseñanza en nuevos espacios escolares, para este caso, la ludoteca escolar. Nos interesa analizar qué oportunidades ofrece como ámbito privilegiado para jugar y qué implicancias tiene para la enseñanza. Los resultados permiten ver cómo este espacio modifica las relaciones entre adultos y niños cuando se aumenta el grado de libertad y respeto por la iniciativa del jugador. No sólo se juega sino que se enseña a jugar.

Palabras clave: *Escuela infantil, juego, ludoteca.*

Playing at school: the gaps in the relationship game and teaching

Summary

This work studies the relationship between play and early school in new spaces, specifically, the school playroom. We are interested in analyzing what the school playroom offers as a privileged place to play and which are the implications for teaching practices. The results show how this space changes the relationships between adults and children by increasing the degree of freedom and respect for player initiative. Teachers play and teach to play.

Keywords: *Preschool, play, school playroom.*

Jogar na escola: os espaços intermediários na relação jogo e ensino

Resumo

O objetivo deste trabalho é estudar a relação entre a brincadeira e o ensino na pré-escola, considerando novos espaços, neste caso, a sala de brinquedos. Estamos interessados em analisar quais implicações tem para o ensino, as oportunidades oferecidas como, por exemplo, o privilégio de jogar. Os resultados mostram como o espaço modifica a relação entre adultos e crianças, aumentando o grau de liberdade e respeito pela iniciativa do jogador. Não só jogar, mas ensinar a jogar.

Palavras-chave: *Pré-escola, brinquedo, sala de brinquedos.*

Introducción

El lugar que la escuela otorga al hecho de jugar está íntimamente ligado a la definición de los objetivos curriculares (Kishimoto, 1996; Sarlé, 2010 y 2012). Diferentes investigaciones, a la vez que señalan la importancia del juego para la enseñanza en los niños pequeños (Bennet, 1997; Brailovsky, 2011; Brougère, 1997; Siraj-Blatchford, 2002; Zabalza, 1996), denuncian una suerte de desplazamiento del juego en las prácticas cotidianas en favor de la enseñanza de contenidos académicos (Kishimoto, 2000; Sarlé, 2001; Brougère, 1997; Garai-gordobil Landazabal, 1995). En la búsqueda de respuestas a este problema, plantean dos obstáculos en forma reiterada. Por un lado, el tiempo real que se dedica a jugar es mínimo:

“Las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase, ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza; las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar” (Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez de Pastorino, E., 2010, p. 26).

El estudio muestra que de este 20% de tiempo, el 7% refiere a juegos propuestos por el maestro, mientras que el 13% corresponde a juegos en el patio iniciados por los niños durante el tiempo libre o recreo (Sarlé, 2006). Estos porcentajes remiten al segundo obstáculo: los educadores y su relación con el jugar. Una investigación realizada a 162 docentes y 57 directores y vicedirectores de tres ciudades del noreste argentino, presentó como conclusiones que:

“Para el 75% de los entrevistados, mientras los chicos juegan, se requiere de la intervención del maestro. Pero, el 60% admite que casi siempre suele aprovechar las situaciones de juego para hacer otras cosas en la sala. Por otro lado, las actividades de juego observadas fueron, bien situaciones de juego “libre” en el patio, bien situaciones de juego [...] en las que los docentes prácticamente no tuvieron intervención, se limitaron a supervisar sus acciones e interacciones en términos de cuidado. En ningún caso se

tomaron registros de lo que acontecía en el juego de los niños” (Batiuk, 2010, p. 13).

Estos resultados, semejantes a los observados por Bennet, N., Wood, L. y Rogers, S. (1997), demuestran la distancia que aún existe entre las ideas sobre el jugar y el hecho de jugar en la escuela, y las dificultades que encuentra el educador para “jugar” (Aubert, E. y Caba, B., 2010) o acompañar a los niños “durante el juego” (Sarlé, 2006). Los estudios enfatizan la importancia del maestro en la provisión de recursos para el juego y en la observación de los juegos como forma de evaluar el aprendizaje de los niños, a la vez que señalan las dificultades que encuentran los maestros para mediar durante la realización de la propuesta lúdica y la tendencia a dejar al juego librado a su desarrollo espontáneo.

En esta línea, Ramos Martínez (2010), plantea tres alternativas a la hora de situar al juego en la escuela. La primera consiste en pensar espacios intermedios entre el juego y la escuela, es decir, mirar al juego como una actividad “extracurricular” alejada del aula, pero en el marco escolar. La segunda, la denomina “refuncionalización cultural”, y remite a la idea de utilizar los juegos como recursos didácticos, dándoles una función nueva: “De esta manera, pasan de ser juegos a ser instrumentos escolares, didácticos; por ejemplo, como cuando algunos educadores emplean juegos de mesa adaptados a determinadas actividades dentro del aula” (p. 124). La tercera alternativa, supone mirar al juego como una “filosofía de vida” que configure las prácticas cotidianas de los maestros.

De estas tres alternativas, nos interesa profundizar en la primera, estos “espacios intermedios” que pueden resultar novedosos frente al modo en que se configura la escuela en el siglo XXI. Aún cuando no consideramos que el juego deba incluirse en propuestas “extracurriculares” o fuera del aula, analizar estos terceros espacios puede resultar de interés, a la hora de definir categorías que faciliten comprender desde otras perspectivas por qué resulta tan complejo incluir al juego como un contenido en la educación infantil.

En este sentido, para el caso de la República Argentina, la creación de ludotecas en el marco escolar resulta una instancia

privilegiada de análisis y, aunque no es una estrategia extendida, cada vez más escuelas habilitan ludotecas dentro de su organización institucional. Esta iniciativa resultó en parte impulsada por la distribución de ludotecas escolares para el Nivel Inicial que realizó el Ministerio de Educación Nacional².

Las ludotecas escolares tenían por objeto mejorar la calidad de la Educación Inicial dotando de un equipamiento específico a las escuelas. Esta iniciativa resultaba inédita, dado que otorgaba al juego y al hecho de jugar un lugar específico en la política educativa. Entre los años 2010 y 2012 se distribuyeron 16.012 ludotecas, de las cuales 12.000 fueron urbanas y 4012 rurales (Sileoni, 2009).

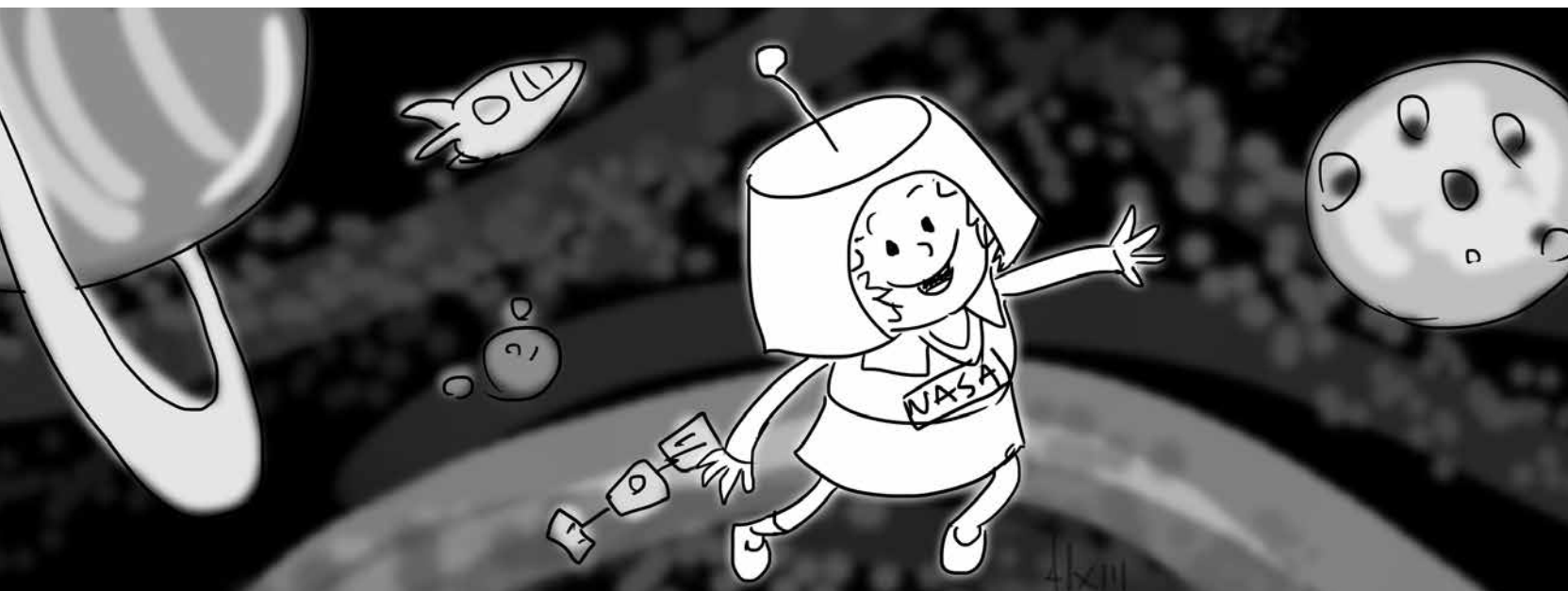
El objetivo del presente trabajo se enmarca en la siguiente línea: presentar los primeros resultados de una investigación que realizamos en una de las escuelas que implementó la orga-

² El Ministerio de Educación Nacional, como parte de la Programación de Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción para el período 2008-2011, ha elaborado una serie de documentos sobre esta iniciativa. Los mismos están disponibles en su página institucional (http://www.me.gov.ar/curriform/edinitial_ludo.html) y en la Cátedra Nacional Abierta de juego (<http://inicialcatedradejuego.educ.ar/>).

nización de una ludoteca escolar³. Nos interesa sistematizar algunas categorías de análisis que ponen en tensión la presencia de estos espacios intermedios con los modos propios de pensar la enseñanza en las salas de niños pequeños.

Para este trabajo haremos un desarrollo en tres momentos. En el primero, describiremos la investigación marco que tomamos como referencia y su enfoque metodológico. En segundo lugar, a partir del análisis de los primeros registros, presentamos tres categorías conceptuales. Finalmente, y como conclusión provisoria, nos interesa poner en discusión el aporte que las ludotecas escolares, desde la investigación didáctica, ofrecen al estudio del juego en contextos escolares.

³ El proyecto de investigación “Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de nivel inicial y primer grado de la escuela primaria”, se elaboró para la convocatoria de Proyectos de Investigación 2011, realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y resultó aprobado para su realización durante el período 2011-2013. El equipo está conformado por Patricia Sarlé (Directora), Rosa Garrido, Cristina Tacchi, Paloma Kipersain, María Laura Galli, María Magdalena Carranza y Melina Dans. Tiene sede en la Escuela Normal Nacional en Lenguas Vivas N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



“ Cuando el maestro ofrece tiempos y espacios para jugar, operan ciertos rasgos del juego que lo diferencian de otras actividades escolares y obligan a los sujetos participantes (maestros y niños) a modificar sus modos de relación”

Aspectos metodológicos

El punto de partida del proyecto se sitúa en el año 2011, en el espacio de una Escuela Normal que cuenta con cuatro niveles de educación (inicial, primario, secundario y superior terciario). La ludoteca se creó para ser utilizada por el Nivel Inicial y el Primer ciclo de la Escuela Primaria y se definió como un lugar donde se “espera” que los participantes jueguen, sin importar si son adultos o niños. Así mismo, se esperaba que los estudiantes de nivel terciario, tanto del Profesorado de Educación Inicial como Básico, realizaran pasantías pedagógicas allí. A cargo de este nuevo espacio se encuentran dos ludotecas que sostienen el proyecto y capacitan a los maestros.

La ludoteca se concibe como parte de un Proyecto Institucional, siguiendo la línea iniciada por el Ministerio en la definición de las ludotecas escolares (Valiño, 2010). En este sentido, resulta un punto articulador de las prácticas de enseñanza centradas en el juego, tanto para los estudiantes de la formación superior, como para los niños entre 3 y 7 años, principales destinatarios; para su organización se dispuso de un aula amplia con una mesa y ocho sillas pequeñas.

Los materiales se guardaron en contenedores diversos con transparencias que develaban su contenido y dos armarios. Los cuadros y móviles que enriquecen el escenario lúdico, se seleccionaron con el objeto de contribuir a la propuesta; en la entrada se pintaron rayuelas y se organizó una galería de arte. Parte de los juegos y juguetes provienen de la dotación del Ministerio, el resto fue confeccionado y seleccionado por los estudiantes del nivel superior y sus profesores, especialmente desde el Centro de Recursos de la Escuela Normal⁴.

En investigaciones anteriores, hemos señalado ciertas condiciones que los espacios escolares otorgan al juego. Al analizar la relación entre juego y enseñanza (Sarlé, 2006), mostramos cómo ambos fenómenos aparecen imbricados. Cuando el maestro ofrece tiempos y espacios para jugar, operan ciertos rasgos del juego que lo diferencian de otras actividades escolares y obligan a los sujetos participantes (maestros y niños) a modificar sus modos de relación; el sentido de las acciones que realizan frente a la “no literalidad” propia del ámbito lúdico; la aceptación de caminos alternativos para llegar a una meta por la alternancia entre medios y fines; la recursividad y las reglas propias del juego en cuestión. Esto diferencia los juegos propuestos según el grado de formalización del espacio en el que se realicen. Por ello, no es lo mismo jugar en el ámbito del aula o del patio. Como nuevo ámbito escolar, la ludoteca genera un desafío para las prácticas docentes orientadas a participar y enseñar a jugar (Sarlé, 2006; Pavía, 2010; Rivero, 2011).

El Proyecto de Investigación se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación social que enfatizan la comprensión del fenómeno de estudio y el carácter contextualizado del estudio del objeto (Gibaja, 1986; Sirvent, 2008). Busca generar categorías conceptuales en el descubrimiento de sus propiedades y relaciones mutuas, y en la comparación de constructos e hipótesis a partir de fenómenos observados en diferentes situaciones. Partimos de un supuesto teórico y metodológico a la vez.

En este sentido nos interesa analizar *prácticas de buena enseñanza* en contextos formales (Fenstermacher, 1988, p. 158) desde la articulación entre el campo didáctico y el de la psicología educacional (Sarlé, 2009). La selección de casos, el modo en que se construye la evidencia empírica y los procedimientos de análisis, buscan contribuir a la construcción de categorías teóricas que nutran la conformación de una agenda didáctica que contemple al juego como contenido y no sólo como actividad disponible en la escuela. La idea matriz que

4 El Centro de Recursos es un espacio centralizado, colaborativo, integrador y articulador de recursos de apoyatura didáctica. Dispone de un acervo que se acrecienta permanentemente y se cataloga y administra para su utilización (cfr. <http://centroderecursosnormal1.blogspot.com.ar/>)

atraviesa todo el proyecto, la establece el carácter contextualizado del estudio del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo, de modo tal que aún los resultados de la aplicación de métodos que suponen cierta manipulación del objeto, son analizados en el contexto cualitativamente (Hols-tein y Gubrium, 1994).

La evidencia empírica se construyó a partir de observaciones, entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales y documentos didácticos. Por ser un estudio intensivo, se definió un muestreo teórico de casos (Strauss, A. y Corbin, J., 1990). Se observaron grupos de niños y maestros en forma periódica y alternativa durante un semestre en los momentos en que concurrían a la ludoteca o realizaban juegos en las salas. Los registros combinaron la descripción detallada de los fenómenos en el campo con fotografías de las diferentes secuencias de juego de los niños. Para el análisis se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Para efectos de este trabajo, presentamos parte del análisis de sesiones de juego realizadas en la ludoteca y la sala de 5 años.

La ludoteca y la sala como espacios de juego

El análisis de la evidencia empírica nos permitió construir tres categorías conceptuales. La primera, mira el ámbito donde se juega; la segunda categoría atiende al modo en que los jugadores definen el conocimiento que tienen de un juego, y la tercera ilumina el modo en que se suceden los juegos en un período restringido de juego. A continuación presentamos con mayor detalle cada una de estas categorías.

“Aquí se viene a jugar”

La posibilidad de jugar, en el contexto escolar, no pareciera estar sujeta únicamente a la voluntad de los jugadores: jugar requiere un tiempo y un espacio. Dentro de la escuela, el permiso de juego depende tanto de una suerte de apropiación que el niño hace de aquellos momentos no planeados, como de la disponibilidad que le otorga el maestro al juego (Sarlé, 2001). Ahora bien, en la ludoteca se aplica la premisa de “*aquí se viene a jugar*”. La ludotecaria es la responsable de habilitar el material sobre las mesas o abrir los armarios. El resto es inicia-

tiva de los jugadores. Los niños no “piden permiso”, sino que simplemente se dirigen al lugar o al objeto con el que quieren jugar, tal como observamos en la Situación 1.

Situación 1 (1º Grado)

14.10. Los niños llegan a la ludoteca junto con el auxiliar docente. Vienen de la hora de música. Sobre las mesas hay dispuestos juegos. Saludan a la ludotecaria y se dirigen a los sectores. El auxiliar se disculpa por llegar más tarde y avisa que la maestra está demorada. Se organizan diversos grupos.

- Grupo 1. En la mesa con los juegos (tablero, personajes).
- Grupo 2. Niñas en el piso con juguetes de la casa de muñecas.
- Grupo 3. Con material de construcción en dos sectores.
- Grupo 4. Leen libros.
- Grupo 5. En el piso con la caja de trompos.

14.20. Ingresaba la maestra. Saluda, observa los diferentes grupos y se pone a jugar con los trompos.

Esta observación se efectuó a dos meses de iniciada la experiencia. En este caso son 28 niños de 1º grado (6 años); algunos de ellos asistieron a la ludoteca de la escuela el año anterior, cuando estaban en la sala de 5 años. Aún así, en este fragmento, llama la atención la rapidez con la que se acomodan, se arman los grupos y entran “en juego”. Conocen los objetos y los juegos de otras oportunidades. No se observa conflicto en el uso; se muestran independientes al elegir, buscar el material y ubicarse a jugar.

Los tres adultos presentes (la maestra, el auxiliar y la ludotecaria) participan del mismo dinamismo. De hecho, ellos también eligen dónde participar y su inclusión en alguno de los grupos no altera el modo en que se está jugando aún cuando no hayan sido llamados. En la siguiente situación pueden observarse los diferentes modos de interacción de los adultos:

Situación 2 (1º Grado)

10.30 hs. Los niños están distribuidos en 5 grupos. La Maestra (M) dialoga en un costado con la ludotecaria (L); la Auxiliar Docente (AD) observa desde la puerta.

10.35. M., se dirige al grupo que está jugando con juegos de mesa (Escaleras y Serpientes). El juego está avanzado. Los niños tiran el dado y avanzan tantos casilleros como se indica, pero no respetan la indicación de las escaleras o las serpientes ni tampoco la dirección del recorrido. Uno de los niños grita “gané”. Los otros asienten y ubican nuevamente sus fichas en el casillero de salida. M., observa y pregunta si se pusieron de acuerdo con las reglas y si las habían establecido antes. Responden afirmativamente. Inician una nueva ronda. M se incluye. El primer jugador tira los dados y avanzan tantos números como indican. Cuando está por jugar M., viene una niña y la toma de la mano; M., pide disculpas y se retira con la niña a otro sector donde hay tules, telas de colores y broches, se para y deja que las niñas la disfracen. Las niñas van probando diferentes formas de peinarla y vestirla. En el sector de construcciones, uno de los niños muestra lo que está haciendo a M., quien se da vuelta, mira y asiente.

Mientras tanto, AD resuelve un rompecabezas en una mesa, juega sola y silenciosamente. De a ratos levanta la mirada y observa la sala; si algún niño se acerca, responde. L., por su parte, da vueltas por la sala. Pasa por los juegos, pregunta, sugiere, espera, juega. Los chicos la buscan, le preguntan y, en algunos casos, le explican lo que van haciendo.

Tal como se observa, la incorporación de la Maestra al juego reglado, muestra un respeto por el modo de jugar de los niños; resulta notable su disponibilidad para abandonar un juego y prestar su cuerpo para otro. No parece preocupada por la forma en que se resuelve el juego reglado ni objeta el cambio de imagen a la que la someten las niñas. Está atenta a lo que sucede y sigue siendo referente. De hecho, desde el sector de construcciones solicitan su mirada y esperan su respuesta.

Por su parte, la Auxiliar opta por sentarse en una de las mesas y jugar. También está disponible cuando la requieren, pero su interés está puesto en resolver el rompecabezas. El adulto

más activo es la ludotecaria, su atención está dirigida a todo el grupo y los niños lo reconocen así. En otras ocasiones la hemos observado mediando entre los materiales, alcanzando nuevos objetos cuando veía que los niños podían necesitarlo o resolviendo dificultades prácticas como colgar una soga más alta para facilitar una construcción. A su cargo está también la regulación de los tiempos, el momento del orden, la escucha final de lo acontecido en el juego y la realización de un juego grupal que da por finalizado el tiempo de ludoteca.

Ahora bien, esta mayor “libertad” que se percibe en la ludoteca, no aparece del mismo modo en las salas de inicial, aún cuando la disposición del ambiente y los materiales sea semejante. Las situaciones de juego observadas tienen un nivel más alto de directividad externa, aún en los momentos en que el juego resulta simultáneo en diferentes sectores o grupos de niños. El respeto por la regla del juego, la mirada puesta en que se “juegue bien”, la distancia entre el maestro y los niños a la hora de jugar, tiñen de un modo especial al juego dentro del aula. Cuando se juega en el patio, el grado de libertad y movilidad aumenta, pero el maestro se distancia y rara vez participa; observa, está disponible, pero no juega.

“Yo sé jugar ese juego”

El comienzo de un juego suele estar precedido por la frase “jugamos a...”. En situaciones cotidianas, a menos que el juego sea nuevo, las reglas se definen mientras se juega. Cuando el juego se propone en el salón de clase, el tiempo de demora para la presentación y explicación de las reglas suele extenderse. En nuestras observaciones hemos registrado un promedio de 10 minutos durante los cuales los maestros recuerdan cómo se juega. En algunos casos, este momento cuenta con la participación de los niños, en otros, la maestra describe cómo se juega y modela en forma grupal:

Situación 3 (Sala 5 años)

La Maestra sostiene un tablero grande dividido en seis colores.

Maestra: vamos a jugar un juego que no jugaron nunca. Es una lotería. Parecido a la lotería de números pero con colores. El cartón tiene seis colores.



La Maestra observa e interviene con una pregunta dirigida al sentido de la regla, más que al modo en que se está resolviendo”

Señala los colores y los niños los nombran.

Maestra: yo acá tengo algo más. ¿Cómo se llama?

Niños (a coro): dados

Maestra: ¿tiene números?

Niños (a coro): no, colores.

La Maestra pregunta qué colores tiene. A medida que los señala, los niños lo nombran.

Maestra: El dado tiene los mismos colores que están en el cartón... el juego va a ser así. Nos separamos en cuatro mesas. Cada grupo con un dado y cada niño con un cartón. Tira el dado...

Pone un cartón en el centro de la ronda y pide a uno de los neños que tire el dado. Todos nombran el color. La maestra tapa con una ficha la celda que tiene ese color. Se pasan el dado y vuelven a tirar. Repiten el procedimiento y van completando el tablero. Sale un color que ya estaba tapado.

Maestra: sale el negro... está ocupado (señala)... entonces paso el dado y lo tira otro compañero.

Se completa el tablero. La maestra explica que lo van a jugar en las mesas.

Maestra: la mesa que llena primero el cartón canta bingo. Es la primera. Después vamos a ver quién es la segunda...

Este modo de enseñar los juegos, presenta variantes en la ludoteca. Allí se suceden juegos reglados, dramáticos y de construcción. Cuando ingresan, los niños deciden el juego. Si éste no es conocido, aparecen diferentes resoluciones: otro niño lo

enseña, se solicita explicación de cómo se juega a los adultos presentes o, simplemente, se comienza a jugar y se decide sobre la marcha. La Situación 4 es un ejemplo de esta alternativa.

Situación 4 (1º Grado)

En la mesa 2 un niño está armando un rompecabezas; cuando finaliza, la maestra le pregunta si juegan otro y trae unas cartas para armar personajes disparatados⁵. El niño lo toma y comienza a armar lógicamente cada figura, coincidiendo las partes con cada personaje. Luego de un rato, la maestra le pide que lea las instrucciones de la caja.

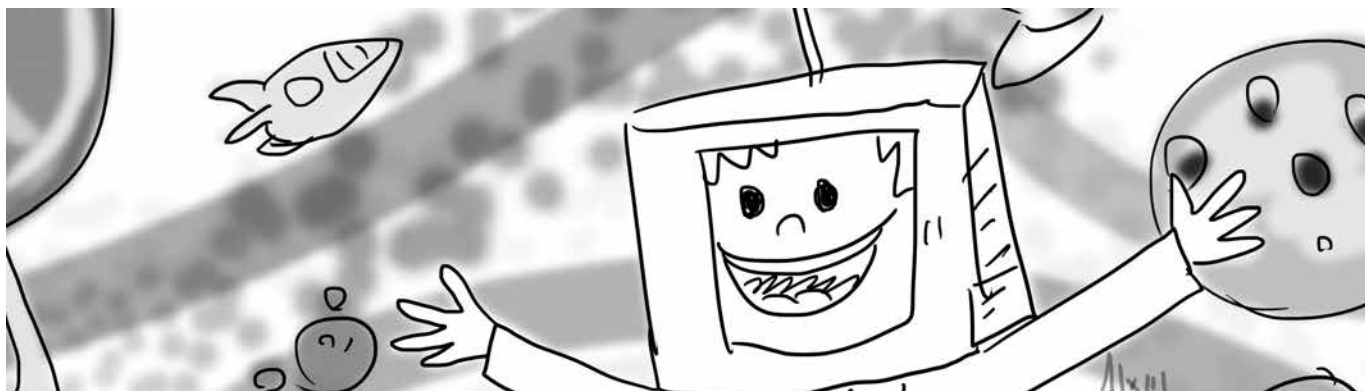
Niño: Cartas chifladas.

Maestra: Eso quiere decir locas. Hay que ponerlas para que quede algo loco.

El niño desarma sus figuras y vuelve a armar personajes. Algunos “normales” y otros “locos”.

Este modo en que los adultos interaccionan es similar al observado en la Situación 2, pero en este caso, el juego es complejo y presenta una serie de problemas para los jugadores. El tablero “Escaleras y serpientes” requiere atender simultáneamente al número que sale en el dado y a la indicación del casillero (avanzar o retroceder según se indique). Durante el juego, se observa que los niños no respetan ambas reglas y resuelven el juego alternando una u otra según qué les conviene hacer para llegar a la meta. La Maestra observa e interviene con una pregunta dirigida al sentido de la regla, más que al modo en que se está resolviendo. Su interés está puesto en si los niños “acordaron la regla” antes que en “jugar bien”; espera y acepta

5 El juego consiste en tarjetas que permiten armar personajes a partir de la combinación de tres de ellas (cabeza, cuerpo y piernas). El diseño permite armar una figura convencional (astronauta) o combinar las tarjetas armando una disparatada (cabeza de astronauta, cuerpo de policía y piernas de bailarina).



la respuesta de los niños. En una entrevista posterior, nos explicaba que esperaba jugar con ellos para mostrar en su turno cómo había que mover las fichas. Frente al requerimiento de otros niños, abandonó el juego sin problemas porque “estaban jugando”.

Como puede observarse, esta categoría arroja luz sobre la iniciativa del jugador y el cuidado por sus ideas sobre el jugar. Aún cuando la función de la escuela es enseñar y, desde la perspectiva lúdica, enseñar juegos y enseñar a jugar, la ludoteca pareciera contemplar con mayor cuidado las ideas previas de los jugadores por sus juegos. Habilita un tiempo de exploración, de ensayo. Al mismo tiempo, facilita la aparición de puntos de vista diferentes, de caminos alternativos, sin proponer una única forma correcta de resolución. Nos interesa resaltar cómo el juego no inhabilita al maestro para ofrecer alternativas, modelar o dar indicaciones. Sin embargo, sus intervenciones respetan al jugador, la posibilidad de llegar a un fin alternando medios diversos, confrontando y probando ideas.

Un espacio y muchas oportunidades: el multijuego

La vida en las aulas suele estar pautada en mayor o menor medida por el modo en que se definen los tiempos, el número de tareas, la forma de organización de los niños y el protagonismo del maestro. Según se combinen estas variables, encontramos modos de organización en los cuales el maestro está al frente, todos realizan la misma actividad, en forma grupal o individual, como los espacios de Asamblea o conversación grupal, la lectura de cuentos, la presentación de contenidos

nuevos, etc., o, en el extremo opuesto, momentos en que la simultaneidad de tareas obliga al maestro a rotar y realizar un seguimiento individualizado de los niños. Algunos autores han denominado a estos polos como “recitación” y “multitarea” respectivamente (Bossert, 1977). En las escuelas infantiles, los momentos de juego en sectores habilitan este tipo de actividad, que identificamos como multitarea (Sarlé, 2001). La situación 5 es un ejemplo de esta modalidad:

Situación 5 (5 años)

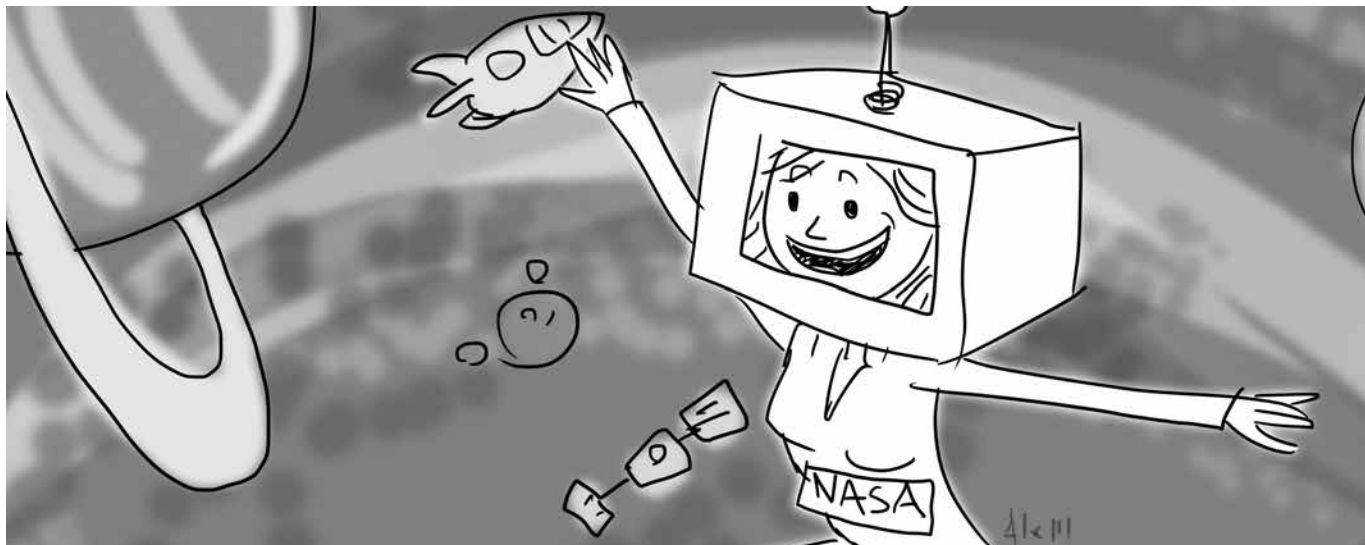
15.10 hs. Maestra. Vamos a jugar en los rincones (los chicos aplauden).

Nombran el rincón de dramatizaciones, construcciones, arte, biblioteca, juegos de mesa.

Maestra: vamos a pensar... todos no podemos ir a casita, a construir; elijo el lugar que me gusta a mí y no al que va mi amigo.

15.20. Comienza a preguntar dónde quieren jugar los niños. Algunos mencionan el rincón, otros el material. La maestra pide que especifiquen qué rincón y qué van a hacer. El rincón más solicitado es dramatizaciones.

15.25. Se distribuyen en los rincones. Quedaron organizados de la siguiente manera: 8 niños en dramatizaciones, 5 en construcciones, 2 en biblioteca, 1 en arte y 2 en juegos de mesa.



Como se observa en el registro, algunos de los rincones habilitan juegos y otros no. La maestra participa de los diferentes sectores, pregunta o soluciona problemas. Una vez finalizado el tiempo, ordenan y dialogan sobre lo sucedido en cada espacio.

En el caso de la ludoteca, la distribución de los objetos es muy similar. Existen rincones o sectores donde se ubican los materiales y juguetes para dramatizar o construir; armarios y contenedores para los juegos de mesa. La disponibilidad del material pauta el juego; sin embargo, se observa una vitalidad diferente: los juegos y los grupos se suceden rápidamente. Hay mucho movimiento, intercambio de niños en algunos sectores y permanencia en otros; cada cual atiende a su juego pero a la vez, al juego del compañero. Denominamos esta categoría “*multijuegos*”, como un modo de expresar la simultaneidad de juegos que aparece en un fragmento reducido de tiempo. En las notas de nuestras observaciones sistematizamos el siguiente listado de juegos que se sucedieron en una hora de un 1º grado:

Situación 6 (1º Grado)

A lo largo del tiempo de ludoteca se observaron juegos en pareja, individuales y en pequeños grupos; las parejas no necesariamente se mantuvieron a lo largo de la hora. Aparecieron

los siguientes juegos:

1. Emboque con frascos grandes (varias versiones).
2. Emboque con baleros.
3. Trompos (individual y en competencia).
4. Casita de muñecas.
5. Dibujar y dramatizar con palitos en el pizarrón magnético.
6. Geoplano.
7. Armar pistas con bloques de plástico.
8. Armar bebederos y granjas con animales.
9. Armar personajes con Dakis.
10. Armar recorridos con señales de tránsito.
11. Articulación de los escenarios construidos en 7, 8, 9 y 10.
12. Mariposas en rompecabezas.

“ la ludoteca pareciera autorizar un cambio en las configuraciones del maestro y en cómo se presenta al niño. En otras palabras, la ludoteca faculta con mayor fuerza que la sala”

13. Armar personajes chiflados.

14. Mirar libros, leerlos solos o acompañados por la maestra.

Algunos de estos juegos fueron registrados en las diferentes sesiones en que observamos la ludoteca. La riqueza de la propuesta no parece estar dada tanto en el tipo de material o en lo que se conversa previamente, sino en la posibilidad de combinación que ofrecen los diferentes objetos. Los niños juegan, se observan, modifican su juego y promueven juegos, como el caso en que los diferentes grupos que estaban construyendo se cruzaron en el espacio disponible y combinaron sus propias producciones. Por su parte, los adultos se mueven con la misma vitalidad que los niños, tal como señalamos en la Situación 2.

Ahora bien, el aparente caos lúdico que se observa tiene implícita una “memoria lúdica” por parte de los jugadores. Aún cuando los niños asisten una vez por semana y sólo una hora, al ingresar a la ludoteca, el tiempo que media entre un juego y otro pareciera diluirse. En nuestro seguimiento al grupo resultó notable cómo los niños buscaban concluir lo iniciado en el juego anterior, solicitaban un material que habían utilizado y en esta oportunidad no se encontraba disponible y volvían sobre los mismos juegos. Frente a nuestro comentario, la ludotecaria expresaba “*ellos saben*”.

A modo de cierre

Nuestro estudio buscaba investigar las relaciones entre juego y enseñanza en nuevos espacios escolares, en este caso, la ludoteca escolar. Nos interesaba analizar qué oportunidades ofrece como ámbito privilegiado para jugar y qué implicancias tenía para la relación con la enseñanza. A modo de síntesis podemos acercar algunas conclusiones provisorias.

En primer lugar, en la ludoteca y la sala se juegan los mismos juegos, el espacio es semejante aún cuando cambian algunos objetos y los tiempos están pautados de antemano. Sin embargo, la ludoteca pareciera autorizar un cambio en las configuraciones del maestro y en cómo se presenta al niño. En otras palabras, la ludoteca faculta con mayor fuerza que la sala, una suerte de “**mentalidad lúdica**” que tiñe las relaciones entre juego y enseñanza.

La ludoteca habilita una mayor flexibilidad en el modo en que se vinculan adultos y niños, al facilitar la elección del juego, la forma en que se configuran los grupos, las entradas y salidas de un juego particular, la manera en que se definen y aceptan las reglas, etc. Con mayor fuerza que en otros espacios, pareciera diluirse la relación asimétrica entre niños y adultos, y aún cuando no se desdibujan los roles. Situaciones que dan risa, que flexibilizan las respuestas, que abren alternativas y permiten escuchar y probar puntos de vista diferentes para resolver problemas.

Este cambio de mentalidad amplía el grado de libertad y el respeto por la iniciativa de los niños. En la ludoteca se aceptan las modificaciones a lo ya establecido, la alternancia entre los medios y los fines, y la posibilidad de variar la actividad a pesar de que no se haya finalizado la anterior. Hay un respeto por las ideas de los jugadores y el modo en que organizan y definen su juego; el juego deja de ser un vehículo o medio para enseñar y se transforma en el contenido de enseñanza. Quizás lo más llamativo esté dado por el modo en que el maestro y los adultos que participan de la propuesta se involucran en los diferentes juegos y el protagonismo que asumen los niños. Una pista interesante a la hora de pensar las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales.

Referencias

- Aubert, E. y Caba, B. (2010). Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar. En P. Sarlé. *Lo importante es jugar* (pp. 89-104). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Batiuk, V. (2010). La enseñanza como responsabilidad política (el Nivel Inicial en el NEA). *En Cursiva* (6), 10-17.
- Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- Borja Solé, M. (1980). *El juego infantil (Organización de ludotecas)*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bossert, S. (1977). Task, group management and teacher control behavior: a study of classroom organization and teacher style. *School Review*, 552-565.
- Brailovsky, D. (2011). Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible. *Apuntes sobre educación, artes y humanidades*, Año II, Vol. II, 8-17.
- Brougère, G. (1997). Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London: Routledge.
- Dirección de Nivel Inicial. (s. f.). *Plan Trienal Nivel Inicial*. Obtenido el 2 de junio de 2011, de Ministerio de Educación de la Nación, desde http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/Plan_Trienal_Inicial.pdf
- Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Frost, J., Wortham, S. y Reifel, S. (2005). *Play and Child Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Garaigardobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gibaja, R. (1986). *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma "Benito Juárez".
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnology, and interpretive practice. En N. & Denzin, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 262-272). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministerio Nacional de Educación. (2006). Ley 26206. Obtenido el 14 de abril de 2011, desde http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Neuquen: Educo.
- Ramos Rodriguez, J. (2010). Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte* (Colombia), 12, 118-127.
- Rivero, I. (2012). *Una teoría del jugar: Enseñar lo lúdico*. Universidad Nacional de la Plata. Manuscrito no publicado.
- Sarlé, P. (2009). Didáctica, investigación y educación infantil. En M. L. (Comp.). *Grandes temas para los más pequeños". Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años de vida"* (pp. 63-70). Buenos Aires: OMEP-Puerto Creativo.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2011). Juego y educación inicial. En Lafranconi, S. *Temas de Educación Inicial* (Tomo 2). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2012). *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y educación infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sileoni, A. (2009-Septiembre). *Editorial: La importancia de la educación en los primeros años*. Obtenido el 2 de junio de 2011, de El monitor de la Educación, desde <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor22.pdf>
- Siraj-Blatchford, S. (2002). Criteria for determining Quality in Early Learning for 3-6 years old. En Siraj-Blatchford, S. *A curriculum development handbook for early childhood educators* (pp. 3-14). London: Trentham Books.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Valiño, G. (2010). *Catedra Nacional Abierta de Juego*. Obtenido el 3 de junio de 2011, de Ministerio de Educación, desde <http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Ludoteca-Escolar-para-el-NI.pdf>
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

