

Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil

El juego en el jardín de infantes Vol 1

Autor:

Sarlé, Mónica Patricia

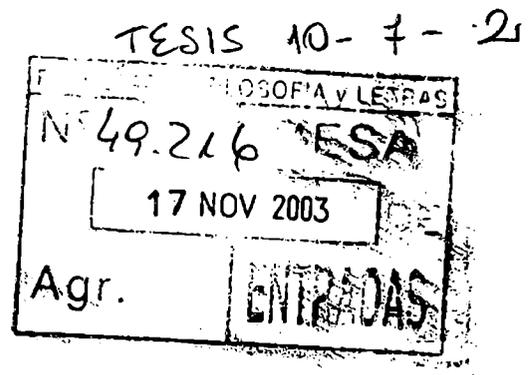
Tutor:

Sirvent, María Teresa

2003

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

Posgrado



**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA
PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL:
EL JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANTES**

Tesis para optar al Doctorado de
la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad de Buenos Aires

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Doctoranda: Lic. Patricia Mónica Sarlé
Directora: Dra. María Teresa Sirvent
Co-director: Dr. Ricardo Rosas
Consejera de Estudios: Dra. María Teresa Sirvent

Noviembre 2003

Agradecimientos

Esta Tesis doctoral resume y sintetiza gran parte de mi experiencia académica y profesional y engarza tres grandes pasiones: la educación infantil, la metodología de la investigación y el anhelo por un mundo nuevo. Por esto, está dedicada al Pbro. Ricardo Mártensen y a la memoria de Lydia P. de Bosch y de Perla Gibaja. Lydia, fallecida recientemente, anhelaba ser testigo de la defensa de lo que aquí se expone y Perla, fue la que me inició en la preocupación por darle “sentido” a lo que sucedía en las aulas desde la investigación y la construcción del conocimiento. Si en algo aporta este estudio, mucho se debe al haber tenido estas maestras.

La mayor riqueza de este trabajo se esconde detrás de aquellos que lo hicieron posible. Por gracia de Dios, el trabajo “en solitario” que supone la construcción de una Tesis estuvo acompañado por cada uno de los grupos –de fe, de trabajo y de estudio– a los que pertenezco. En ellos se reúnen personas con experiencias y saberes muy diversos pero cada uno, desde su lugar, realizó su aporte y permitió que llegara a término. Mencionarlos es una forma de expresarles lo mucho que han significado en esta construcción. El orden es sólo nominal y no pretende marcar jerarquías ni prioridades entre ellos.

A pesar de esto, merecen un lugar especial María Teresa Sirvent y Ricardo Rosas, que asumieron la laboriosa tarea de ser co-directores de esta investigación. Agradezco sus valiosos aportes y pacientes lecturas de este *largo* escrito, y la calidez con la que acompañaron y animaron su realización. En María Teresa, la educación infantil en contextos formales se entrecruzó con la educación no formal y su particular mirada, me permitió recortar el objeto y generar preguntas fértiles para abordarlo. Ricardo, por su parte, me enseñó a pensar en los sentidos del juego y a cuestionar, desde el enfoque sociocultural, la naturaleza de las relaciones entre juego y enseñanza. Su generosa amistad hizo de la estadía en Santiago una experiencia de profundo aprendizaje.

Quiero agradecer, especialmente, a Celia Rosemberg, Inés Rodríguez Sáenz, Ángeles

Soletic y Mariana Maggio por el intercambio de ideas, de visiones teóricas y por el tiempo invertido en custodiar este proceso, corrigiendo varias veces los originales y alentando en los momentos más difíciles, aún a pesar de la distancia. Es un regalo para mí, la amistad que nos une.

Junto con ellos, están los que comparten mis preocupaciones por la infancia y por la formación de docentes. Elvira R. de Pastorino, Rosa Violante, Cristina Tacchi, Rosa Garrido, Laura Pitluk, Rosa Windler, Alicia Spinelli... y tantas otras. Los espacios de discusión e intercambio sostienen parte de lo aquí formulado.

También quiero agradecer a los compañeros de la facultad y de mis múltiples inserciones laborales: Edith Litwin, Verónica Weber, Anahí Mastache, Pbro. Juan Torrella, José L. González, Beatriz Jáuregui, Victoria Morales... Entre ellos también merecen un especial agradecimiento los compañeros y profesores de la EPUC, durante mi año de permanencia en Santiago de Chile, especialmente Paulina Flotts, Piedad Cabrera y Paula Lacerna.

Los niños y las escuelas son el punto de partida de este trabajo y también la finalidad de los resultados de su análisis. En este sentido, agradezco a los niños y maestras de las escuelas de la Dirección del Área de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Junta Nacional de Jardines de Infantes de Chile.

Finalmente, aunque debieran estar al comienzo, mi familia y mi comunidad. Ellos comparten las exigencias y los altibajos de mi trabajo, animan en el momento de la prueba y son los que hacen posible, cada día que en mí se cumplan los sueños de Dios.

Resumen

Esta Tesis estudia la relación entre juego y enseñanza en el Jardín de Infantes con el objeto de contribuir a la construcción de categorías que nutran la conformación de una nueva agenda didáctica para el Nivel Inicial de escolaridad. A tal fin se estudió al juego desde dos perspectivas, complementarias entre sí. Desde una mirada macro, se buscó develar la relación entre juego y enseñanza en situaciones cotidianas de la vida en las aulas infantiles. La segunda focalizó un tipo de juego en particular – los juegos de construcción – como forma de estudiar esta relación en situaciones inducidas, en las que la edad de los niños, los materiales propuestos y las consignas del maestro facilitarían el encuentro entre el juego y el trabajo escolar. Asimismo la Tesis consideró posibles diferencias en la relación entre juego y enseñanza que pudieran estar sustentadas en la edad de los niños o los marcos curriculares que orientan las prácticas de enseñanza.

La investigación se sitúa en la confluencia de los enfoques socioculturales y de la psicología cognitiva, tanto en aquellos aspectos que hacen a la construcción del conocimiento infantil (Karmiloff-Smith, 1993; Castorina, 2000) cuanto a la definición del contexto y la situación de enseñanza. Para el enfoque sociocultural, la posibilidad que tienen, tanto el juego como la enseñanza, de generar zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1993, 1988a) permite conciliar la relación entre juego y trabajo escolar (Vigotski, 2001; Baquero, 1999), y situar al juego en el contexto de la enseñanza. El juego le proporciona al niño un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos (Vygotski, 1988a). Por su parte, la enseñanza asume como punto de partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias. De esta forma, los niños pasan de operar con significados idiosincrásicos a integrarse en sistemas de significados complejos y comunicables propios de los sistemas simbólicos culturales de los que forman parte (Bruner, 1997; Rogoff, 1997).

Orientada por estas ideas, la presente Tesis sostiene que la relación entre enseñanza y juego es bidireccional y se comprende en la medida en que se constituye sobre la base de la mutua implicancia entre ambos procesos. Los resultados del análisis ponen de relieve tres aspectos que dan cuenta de esta relación. En primer lugar, el juego, como atmósfera lúdica, se entretiene y expresa en la vida cotidiana del jardín abarcando a la situación de enseñanza

en su conjunto. En las escuelas infantiles, este ambiente juguetón –configurado a lo largo de la historia del Jardín, las características de los niños pequeños, la disposición del ambiente y los materiales– se expresa en la forma en que se presentan los contenidos de enseñanza y en la manera en que se organizan o plantean las normas y las reglas sociales (entre pares y con los adultos).

En segundo lugar, el juego crea un marco no literal que obliga a redefinir tanto al juego como a la enseñanza. Este marco opera en el sentido de restricción mutua entre ambos procesos. En el caso de la enseñanza, el marco del juego impacta en la forma en que se configuran algunos de sus componentes (la división de roles y funciones, los aspectos propios de la evaluación, la definición de objetivos y contenidos y, la forma que asume el proceso de enseñanza). En el caso del juego, la enseñanza limita en cuanto tiempo, espacio y contenido pero a la vez, encausa la experiencia y permite poner en palabras el contenido jugado.

En tercer lugar, el análisis de los juegos de construcción pone de relieve la necesidad de considerar las situaciones enseñanza en las que interviene el juego ya no como situaciones aisladas sino en términos de secuencia. Esta secuencia lúdica asume el carácter de un proceso recursivo, de aproximaciones sucesivas, cada vez más complejas, en el dominio del juego y del contenido propuesto. El carácter mediador del maestro se evidencia en la forma en que organiza, pone a disposición de los niños y acompaña la utilización de los objetos como herramientas instrumentales y semióticas. El juego da paso al trabajo escolar en la medida en que se torna un sistema racional, planificado, socialmente coordinado y subordinado a reglas en el que los niños van interiorizando las herramientas cognitivas con las que actúan.

Como enfoque metodológico se optó por el paradigma de la comprensión y en ese marco, se emplean métodos diferentes para su abordaje. La idea matriz que atraviesa el proyecto, la establece el carácter contextualizado con que se estudia al 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. De esta manera, se complementan los modos de operar propios de la etnografía con la utilización de situaciones inducidas en las que el entorno es deliberadamente manipulado con el objeto de construir datos especiales para la reconstrucción del fenómeno estudiado.

ÍNDICE

Introducción general	11
El juego y la enseñanza en la Escuela Infantil. Hacia la construcción de una nueva agenda didáctica para la Educación Inicial	
Parte I.	21
Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio del juego en la escuela infantil.	
Capítulo 1. Estado de la cuestión. Antecedentes y líneas de investigación	22
1.1. El punto de partida: Antecedentes de la relación entre juego y enseñanza	24
a. La construcción histórica del concepto juego	25
b. Juego y aprendizajes generales o específicos. El papel del educador	36
c. La delimitación del Juego desde las prácticas de enseñanza	44
1.2. Investigaciones antecedentes de los juegos de construcción	61
a. Los materiales de construcción: los juguetes cognitivos	61
b. Los juegos de construcción en la investigación educativa	64
c. Bases psicológicas de los Juegos de construcción	67
Capítulo 2. Encuadre teórico conceptual: Juego, juego de construcción y enseñanza desde la perspectiva sociocultural	80
2.1. La construcción del marco teórico conceptual: infancia, enseñanza y juego en la escuela infantil	81

a. Enseñanza y juego en la teoría sociocultural	81
b. Características del juego en el desarrollo infantil	89
c. La situación de enseñanza en la escuela infantil	101
2.2. El juego de construcción desde la perspectiva sociocultural	105
a. Los objetos de construcción como herramientas de mediación	105
b. Juegos de construcción e imaginación	110
c. Juegos de construcción y trabajo escolar	112
Capítulo 3. Encuadre metodológico	116
3.1. La dimensión epistemológica	117
3.2. La dimensión de la estrategia general	119
3.3. La dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información empírica	123
Parte II.	
El juego y la enseñanza en la Escuela Infantil. Desarrollo de las tesis presentadas	128
Capítulo 4. Las relaciones entre Juego y enseñanza en la Escuela Infantil	129
4.1. Introducción	130
4.2. Procedimientos metodológicos	131
4.3. Resultados. Análisis descriptivo	140
a. ¿Cómo se enseña? Las diferencias curriculares	141
b. Juego y vida cotidiana	155

4.4. Análisis relacional: Atmósfera y Marco lúdico: el juego entre el <i>todo</i> y la <i>parte</i>	201
Capítulo 5. El Juego de construcción como caso modelo	222
5.1. Introducción	223
5.2. Procedimientos metodológicos	224
5.3. Resultados. Análisis descriptivo	230
a. Explorar, anticipar o inventar... el juego y las diferencias de edad	232
b. La creación a partir de objetos culturales	245
c. El <i>marco</i> del juego construye el trabajo escolar	254
5.4. Análisis relacional. Construir, destruir, reconstruir... la unidad en la diversidad	281
a. La secuencia lúdica como unidad de sentido de la relación entre Juego y enseñanza	281
b. El juego de construcción como modelo de análisis	286
Capítulo 6. Discusión General. Juego y enseñanza: la complicidad de dos fenómenos	300
6.1. La <i>textura</i> del juego en la escuela	303
6.2. La construcción del <i>marco lúdico</i> como territorio del juego	309
6.3. El juego como <i>bisagra</i> entre el niño y lo escolar: la secuencia lúdica	317
Capítulo 7. Conclusiones: Didáctica, investigación y escuela infantil	326
7.1. Pensar la escuela infantil: <i>jugar</i> la enseñanza y <i>enseñar</i> el juego	327
7.2. La investigación didáctica y la construcción de metáforas y analogías	330

Capítulo 8. La Historia Natural de la Investigación	334
8.1. La historia de la pregunta de la investigación: cómo mirar lo conocido	335
8.2. La construcción del rol del investigador: la evaluación y la observación	341
8.3. El encuentro con <i>otros</i> significativos: la multiplicidad de miradas	344
Bibliografía	348
Anexo I. Antecedentes de Modelos curriculares centrados en el alumno	369
1. La escuela italiana, el modelo de la Reggio Emilia	371
2. El Proyecto Spectrum	373
3. El diseño curricular en el Sistema Educativo Argentino	375
4. El diseño curricular en el Sistema Educativo Chileno	379
Anexo II. Distribución de las situaciones de enseñanza y juego observadas: Ejemplos de análisis	385

Introducción general

El juego y la enseñanza en la Escuela Infantil. Hacia la construcción de una nueva agenda didáctica para la Educación Inicial

“(se necesita) construir una didáctica renovada para la educación infantil, sin desvirtuar su identidad propia, en la cual el juego del niño y la enseñanza de contenidos... se transformen en el paradigma de una buena enseñanza” (Lydia P. de Bosch, 2001, p.12).

Juego, enseñanza y escuela infantil¹ son tres conceptos claves sobre los que gira esta Tesis. La intención de ponerlos en relación, tal como señalara Lydia Bosch, es aportar a la construcción de una didáctica renovada para la educación infantil y contribuir a la definición de conceptos que nutran lo que se ha denominado “nueva agenda didáctica” (Litwin, 1996). Como telón de fondo de estos planteos se encuentra la preocupación por la *identidad* de la escuela infantil.

En los últimos años, las escuelas infantiles han tratado de re-definir su identidad, buscando superar la imagen de preparatorio para la escolaridad, complementario de la acción familiar o simple acompañante del desarrollo evolutivo del niño pequeño. Esta búsqueda de la identidad tuvo como marco, el movimiento de renovación y reforma general de los sistemas educativos². Los contenidos de las diferentes reformas le asignaron a este nivel escolar, la responsabilidad por la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo en la infancia. En el caso argentino, esta nueva

¹ En la República Argentina, las escuelas que atienden a niños menores de 6 años corresponden al Nivel Inicial (primer nivel de escolaridad del Sistema Educativo). Este nombre difiere en otros países. Por ejemplo, en la República de Chile estas escuelas reciben el nombre de Parvulario. Dado que esta Tesis se realizó en escuelas argentinas y chilenas, utilizaremos la expresión “educación infantil” para referirnos tanto a la educación inicial (Argentina) como a la educación parvularia (Chile) y, “escuela infantil” para referirnos a las instituciones que brindan atención a los niños pequeños.

² El movimiento de reforma de la Educación infantil atraviesa a la mayoría de los países hispanoamericanos. En la Argentina, la reforma se expresa en la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) y de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial (Consejo Federal de Educación, 1994). En el caso chileno, la reforma del nivel parvulario se inicia en 1998 y se consolida con el reconocimiento del nivel en la Constitución de la República en 1999.

atribución de sentido, desencadenó en una búsqueda por plantear prácticas de enseñanza capaces de ayudar al niño a apropiarse de los contenidos enunciados por el currículo.

La problemática por la enseñanza se enfocó, principalmente desde el campo de las didácticas disciplinares. La labilidad epistemológica que presentaban las didácticas especializadas en niveles de escolaridad (Davini, 1996) y la ausencia de investigaciones y marcos referenciales propios para la escuela infantil, dificultó la tarea de construir puentes entre los aportes propios de las disciplinas y la problemática de enseñar a niños pequeños. En algunas salas, la enseñanza asumió un formato más semejante a las prácticas de la escolaridad básica que a la esperada para niños pequeños, desvirtuando la especificidad de la enseñanza propia de esta edad. Esto desplazó el lugar del juego y puso en cuestionamiento su relación con el aprendizaje escolar y su legitimidad en torno al diseño de las prácticas de enseñanza.

La presente Tesis tiene su origen, en gran medida, en la preocupación por la relación entre juego y enseñanza dado que en el diálogo que se puede establecer entre ellos, podemos encontrar pistas que abonen la identidad de la escuela infantil y generen alternativas desde las cuales diseñar prácticas de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1988, p.158).

La elección del juego no es casual. Desde la fundación del *kindergarten*, se asume al juego como el método de enseñanza propio de los niños pequeños (Froebel, 1913). Por otra parte, el juego es el modo en que los niños de esta edad construyen su conocimiento. Especialmente, para las teorías socioculturales, el juego, como expresión del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos.

A pesar de estas afirmaciones, la relación entre juego y enseñanza no parece ser tan clara ni ha merecido la suficiente atención en los diferentes contextos educativos en los que el niño crece. A pesar de los diversos estudios realizados en torno a la relación entre juego y aprendizaje general (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, Garaigordobil Landazabal, 1995; Garvey, 1985), aún no existe consenso sobre su vinculación con aprendizajes específicos.

Para algunos autores, juego y enseñanza escolar son concepto irreconciliables y la consideración del juego como educativo es “artificial, falsea la reflexión del hecho e impide que se desarrolle una auténtica pedagogía lúdica” (Mauridas Bousquet, 1986, p.497). Desde esta concepción, la escuela *desnaturaliza* al juego al someterlo a los límites propios de la institución escolar o, al utilizarlo como recurso para motivar a los niños, sostener su atención o esconder la enseñanza de contenidos.

Ahora bien, la investigación realizada en orden a estudiar el lugar del juego en la escuela infantil (Sarlé, 1999, 2001) ha mostrado que aún desarrollándose en un contexto particular como es la escuela, el juego pareciera ponerse por encima de estas limitaciones. Hemos observado, en reiteradas oportunidades, cómo los procesos de socialización que suponen la asistencia a la escuela, brindan un marco propicio para que el juego continúe existiendo y ocupando espacios privilegiados a lo largo de la jornada escolar. En este sentido, los niños manifiestan poseer un conocimiento de la cultura escolar que les permite utilizar con ventaja las limitaciones de espacio, tiempo y contenido, y continuar jugando. Podríamos decir que la escuela no *desnaturaliza* ni *desvirtúa* al juego sino que simplemente le otorga otras formas.

Por otra parte, el estudio reveló que en la escuela, un juego en particular, asume rasgos muy diferentes al mismo juego jugado en otro contexto. En la escuela, el formato de interacción que se crea entre los niños, las reglas sociales que marcan espacios de permiso y control del juego, las normas que los niños se autoimponen para jugar juntos y compartir, la necesidad del líder que sostenga el juego, aparecen como rasgos o parecidos de familia (Witgenstein, 1988) que particularizan al juego en la escuela. Sin embargo, estas categorías conceptuales que resultan útiles a la hora de guiar la observación y la descripción del juego, aún no permiten comprender la separación que se registra entre juego y enseñanza, aún en los contextos escolares para niños pequeños.

El objeto de estudio de esta Tesis trata de precisar la relación que se establece entre el juego y la enseñanza y toma a los juegos de construcción como modo ejemplar de estudiar esta relación. La elección de los juegos de construcción se decidió dado que como tipo de

juego, reúne en sí mismo dos características que lo tornan único. En primer lugar, es un juego que puede ser “formateado” desde fuera del jugador a partir de la selección de materiales disponibles y las consignas que lo inician. En segundo lugar, los juegos de construcción se encuentran por fuera de las clasificaciones evolutivas y expresan la transición entre las actividades de juego y de trabajo (Piaget, 1979).

Esta delimitación del objeto generó la construcción de un problema general y tres problemas secundarios (sub-problemas), que permitieron abarcar en su complejidad al objeto de estudio. El problema general consistió en la pregunta sobre ¿qué relaciones se pueden establecer entre juego y enseñanza en las escuelas infantiles? Los problemas secundarios fueron:

- ¿De qué manera la edad y el marco curricular diferencian o particularizan la relación entre juego y enseñanza?
- ¿Qué características asume en las escuelas infantiles el juego de construcción, específicamente desde las interpretaciones provenientes del campo didáctico-pedagógico y psicológico?
- ¿En qué medida la posibilidad de integrar miradas entre el juego del niño (dimensión psicológica) y el diseño de las prácticas de enseñanza (dimensión didáctico-pedagógico) puede resultar útil para estudiar el fenómeno lúdico en los contextos escolares?

Con el objeto de dar cuenta de estas cuestiones se analizó un corpus amplio de situaciones de enseñanza registradas a través de observaciones “densas” (Geertz, 1992; Gibaja, 1986) y registros fotográficos en grupos de niños de 3 y 5 años, de escuelas infantiles pertenecientes a la ciudad de Buenos Aires y a la Región Metropolitana de Santiago de Chile. El modo de operar, eminentemente cualitativo, supuso la elaboración de diferentes estrategias que pudieran dar cuenta de la complejidad del fenómeno. El diseño asumió dos momentos. En la primera parte, los procedimientos metodológicos estaban más próximos a la inducción a partir de la observación de situaciones naturales y la generación de

categorías que permitieran comprender el objeto de estudio en tanto acciones e interacciones de los sujetos en un momento social e histórico determinado (Goetz & Le Compte, 1988). En la segunda (para el estudio de los juegos de construcción), se decidió asumir un enfoque cercano al “experimento cualitativo” (Kleining & Witt, 2001) en el que, las situaciones observadas fueron inducidas y el entorno fue deliberadamente manipulado, con el objeto de construir datos especiales y tensionar aquellos aspectos que parecían comprometidos en el primer análisis. Los resultados dan cuenta de los interrogantes planteados y representan una contribución teórica y metodológica al estudio de las relaciones entre juego y enseñanza en los contextos de educación infantil.

Estos resultados permiten sostener tres series de afirmaciones que constituyen las Tesis a sostener en esta investigación. La primera serie de afirmaciones pone de relieve la forma en que la tradición escolar, las características del niño pequeño y las estrategias didácticas propias de las escuelas infantiles, conforman una *atmósfera lúdica* que atraviesa la vida cotidiana. La segunda serie de afirmaciones, vincula al juego con la construcción de un *marco* que redefine los términos entre juego y enseñanza. La tercera serie de afirmaciones, sobre la base de los juegos de construcción, apoya la idea de la necesidad de diseñar *secuencias lúdicas* como unidad de análisis para vincular al juego con los aprendizajes específicos.

Primera serie de afirmaciones. La atmósfera lúdica

- La atmósfera lúdica es un factor que envuelve e involucra a toda la escuela infantil. La vida cotidiana en la que se suceden las prácticas de enseñanza está teñida o conformada sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños. La atmósfera lúdica actúa “por sí misma”, como si el educador no tuviera decisión sobre ella. Por esto, el juego se torna *invisible* cuando se quiere precisar cuál es su lugar en el conjunto de las actividades de enseñanza.

- El “juego libre del niño” y “el juego como estrategia/recurso didáctico” forman un continuo dentro de la acción didáctica. Ambos son modalidades de juego “espontáneo” que no involucran la presencia del maestro en el transcurso del mismo, a pesar del énfasis relativo que cada uno presenta respecto de los objetivos y contenidos de enseñanza.
- Las diferencias en términos curricular operan como restricción contextual en cuanto al tiempo; al espacio y al material destinado al juego, no así, entre tipo de actividad lúdica y participación del maestro. Las diferencias en términos de edad de los niños operan como restricciones a nivel intrasubjetivo (posibilidad de jugar con otros y orientar externamente el juego) y solo aparecen cuando el juego está escolarmente orientado.

Segunda serie de afirmaciones: el marco lúdico

- El juego crea un marco no literal en el que suceden las acciones de los niños. En este marco, se enfrenta el carácter recursivo e intrínsecamente motivado que presenta el juego con el carácter lineal y externamente orientado que ofrecen las actividades de enseñanza. Cuando la enseñanza se inscribe en un marco lúdico, enseñanza y juego se restringen mutuamente (en términos de cause y limitación). Por parte de la enseñanza, los contenidos escolares mediados por el maestro, aumentan la experiencia de los niños y por lo tanto, el contenido de su imaginación. Por parte del juego, este le permite operar con los contenidos escolares en un proceso regulado de reconstrucción. En este proceso, los contenidos se aprenden primero implícitamente, sin conciencia y sin verbalización y se van transformando en explícitos a través de los sucesivos acercamientos que el niño realiza al jugar repetidamente al mismo juego. De esta manera, los niños desarrollan la capacidad de manipular de manera consciente lo que en el juego aparece de manera simbólica.
- La enseñanza en el marco del juego se ve modificada en al menos alguno de los siguientes términos: la división de roles y funciones (el juego modifica la relación

asimétrica propia de la relación docente–alumno); la necesidad de un producto final para evaluar la propuesta (el juego siempre tiene un producto final incierto); la definición de objetivos y contenidos de enseñanza (el juego es multivalente en términos de contenidos y objetivos presentes); la linealidad del proceso (un mismo juego provoca respuestas diversas).

Tercera serie de afirmaciones: la secuencia lúdica

- El juego constituido como secuencia lúdica puede ser “escolarmente orientado” y producir un puente entre el desarrollo espontáneo y el desarrollo artificial, fruto de la educación. En esta secuencia, la enseñanza se define como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia (entre lo intrasubjetivo propio del juego y lo intersubjetivo propio de la enseñanza).
- En la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego. La secuencia asume el carácter de un proceso recursivo, de aproximaciones sucesivas y cada vez más complejas en el dominio conciente del juego y de los contenidos de enseñanza involucrados en él.
- En la secuencia lúdica, el maestro asume un rol de mediador que se va construyendo a través de su participación consciente a lo largo de todo el proceso y no sólo, en los momentos iniciales o finales. Este rol supone la mediación verbal para que los “conceptos jugados” puedan expresarse a través de palabras. El diálogo no consiste en reproducir verbalmente lo que se hizo sino a dotar de lenguaje a los productos de la imaginación del niño. Cuando el maestro, especialmente en los niños más pequeños, verbaliza el juego, le da “materialidad sonora” a la acción de los niños.
- El juego de construcción como modelo de análisis permite precisar el proceso que va del juego al trabajo escolar. En este tipo de juegos se pone de relieve cómo el juego le permite al niño ejercer dominio sobre los instrumentos (inicialmente

externos e independientes del sujeto) y transformarlos en símbolos sobre los cuales va a operar como productos de su imaginación. Al moverse en un nivel de simbolización secundaria, a través del juego, el niño comienza a disponer de una serie de destrezas que preparan la estructura para el cambio representacional que supone la etapa siguiente de escolaridad. En este sentido, el juego da paso al trabajo en la medida en que se torna un sistema racional, planificado, socialmente coordinado, subordinado a reglas, en el que los niños van interiorizando las herramientas cognitivas con las que opera.

A fin de dar cuenta de estas Tesis, el trabajo se organiza en dos partes. La **Parte I** “Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio del juego en la escuela infantil” presenta el marco general de la Tesis. En esta parte, el Capítulo 1 constituye una revisión de las investigaciones y la literatura técnica sobre el eje del juego y la enseñanza en la escuela infantil (estado de la cuestión o antecedentes); el Capítulo 2 especifica el encuadre teórico desde el cual se van a interpretar los datos y el Capítulo 3 presenta las líneas metodológicas y epistemológicas que sostienen la investigación.

En la **Parte II** “El juego y la enseñanza en la Escuela Infantil” se presenta el desarrollo sustantivo de la Tesis. En esta parte, el Capítulo 4 “Las relaciones entre Juego y enseñanza en la Escuela Infantil” da cuenta de la forma en que esta relación se expresa en la vida cotidiana del Jardín desde una perspectiva macro que tensiona las diferencias curriculares. En este capítulo se aporta evidencia empírica que sostiene la primera y segunda serie de afirmaciones de esta Tesis. La tercera serie de afirmaciones se abordan en el Capítulo 5 “El juego de construcción como caso modelo”. En este capítulo se estudia la relación juego y enseñanza, en un tipo de juego en particular, que tiene como característica la posibilidad de ser “formateado” desde fuera tanto a partir de los materiales como de la consigna dada por el educador. Esta mirada micro de la relación juego y enseñanza, permite a la vez, estudiar los aspectos vinculados con la edad de los niños, y avanzar en el continuo que va del juego al trabajo escolar.

El Capítulo 6 “Discusión General. Juego y Enseñanza: la complicidad de dos fenómenos en un contexto común” integra los resultados del micro análisis (juego y enseñanza en la vida cotidiana) con los del macro análisis (juego de construcción y enseñanza) y construye una metáfora integradora de las relaciones entre juego y enseñanza en la escuela infantil. De este modo, se avanza en la construcción teórica de un modelo interpretativo de este fenómeno. El Capítulo 7 “Conclusiones. Juego, prácticas de enseñanza y creación de significados” resitúa teóricamente el problema del juego en el marco de la construcción de una nueva agenda didáctica para la escuela infantil. En esta conclusión de la investigación se presentan algunas implicancias de los resultados para líneas futuras de investigación. Asimismo, se expone el lugar que asume la metáfora en el proceso investigativo de la Tesis. Finalmente, el Capítulo 8 “Historia Natural de la Investigación” explicita los puntos centrales que generaron las decisiones metodológicas a lo largo del proceso investigativo y brinda elementos para evaluar su consistencia interna.

Como **Anexo** de esta Tesis, se presenta un informe de modelos curriculares centrados en el alumno que, tanto en el caso argentino como en el chileno, constituyen marcos referenciales a la hora de diseñar sus propias propuestas curriculares. Asimismo, se informa sobre la distribución de situaciones de enseñanza y se ejemplifica, con un ejemplo de observación, los procedimientos empleados en el análisis cualitativo.

Parte I

Principales líneas de investigación y perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio del Juego en la Escuela Infantil

Capítulo 1

Estado de la cuestión:

Antecedentes y líneas de investigación

Las Escuelas Infantiles³ en todo el mundo, asumen explícitamente, la importancia y el valor del juego como eje de las prácticas de enseñanza (Fisher, 1996; Siraj-Blatchford, 1998). Esta uniformidad en aceptar al juego se debe, fundamentalmente, a que la escuela infantil nace en el momento en que comienza a cobrar importancia tanto la infancia como el juego. Como institución dedicada a la educación, a diferencia de los otros niveles del sistema educativo, las Escuelas Infantiles o Jardines de Infantes, reconocen un momento de creación y un grupo de pedagogos fundadores. En el primer caso, se ubican en la primera mitad del siglo XIX. En cuanto a los pedagogos, éstos defenderán al juego como parte de su sistema de enseñanza y la potencialidad de aprendizaje del niño pequeño. Tradicionalmente se reconoce a tres pedagogos como “precursores” de las Escuelas Infantiles. Estos son Federico Froebel (1782-1852), María Montessori (1870-1952)⁴ y Ovidio Decroly (1871-1932)⁵.

A pesar de que el juego es un tema obligado en todos los libros de educación infantil, su inclusión en las salas no resulta sencilla ni simple. A la complejidad propia que presenta

³ A partir de ahora utilizaremos la nominación “escuela infantil” o “jardín de infantes” para referirnos a aquellas instituciones que reciben niños de 3 a 5 años. Cuando hablemos de la educación que se brinda, la denominaremos “inicial” o “infantil”, indistintamente.

⁴ María Montessori no habla de juego sino de actividad. La escuela infantil toma especialmente de su propuesta, los ejercicios sensoriales y la organización del ambiente físico. Para esta médica italiana, las escuelas debían garantizar como objetivo pedagógico, la autonomía de los niños. En la escuela, los niños debían sentirse como en su casa, moviéndose con libertad y responsablemente. Por esto, el material se disponía de tal manera que siempre estuviera al alcance de los niños y los muebles adecuarse a su tamaño para facilitar la independencia con respecto al adulto. Para Montessori (1915), la mano era el “órgano de la inteligencia”. Los ejercicios sensoriales debían ser empleados para generar las imágenes mentales y facilitar el aprendizaje de los conceptos.

⁵ A Ovidio Decroly se le debe la creación de los “juegos educativos”. Decroly considera que los ejercicios sensoriales de Montessori, no eran juegos ni tampoco favorecían la actividad del niño. En cambio, los juegos educativos “no constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, pero tienen por finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión” (Decroly, 1932, p.33). En el punto 4, nos detendremos un poco más en su propuesta de juegos.

el *juego* como fenómeno de la infancia, se le suma la forma contradictoria en que los resultados de la investigación definen su impacto en los aprendizajes específicos (Michelet, 1986; Zabalza, 1993).

Esta discrepancia hace necesario construir un andamiaje conceptual que permita interpretar la relación entre juego y enseñanza desde una perspectiva, en parte diferente, a las ya estudiadas. La complejidad que asume el objeto de la presente investigación –las relaciones entre juego y enseñanza en la escuela infantil estudiadas en los juegos de construcción como caso modelo– nos obliga a elaborar un encuadre interdisciplinario que integre la perspectiva histórica, la pedagógico-didáctica y la cognitiva y que, partiendo de una concepción general de juego y enseñanza, focalice la mirada en un tipo de juego en particular (juego de construcción).

La construcción de la dimensión epistemológica, específicamente de los antecedentes y encuadre teórico conceptual (Sirvent, 2003), se efectúa sobre la base del entrecruzamiento de las miradas propias del *contexto de aprendizaje del niño* (dado que el juego es el modo principal de aprender en esta edad), del *contexto de enseñanza* (reconociendo al juego como aspecto central de las prácticas en la escolaridad infantil) y, del *contexto lúdico* (por la diversidad de formas que asume el juego en la infancia y los diversos compromisos que cada tipo de juego supone para el jugador). En primer lugar presentaremos los antecedentes que nos permitirán analizar la relación entre juego y enseñanza, en general. En segundo lugar, haremos lo propio para los juegos de construcción.

1.1. El punto de partida: Antecedentes de la relación entre juego y enseñanza

En este punto, nuestro objetivo es situar el problema del juego y la educación en el marco de la construcción de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil. La selección de

investigaciones se realizó atendiendo a aquellos estudios que buscan responder a la pregunta de por qué es tan dispar la mirada sobre el juego en su relación con la enseñanza. De este modo, se presentan tres grupos de investigaciones. El primero, de corte más histórico, plantea el problema del juego en el marco de la definición de infancia y de la educación en general. El segundo grupo, se refiere a aquellos trabajos que han estudiado esta relación en términos de objetivos del currículum infantil y el pensamiento de los maestros. Finalmente, se aborda como eje articulador, la investigación sobre el lugar del juego en la escuela infantil y los criterios que permiten analizar al juego en contextos formales, punto de partida de la presente investigación.

a. La construcción histórica del concepto *juego*

El objetivo de este primer punto consiste en abrir la perspectiva del juego en el contexto de la educación inicial. En este sentido, la exposición se organiza de acuerdo con los siguientes ejes conceptuales: la construcción histórica del concepto de juego; la temática de la infancia y su vinculación con la escuela infantil; la obra de F. Froebel, cuyas ideas sobre la infancia y el juego se plasman en la acción educativa a través de la creación del Kindergarten.

a.1. El origen de las dos miradas sobre la relación entre juego y educación

La relación entre juego y educación aparece tratada desde la antigüedad en todos los pueblos y culturas (Brougère, 1996; Agamben; 2001). Sin embargo, para los fines de este trabajo, vamos a distinguir dos momentos en la historia de esta construcción por el impacto que creemos han tenido en la obra de F. Froebel y la escuela infantil: la visión tradicional arraigada en el pensamiento de Aristóteles y la ruptura romántica expresada en Schiller (1759-1805). Estos dos cortes históricos representan un cambio en el concepto que va desde considerarlo como una actividad infantil o una “entretención” de

los adultos, de poco valor en sí misma y que no merece la atención de los estudiosos, hasta reconocer al juego como una de las grandes categorías que sirven para definir lo específicamente humano.

En griego, juego (*paidia*) y cultura (*paideia*) son dos palabras que tienen la misma raíz. Ambas refieren a actividades que no tienen un fin en sí mismas y que se buscan por sí mismas (Jaeger, 1957). En la antigüedad, el juego –identificado con el pasatiempo propio de los niños, y por tanto, parte del universo de lo no serio, de lo inútil y de lo opuesto a lo real– constituía un problema filosófico que era necesario absorber y canalizar, por poseer las mismas características que se atribuían al “ocio intelectual”. Según Jaeger (1957), “el problema de la relación entre *paideia* y *paidia*, entre cultura y juego... aparece puesto de relieve por primera vez en Platón y se continuará en Aristóteles” (p.720).

Platón resuelve el problema del juego subsumiéndolo a la *paideia*. Al referirse a la educación, en la *República*, Platón enuncia la idea de “aprender jugando”. El juego será el punto de partida para la educación de los niños pero, a la vez, el pedagogo deberá limitarlo asignándole formas fijas hasta lograr su desaparición. “Platón intenta estabilizar las formas de expresión de los juegos humanos, los ritmos y las canciones considerándolos sagrados y, por tanto, intangibles e invariantes...” (Jaeger, 1957, p. 1064). De esta manera, ritualiza al juego para dominarlo. El juego pierde su carácter de incierto e improductivo y se constituye en un ejercicio. Aristóteles, por su parte, contrapone el juego a la actividad seria, descalificándolo como actividad y tomando a la cultura como algo contrario “al mero juego” (Jaeger, 1957, p. 720).

En el pensamiento teleológico aristotélico, el hombre actúa siguiendo una finalidad, un fin último. Este fin último es la felicidad o *eudemonía* (Jaeger, 1957) y tiene dos requisitos para ser tal. En primer lugar se desea por sí mismo y no por otra cosa; en segundo lugar, es autárquico, es decir, se basta a sí mismo. Para Aristóteles, sólo hay dos actividades que reúnen estos requisitos. Una es la acción virtuosa, a la que deben orientarse todas las almas; la otra es el juego. Ahora bien, el juego no puede definir la felicidad porque no es en sí mismo una actividad en el sentido pleno del término sino una

no-actividad. “El juego es una especie de descanso, porque somos incapaces de trabajar ininterrumpidamente y tenemos necesidad de una pausa. El descanso no es una actividad... sino la ausencia de actividad” (Duflo, 1999, p. 14). De esta manera, el juego queda relegado al lugar de la diversión o recreación y alejado del mundo del pensamiento.

En Aristóteles, el juego es una actividad volcada sobre sí misma y por tanto, recursiva; es automotivado y no tiene finalidad fuera de sí mismo. El juego es a la vez, actividad y no-actividad (una actividad que se define por el “reposo” en la acción, parte necesaria de la vida por hacer a su “higiene” física, a la diversión y al entretenimiento). De esta manera, el juego es una actividad menor que se permite en la infancia como acción espontánea del niño, pero que debe encausarse a fin de cultivar las virtudes superiores (las *dianoéticas* o intelectuales)⁶.

Al asumir estas características, el juego queda relegado del ámbito educativo. Es tolerado sólo como un medio para atraer al niño a la actividad seria o como un espacio de descanso luego del trabajo. Duflo (1999) sostiene que la “Ética a Nicómaco”, especialmente el Libro X, marca el punto inicial en la separación entre juego y educación. A partir de allí, el juego será vigilado y perseguido en los juegos de azar o desdeñado por mera ocupación infantil⁷. Para que el juego pueda tener un lugar diferente en la vida del hombre, es necesario cambiar la perspectiva y cuestionar el esquema lógico sobre el cual se sustenta su concepción. Esta inversión en el paradigma original, es la que Duflo (1999) reconoce en la obra de Schiller.

⁶ “Llamamos mejores a las cosas que son serias que a las que... se relacionan con el juego, del mismo modo que llamamos la seria a la mejor actividad de la parte mejor del hombre y del hombre mejor, y la mejor es siempre la más excelente y la más feliz” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, X, 6, 1177a. p.142)

⁷ Sólo por citar un ejemplo, uno de los primeros textos que van a considerar al juego en la educación de los niños es “De la educación de los niños” escrito por Erasmo en 1529. En esta obra, Erasmo considera que el juego es un medio para “seducir” a la infancia y atraerla al trabajo. Sin embargo, en esta obra, “el juego no tiene un valor educativo sino que es una estrategia para engañar a los niños y utilizar su motivación para acercarlo a las letras” (Brougère, 1996, p. 55).

Schiller expone su concepción del juego en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* editadas en 1795. Según Caillois (1994) esta obra es la primera que subraya la importancia excepcional del juego en la historia de la cultura⁸.

Para Schiller, en el hombre resulta inseparable su ser sensible y su ser racional. Sin embargo, el mayor problema que enfrenta el hombre es la lucha entre sus tendencias físicas y morales. Cada una necesita ser considerada, de modo que se respete tanto la necesidad de la naturaleza como la libertad de la voluntad. La misión del hombre es someter su naturaleza sin sacrificarla y hacer de la moralidad, su segunda naturaleza. Para resolver esta dualidad, Schiller introduce una tercera tendencia que actúa como posibilidad de conciliación entre contrarios. Esta tendencia es el impulso al juego que es expresión de la armonía y la belleza en el mundo.

El juego tiene como característica el ejercer sobre el alma una “coerción al mismo tiempo física y moral...” (Duflo, 1999, p. 73). El juego, en el sentido en que lo toma Schiller, “es una versión más concreta de la armonía kantiana entre la imaginación y el entendimiento; implica esa especie de combinación de libertad y necesidad que convierte en voluntaria la sumisión a unas normas con miras al juego mismo” (Beardsley, 1981, p.62).

Al apelar al impulso lúdico, Schiller libera “el yo superior del hombre del dominio de la naturaleza material” (Schiller, 1990, p.62). Con esto, logra que el juego como actividad que no es en sí misma “ni bella, ni virtuosa ni útil y que se encuentra por fuera de las grandes categorías que sirven para clasificar y validar al hombre y sus actos, se constituya en necesaria para definir lo humano” (Duflo, 1999, p. 14). En la Carta XV,

⁸ Schiller construye su teoría estética sobre la base de la “Crítica del Juicio” de Kant. Con ésto trata de relacionar los mundo de la naturaleza y de la libertad. Para Schiller, “el núcleo del fracaso del proceso de la Ilustración reside en que lleva a la enajenación del ser humano respecto de su esencia, esto es, se funda en el antagonismo kantiano entre individuo y sociedad. Por el contrario, la reflexión de Schiller se rige por el principio antropológico de la doble naturaleza inseparable –sensible-racional– del carácter humano” (Beardsley, 1981)

Schiller afirma: “sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y *sólo es plenamente hombre cuando juega*” (Schiller, 1990, p. 155 subrayado en el original).

En Schiller el juego reúne una serie de características. En primer lugar, es expresión de armonía y unidad por tender tanto a la belleza como al equilibrio, en el sentido físico y en el espiritual. En segundo lugar, al ser una acción equilibrada y regulada en sí misma, el juego es libertad. De este modo, el juego hace total al hombre “libre en su sensibilidad y sensible en su libertad” (Duflo, 1999, p. 74). Finalmente, el juego es imaginación, sucesión de ideas. En él se entrecruzan sensibilidad y razón y, por esto, es señal de humanidad.

Mirando las discusiones actuales sobre la inclusión del juego en la escuela, podríamos preguntarnos si realmente se produjo la transformación del concepto presente en Schiller o si por el contrario, ha prevalecido el modelo aristotélico en la manera en que se define la relación entre juego y educación.

En el pensamiento antiguo, el juego, como tendencia infantil, se canaliza transformándolo en algo sagrado y ritual, con límites fijos. El juego como descanso y entretenimiento y como una actividad menor propia de los niños se encuentra en el extremo opuesto al trabajo intelectual y al ideal de hombre. Por su parte, la concepción schilleriana valoriza al juego como espacio de libertad, armonía, unidad y gradualidad. Estos rasgos presumen, al menos en lo referente a la primera infancia, cierta “negatividad” en la intervención externa por parte del educador. Para las relaciones entre juego y enseñanza, asumir una de estas posturas remite a la disyuntiva entre lo que se ha llamado “jugar por jugar” y el “jugar para” que retomaremos en el punto c.2.

a.2. Infancia y educación infantil

La infancia, tal como se la define actualmente, no es algo natural y dado, sino un constructo histórico-social. Para la línea de investigación inaugurada por los estudios de

Ariès (1987), mientras que la niñez es una categoría biológica, la infancia es un producto histórico y social fruto de la *modernidad*⁹. En el pensamiento moderno, “el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto, individualizado... con necesidad de resguardo y protección” (Naradowski, 1994, p. 31). Ahora bien, no es lo mismo hablar de infancia en general que de infancia integrada en instituciones escolares. “El niño y el alumno se corresponden esencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes” (Naradowski, 1994, p. 26).

En este sentido, el paradigma pedagógico moderno, en su modo de comprender lo real y la construcción del hombre como sujeto, se hace responsable de este cambio epistemológico. Al valorizar al niño y significar su diferencia con el adulto, separa al niño del mundo cotidiano en el que convivía con los adultos, con el objeto de restituirlo a él cuando sea mayor y esté preparado para realizar su misión. La escuela será el espacio en el que se llevará a cabo este proceso de “segregación y restitución” de la infancia al mundo adulto y a la sociedad. A través de la actividad escolar, lo constituye en alumno. En este sentido, la escuela es escenario y testigo de la construcción del niño-alumno. Para la mayor parte de los historiadores de la niñez (Ariès, 1987; Varela & Álvarez-Uría, 1991; Narodowski, 1994; Carli, 2002) la construcción social de la infancia y la familia, suponen la emergencia de la escuela moderna y representan procesos paralelos y mutuamente relacionados.

Ghirardelli Jr. (1997) distingue dos formas de conceptualizar a la infancia en la pedagogía de la modernidad. La primera, reduce al niño a una fase del desarrollo humano en el que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es un estado en el que

⁹ La distinción entre pensamiento antiguo y pensamiento moderno está delimitada por la necesidad de *subjetivar* el mundo. Mientras los antiguos se preguntan acerca de *qué es* la realidad, los modernos quieren saber *cómo es posible conocer* lo real, colocando entre el objeto real del conocimiento al sujeto capaz de conocerlo (Ghirardelli Jr. 1997). Con esto “formulan una nueva comprensión de la existencia y una nueva verdad. Si para los antiguos la existencia es *presencia*, los modernos van a entenderlo como *representación*... en este sentido, la modernidad es el tiempo de la subjetivación del mundo” (op. cit. p.13 – subrayado en el original).

priman las sensaciones y las imágenes y por tanto, debe superarse para que el hombre se transforme en un “sujeto de conocimiento” (Ghirardelli Jr, 1997, p. 115). Esto se logra elevando al hombre en el orden intelectual a través del desarrollo de su pensamiento. La infancia es expresión de la inocencia, “hipervalorizada, pero negativamente” (p. 116). Desde el desarrollo de los sentidos y las emociones, se debe dar paso al pensamiento y a la razón como modo de situarse en el mundo. El cultivo de la inteligencia y sus potencialidades es lo que va a marcar la diferencia entre el niño y el adulto.

La segunda forma de conceptualizar la infancia, la encontramos en Rousseau (1712-1778) para quien la infancia es expresión del bien natural en el hombre, de su mundo interior y por tanto, de su subjetividad. “La infancia es una fase en la cual la intimidad guarda la pureza de la naturaleza... La pedagogía romántica... ve en el hombre a una persona armoniosamente desenvuelta, capaz del auténtico sentimiento de verdad” (Ghirardelli, 1997, p. 119).

El *Emilio o la Educación* de Rousseau es la obra pedagógica que más impacto ha tenido en la pedagogía moderna. Todo el movimiento escolanovista se fundamenta en sus ideas y muchos de sus postulados aún siguen teniendo actualidad (Palacios, 1989; Narodowski, 1994). En el *Emilio*, la infancia es un presupuesto indiscutible. Las necesidades y características que tiene el niño en cada etapa de su vida son desarrolladas en función del respeto a su naturaleza y de su edad. En este sentido, Rousseau considera que “la primera educación debe ser meramente negativa. Consiste no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo” (Rousseau, 1969, p. 77) dejando que “madure la infancia en el niño” (p.78), confiando en su naturaleza y defendiendo su libertad.

Para Rousseau, la educación en los primeros años de vida se da a través del ejercicio físico, el desarrollo de los sentidos y el contacto con la naturaleza, dejando al niño libre y favoreciendo sus juegos. “Menester es que salten, corran y griten cuanto quieran; todos sus movimientos son necesidades de su constitución que procura fortalecerse...” (p. 68). El juego es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de

su conducta y ejercicio de su libertad.

A partir del *Emilio* se delinea al niño “en su educabilidad, en su capacidad *natural* de ser formado” (Narodowski 1994, p. 33). A diferencia del momento anterior, en este caso la infancia es valorada positivamente. El niño ya no será considerado un adulto en pequeño sino que posee una esencia diferente. La diferencia no es tanto el grado de desarrollo cuanto la consideración de la particularidad de la infancia.

Ghirardelli Jr. (1997) sostiene que en ambos modos de pensar la infancia, está presente la idea de que la niñez es el camino que el ser humano emprende desde la falta de razón (adulta) a la razón. Sin embargo, en el primer caso, la diferencia entre el niño y el adulto es de grado. El niño necesita ser conducido gradualmente hacia la razón, sacándolo progresivamente de su condición infantil. En cambio, en el segundo caso, la acción pedagógica no debe perturbar el desarrollo natural sino por el contrario, respetar la propia experiencia infantil.

Esta valoración negativa y positiva de la infancia, vigente en el pensamiento moderno, desencadena dos modelos pedagógicos diferenciados. Tendrán en común, la gradualidad en la enseñanza en función de la edad de los niños y la presencia de un adulto-pedagogo responsable de “dosificar el acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 64). Sin embargo, en uno, la mirada estará puesta en aquello que al niño le falta y en paliar esa carencia, buscando un ajuste progresivo al régimen de trabajo escolar. En el segundo, primará el desenvolvimiento espontáneo de sus capacidades y su condición de niño en los modos de expresión y acceso al conocimiento.

En la escolaridad básica, a pesar del impulso experimental escuelanovista que lideró la propuesta educativa centrada en la concepción rousseauiana, el discurso pedagógico más extendido asumió la primera modalidad. Parte de los debates actuales, en torno a la “desaparición de la infancia” (Baquero & Narodowski, 1994; Postman, 1994; Ghiardelli, 1997) cuestionan la gradualidad de los conocimientos escolares, sus modos de

transmisión y la autoridad del maestro, y toman necesaria una nueva definición del lugar de la escuela en la vida de los niños, los sentidos y significaciones que se busca construir en ellos.

En el caso de la educación infantil, el panorama es un poco más complejo dada la falta de consenso mínimo sobre el status escolar de las instituciones que atienden a niños menores de 6 años (Pla, 1994; Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1996; Zabalza, 1996; Brougère, 1997; Peralta, 2002). Especialmente en los países latinoamericanos, las modalidades de atención a la infancia asumen modelos formales e informales; en algunos casos se asemejan a las escuelas y en otro, a los hogares. El eje del debate, tanto en los foros internacionales como en los textos especializados, está puesto en la calidad de los programas, el respeto a la particularidad del niño pequeño y la construcción de nuevos paradigmas, independientemente del formato que asuma la modalidad de atención¹⁰.

Cuando la modalidad asumida es escolar, la tendencia internacional en torno a los programas de educación preescolar¹¹, tampoco es uniforme coexistiendo las dos tradiciones construidas en la modernidad. De esta manera, encontramos tanto programas asociados a un modelo de algún modo “natural” de escuela, donde el acento está puesto en el logro de la autonomía, la socialización del niño pequeño y en el respeto de su individualidad, como programas, en los que se “formalizan” los saberes y se prioriza la instrumentalización necesaria para el ciclo posterior de enseñanza. En ambos casos, se busca el mayor desarrollo del niño pero mientras que en uno se parte de su potencialidad

¹⁰ Cf. Actas del XXIII Congreso Mundial de Educación Preescolar (OMEP) “El derecho del niño a vivir, desarrollarse y aprender en entornos de alta calidad”. 30 de julio al 4 de Agosto de 2001. Santiago de Chile.

¹¹ Educación preescolar es la nominación más generalizada con la que se identifican a las escuelas infantiles. El problema del “nombre” con que suelen designarse estas instituciones (Sarlé, 1999) vuelve a poner de manifiesto la falta de claridad en cuanto a la especificidad de los objetivos de este nivel educativo.

y se privilegian sus modos de expresión, en el otro, se gradúan y seleccionan los conocimientos considerados como válidos para la etapa siguiente (Amonachvili, 1986; Michelet, 1986).

Estos modos coexisten y resultan eficaces en función de la forma en que se conceptualiza y valora la infancia. Sin embargo, es necesario hacer notar que, una vez seleccionados los objetivos de la escuela infantil, esta elección impacta en el lugar que se le asigne al juego (Brougère, 1997; Zabalza, 1993) y en el modo en que se diseñen las prácticas de enseñanza.

a. 3. El juego en la obra de Federico Froebel

Mucho antes de que la infancia adquiriera un status científico y fuera conceptualizada como tal, F. Froebel concibió un sistema filosófico de inspiración romántica destinado al niño menor de 6 años, considerado el infante, el “sin voz”¹² (Brougère, 1997; Peralta, 2002). Este sistema se plasma en el primer kindergarten creado en Turingia, en 1840. En sus escritos pedagógicos, el juego es el medio principal de educación; es el modo privilegiado de expresión del niño y por esto cumple un papel esencial en su formación. A partir de Froebel se hace más clara la querrela entre los que valoran el juego espontáneo y dudan en conciliarlo con la escuela y quienes diseñan juegos como un modo de presentar y abordar los contenidos escolares.

Froebel se encuentra en el cruce de ambas perspectivas. Por un lado, es el primero que sistematiza y le da un lugar privilegiado al juego en la escuela infantil. Pero, al mismo tiempo, sus orientaciones pedagógicas sistematizan el juego a partir de la creación de una serie de materiales para encausar la actividad infantil.

¹² Etimológicamente, *in-fancia* viene del latín *in-fale*, el que no habla, que podría entenderse como “*el que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir*” (Casas, 1998, p. 25).

En su libro, *La educación del hombre*, publicado en 1826, enuncia sus postulados pedagógicos y métodos didácticos. Para Froebel, el destino del hombre es alcanzar la comunión con Dios. Por esto, la educación debe ayudar al hombre a alcanzar la unidad con su Creador. La enseñanza consiste "en hacer que el alumno se dé cuenta de la unidad de todas las cosas y de que todas existen, descansan y viven en Dios" (Froebel, 1913, p.9). Educar es una responsabilidad ante Dios porque en todo niño "está contenido el pasado, el presente y el futuro de la humanidad" (p. 13).

El niño tiende a exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la acción y la fantasía. Y estas dos tendencias naturales son las que se expresan a través del juego. Como la educación debe comenzar a partir del hacer, el punto de partida es el juego. Para Froebel, el juego es el trabajo del niño. Como el trabajo es el único camino por el cual el hombre se siente identificado con Dios, "... en el juego, la obra del educador y la vida del niño se hacen una sola cosa" (p.26). El educador debe *cultivar*, de ahí el nombre de *kindergarten* (jardín), ese impulso en el niño y orientar las tendencias a la acción y la fantasía que se expresan a través del juego (Froebel, 1913).

En relación con el método de enseñanza, Froebel realiza en sus obras una descripción detallada y ordenada del mismo. Para este pedagogo, la misión fundamental del Kindergarten es educar, no instruir. La instrucción, como transmisión de contenidos, se deja para la escolaridad posterior. Las actividades deben ser variadas y mantener vivo el interés y la posibilidad de creación libre y espontánea en el niño.

El método educativo incluye el cuidado de un jardín, que pone al niño en contacto con la naturaleza -fuente de vinculación con Dios-, canciones, marchas, lecciones de cosas e imágenes, dibujo y una amplia gama de juegos a los que denomina "dones" (Marenholtz Bülow, 1896; Vilches & Cozzi, 1966; Guillén de Rezzano, 1966). Exceptuando el aspecto religioso, esencial en todo el pensamiento froebeliano, sus postulados continúan

vigentes en la acción de los educadores y en algunos países, la pedagogía froebeliana es una de las opciones curriculares de atención a los niños menores de seis años¹³.

b. Juego y aprendizajes generales o específicos. El papel del educador

La importancia que el juego tiene en la educación infantil torna necesario rever su relación con los objetivos que persigue una escuela para niños menores de 6 años, propuestos en el currículum del país o región. Como lo subraya Brougère (1997), de esta definición va a depender el modo en que se incluyan o no, prácticas vinculadas con el juego; la mayor o menor presencia que el juego tiene en el currículum obedece a cómo se lo conceptualice, ya sea como un aspecto global del desarrollo o como una forma particular de aprender contenidos escolares (Siraj-Blatchford, 1998).

Dado que nos preocupa el juego en su relación con el rol del educador y el aprendizaje de contenidos escolares, en este momento, no nos detendremos en los enfoques que priorizan el juego libre para organizar las prácticas de enseñanza (Cariati, Delac & Müller, 1984), sino en aquellos estudios que han tratado de iluminar el impacto que la inclusión del juego puede tener en la enseñanza y las dificultades que esta inclusión conlleva. Presentaremos dos tipos de estudios. En primer lugar, aquellos que han vinculado al juego con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en general y han elaborado recomendaciones para considerar su relación con la educación, especialmente iluminando la adquisición de aprendizajes generales. En segundo lugar, aquellos que han estudiado la vinculación del juego con algunas variables asociadas con la adquisición de contenidos escolares, especialmente, tomando la figura del educador en el juego.

¹³ Por ejemplo, en Reino Unido, “Froebel Institute Collage” es uno de los centros especializados en Educación Infantil con orientación froebeliana.

b.1. Juego y aprendizaje de tipo general

Con respecto al desarrollo infantil, Christie & Johnsen (1983), sostienen que desde la perspectiva que tuvo el juego a comienzos del siglo XX –en el cual se privilegiaba la adaptación social– hasta los últimos 20 años, en psicología se ha vinculado la experiencia de jugar con el desarrollo de aspectos simbólicos y del lenguaje, la abstracción de prototipos inteligentes, la resolución de conflictos personales, la ejercitación de formas de control de la información, la adquisición de herramientas y habilidades sociales, el aprendizaje de roles sociales, la resolución de problemas, la conducta creativa, etc. Para estos investigadores, la extensión de esta lista de constructos psicológicos da cuenta tanto de la riqueza como de la ambigüedad del concepto.

Existen diversas clasificaciones que buscan sistematizar las temáticas vinculadas con el juego y el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, Kooij y Meyjes (1986) organizan los estudios en torno a cuatro preguntas que refieren a la edad de los niños, los aspectos del juego que se priorizan, los factores sociales determinantes del juego y los factores materiales o juguetes. Para Sutton-Smith (1983), los intereses en la investigación se pueden organizar diferenciando los estudios que definen al juego y lo distinguen de otras conductas; los estudios correlacionales, centrados en investigar las relaciones existentes entre el juego y el desarrollo emocional, cognitivo o social; los estudios basados en las diferencias individuales tales como sexo, background cultural, edad, y, los estudios ecológicos, que investigan los efectos de la organización y el material de juego sobre la conducta lúdica.

Una de las clasificaciones más completas, es la que elaboran Johnson, Christie y Yawkey (1999). Estos investigadores diferencian cuatro criterios para sistematizar los estudios:

- *Aspecto del desarrollo en el que se focaliza la atención:* desarrollo motor, cognitivo (desarrollo conceptual, inteligencia, pensamiento operacional, resolución de problemas, pensamiento divergente y metacognición), social, emocional y lingüístico.

- *Tipo de efecto que provoca en el desarrollo.* Johnson et al (1999) agrupan de tres modos diferentes los resultados de los estudios sobre juego y desarrollo. En primer lugar, el juego puede actuar como una ventana para *reflejar* el desarrollo del niño. En segundo lugar, el juego puede servir como un contexto y un medio para la expresión y consolidación del desarrollo. En este caso, el juego *refuerza* el desarrollo. En tercer lugar, el juego puede servir como un instrumento de cambio en el desarrollo, es decir, puede generar una mejora cualitativa en el funcionamiento y la organización estructural del organismo. El juego puede *conducir* el desarrollo. Estos tres modos de mirar el desarrollo no son exclusivos entre sí, sino que depende del tipo de juego que se esté considerando.

- *Tipo de estudio:* experimental, correlacional o descriptivo. Los estudios de tipo experimental y correlacional, tuvieron mayor auge entre los años 60 y 80. A partir de la década del 90, toman mayor énfasis los estudios cualitativos en los que ya no se pretende aislar variables sino estudiar al juego en su contexto. Uno de los problemas más serios con respecto a los estudios de juego refieren a la posibilidad de considerarlo una variable causal o interviniente con respecto al desarrollo. En este aspecto existe una gran controversia entre los investigadores. Los estudios correlacionales muestran una serie de variables con las que aparece vinculado el juego (creatividad, desarrollo emocional, CI). Sin embargo, no es tan sencillo, especialmente en los estudios sobre juego dramático, atribuir al juego la posibilidad de que en sí mismo tenga impacto en el desarrollo. En este tipo de juegos es difícil aislar variables tales como interacción con los pares y la intervención de los adultos. Atribuirle al juego un papel central en relación con el desarrollo o secundario resulta necesario a la hora de evaluar su presencia en el currículum y las prescripciones didácticas.

- *Momento del desarrollo en el que el juego es un beneficio.* El efecto del juego puede tener beneficios a corto o largo plazo en el desarrollo. Por ejemplo,

estudios sobre juego dramático en la edad preescolar muestran que éste tiene impacto sobre ciertas habilidades especialmente vinculadas con la lectura y la escritura (Christie, 1994, Smilansky, 1988). En este sentido, los investigadores sugieren que el juego libre y espontáneo debe ser preservado en los niños, especialmente cuando ellos ingresan a instituciones escolares a edad temprana (Vandenberg, 1998).

Uno de los problemas que enfrenta la posibilidad de sistematizar los estudios sobre juego, se refiere a la ausencia de una teoría completa y universalmente aceptada. Debido a esta carencia “es muy difícil examinar los resultados de la investigación sobre el juego y sus factores determinantes de un modo coherente” (Kooij & Meyjes, 1986, p. 51). A este problema, se suma la dificultad por vincular estos estudios con las prácticas cotidianas en salones de clase. Pronin-Fromberg (1988) señala que, en los últimos años,

mientras la investigación sobre juego se ha incrementado geométricamente, la presencia del juego en las salas de educación infantil ha disminuido impetuosamente... la tensión entre juego y trabajo, el aumento de las demandas académicas y la definición de la estructura estandarizada de los test de evaluación, parecen estar influyendo en este fenómeno (p. 237)

Este investigador enuncia dos recomendaciones a tener en cuenta a la hora de definir una agenda de investigación sobre el juego y la educación infantil. En primer lugar, la necesidad de incluir a los educadores en los estudios y en la producción investigativa a fin de evitar que se amplíe la brecha entre las ideas que se producen sobre el juego y las prácticas cotidianas. En segundo lugar, la necesidad de avanzar paralelamente, en la elección de paradigmas de tipo experimental y etnográfico. Ambos modos de operar, deben cooperar en la investigación a fin de poder facilitar el reconocimiento tanto de las variables que afecta a la relación entre juego y desarrollo cognitivo, como a la necesidad de especificar las diferencias y variaciones contextuales en que se produce el juego. “La inclusión de múltiples fuentes es una forma de triangulación que permite aumentar la validez de los estudios y enriquecer la perspectiva sobre la relación entre juego y educación infantil” (p. 239).

b.2. El papel del educador

Los estudios curriculares que tratan al juego como una de las variables que afectan la enseñanza analizan su relación con la selección de materiales, su relación con materias curriculares y los modos de intervención del educador en el juego.

Con respecto a la importancia de la selección de materiales y el equipamiento lúdico, los estudios parecen indicar la necesidad de considerar la dotación de recursos y materiales como forma de asegurar la ocurrencia de juegos orientados hacia la obtención de ciertos aprendizajes (Kishimoto, 2000; Riley, 1998; Curtis, 1998). A partir de esto, se elaboran una serie de recomendaciones didácticas sobre el uso del ambiente y la distribución del material.

La relación entre tipos de juego y tipos de aprendizaje esperado se ha analizado especialmente en torno a algunas áreas, como por ejemplo, el juego sociodramático en el desarrollo social y afectivo (Smilansky, 1968, 1988; Corsaro, 1989; Ortega, 1994b; Böstrom, 1998); el juego de construcción en el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad, la exploración e investigación de las propiedades de los materiales y la resolución de problemas (Sylva, Bruner & Genova, 1974; Bruner, 1989; Gura & Bruce, 1993); los juegos con reglas convencionales o los juegos tradicionales como modo de contextualizar el pensamiento abstracto (Egan, 1988; Kamii, 1988; Barber, 2002).

La planificación del juego se ha relacionado con la posibilidad de construir marcos para favorecer oportunidades para pensar, incrementar la comprensión del mundo y proveer experiencias competentes en el uso del lenguaje (Klugman & Smilansky, 1988; Johnson et al, 1999; Ortega, 1994b). Finalmente, la posibilidad de montar escenarios, interpretar diferentes roles, acordar el marco en el que se va a sostener la acción ha sido relacionado con el desarrollo lingüístico, la alternancia de los turnos de habla y la construcción de un sistema conceptual compartido de comunicación (Riley, 2002; Böstrom, 1998; Nelson & Seidman, 1989).

La tercera variable que se ha estudiado ronda en torno a la necesidad de considerar al educador en las orientaciones curriculares que se elaboren con respecto a la inclusión del juego en las aulas.

Los primeros estudios, realizados en la década del 70 en Inglaterra y los Estados Unidos, se centraron en estudiar cuánto tiempo le dedicaban los maestros al juego. Los resultados fueron poco alentadores: los maestros dedicaban entre el 2 y el 6 % del horario de clase (Johnson et al, 1999). Cuatro explicaciones posibles se dieron a este fenómeno:

- Los maestros no tienen suficiente tiempo y dejan el juego para los momentos en que corrigen las tareas o mientras están ocupados en cuestiones de tipo administrativo.
- Los maestros tienen una mirada psicoanalítica sobre el juego y consideran que no deben intervenir, sino dejar que los niños libremente se expresen
- Los maestros creen que es mejor que los niños jueguen de manera libre, para que puedan tomar decisiones. La intervención rompe el juego del niño
- Los maestros se sienten incómodos de que otros adultos los vean jugar con los niños por lo tanto evitan hacerlo ante la presencia de observadores externos.

Estudios posteriores sobre esta variable mostraron que era “más importante entender *cómo* interactúan en el juego los maestros con los niños que *cuánto* tiempo le dedican a jugar con ellos” (Johnson et al, 1999, p.203).

A partir de allí, la investigación se orientó en torno a tres ejes como vía para estudiar los procesos de interacción y de construcción conjunta del conocimiento: la provisión de recursos para el juego, la observación del juego y la participación en el juego.

Con respecto a la *provisión de recursos para el juego*, el rol del maestro en la preparación de los materiales, el tiempo y los espacios es uno de los aspectos en los que se halla mayor acuerdo (Curtis, 1998; Harf et al, 1996; Kishimoto, 1996; Bosch & Duprat, 1992; Ortega, 1992). Con respecto a los materiales, los investigadores señalan la

influencia que tiene la presencia o ausencia de los mismos para suscitar o no un determinado juego, por ejemplo, ciertos accesorios para el juego dramático puede condicionar los temas y papeles sociales asumidos en el juego; materiales de construcción diverso puede enriquecer el juego de construcción; etc. (Kishimoto, 2000; Vial, 1988).

La *observación del juego* como tarea propia del maestro fue otra de las variables consideradas. Garvey (1985, p. 15) considera que sólo se puede diferenciar y comprender el juego infantil si se asume la “perspectiva del jugador” y se leen “no literalmente” las acciones observadas. Reconocer una acción como juego (especialmente en la etapa infantil), forzosamente supone tener en cuenta los “contrastes”, entre la situación simulada y el comportamiento del cual deriva. En el juego, las acciones no pueden interpretarse en forma literal. Los contrastes pueden ser en ocasiones muy sutiles (un gesto, una sonrisa, la risa en una palabra utilizada, etc.), pero son precisamente estos contrastes los que permiten percibir la intencionalidad del jugador y el carácter lúdico que le está adscribiendo a la acción que realiza. De ahí la importancia de que el maestro sea un “buen observador” de las situaciones lúdicas que crean los niños en los contextos escolares para poder realizar intervenciones desde dentro del juego (Sarlé, 1999; Bennet, Wood & Borge, 1997).

Por último, los estudios sobre el *grado de participación del maestro* en el juego abarcan un gran abanico. Algunos focalizan el tipo de participación del educador en el juego. Otros, abordan la relación entre esta participación y las creencias que el educador tiene sobre el juego.

En relación con la participación, el lugar del adulto en el juego es uno de los puntos más críticos a la hora de pensar al juego en los contextos escolares. En las investigaciones sobre el rol del maestro en el juego (Johnson et al, 1999; Brougère, 1996; Bennet et al, 1997) se señala una suerte de resistencia del educador para participar en los juegos del niño. Esta intervención se suele asociar con una forma de dirigir o programar el juego a “espaldas de los niños” (Bruner, 1989, p. 219). Frente a esto, el maestro prefiere respetar

el juego y permanecer ajeno al desarrollo de la actividad. Sin embargo, la falta de intervención o el *corrimiento* de su rol, no le permite potenciar el aprendizaje de los chicos en las situaciones lúdicas (Bennet et al, 1997). Johnson et al (1999) señalan que “las investigaciones muestran que son más productivos los roles intermedios que los extremos. Estar por fuera del juego o conducirlo como líder... tiene efectos negativos sobre las experiencias de los niños” (p.210).

En cuanto a las creencias que el educador tiene sobre el juego, los estudios coinciden en señalar la distancia entre la “retórica” y la “realidad” (Pronin-Fromberg, 1988; Lally, 1991; Fisher, 1996; Bennet et al, 1997). Fisher (1996) señala por ejemplo, que los educadores desconocen las contribuciones que el juego brinda al desarrollo cognitivo y que al tener una baja comprensión de estos procesos, no pueden argumentar su uso ante los padres y la comunidad. El obstáculo parece estar en la dificultad para comprender el mundo infantil expresado en el juego (Lally, 1991). Por su parte, Pronin-Fromberg (1988) argumenta que parte de esta dificultad se debe a la poca participación que los educadores han tenido en las investigaciones educativas y el carácter experimental que ha tenido gran parte de estos estudios.

Los resultados de las diferentes investigaciones parecieran mostrar que el diálogo entre juego y enseñanza requiere de la existencia, por parte del educador, de cierto marco referencial que *contenga* al juego en una zona de *conocimiento* posible para el niño y potencial para el aprendizaje y la propuesta de enseñanza del maestro (Böstrom, 1998; Bennet et al, 1997; Fischer, 1996). Una perspectiva que sólo contemple el juego espontáneo sin intervención del educador podría bastar, si se asume un modelo en el que los niños construyen su aprendizaje independientemente del entorno y en el que, el educador *acompaña* al desarrollo espontáneo siguiendo su curso natural. Sin embargo, si se adopta una postura sociocultural, este modo de tratar al juego no atiende al énfasis que esta teoría pone en “la interacción social, la comunicación y la interdependencia entre el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje” (Bennet et al, 1997. p. 128).

Por otra parte, las investigaciones señalan la necesidad de pensar la enseñanza dentro de

las bases de un sistema tutorial en el que se les ofrezca a los niños diversos modelos adultos de rol (Chen, Krechevsky, Viens & Isberg, 2000). De este modo, cobra importancia el concepto de comunidad escolar, en el que, los padres y la comunidad en sentido amplio, se constituyen en educadores de los niños (Quinto Borgui, 1996; Cadwell, 2002). El campo de experiencias que se le ofrece a los niños, no se encuentra limitado al espectro de la escuela, sino que incluye todas las posibilidades que el contexto social y cultural de referencia inmediata, puede brindarle a los niños (museos, comercios, oficinas públicas, talleres artesanales, etc.) (Zabalza, 1996; Curtis, 1998; Gardner, Feldman & Kretchevsky, 2000).

c. La delimitación del Juego desde las prácticas de enseñanza

Los estudios sobre juego cobran importancia a partir de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX. Con Huizinga, en 1938, y veinte años después con el trabajo de Caillois, se llega a definir el valor del juego en el desarrollo de la civilización precisando sus características como actividad específicamente humana (Huizinga, 1938/1996; Caillois, 1950/1994). Sin embargo, estas definiciones que resultan interesantes a la hora de precisar el término, no resuelven “operativamente” el problema del juego en el contexto pedagógico (Brougère, 1997).

Con respecto a la escuela infantil, el juego como tal, y no el “uso didáctico del juego”, es fuertemente declamado pero prácticamente limitado (Kishimoto, 1996; Sarlé, 2000). Brougère (1997) plantea dos obstáculos como causa de esta paradoja. El primero, se relaciona con la utilización de la palabra “juego” y su uso metafórico. El segundo, con la forma en que se han considerado las características propias del juego y su relación con la educación y el desarrollo infantil.

En el primer caso, el juego ha sido asociado con la creatividad, el placer, la exploración... Esto torna complejo deducir las características que le son propias de aquellas que comparte con otras actividades (Henriot, 1989; Caillois, 1994) y se cae en

llamar juego a toda actividad que involucre la imaginación o el desligarse de la realidad. El impacto de este modo de conceptualizar al juego lleva a creer que todo lo que sucede en el jardín es juego cuando en realidad no lo es (“todo es juego pero nada es juego”). Se emplea la palabra “juego” en lugar de recreación, diversión o pasatiempo.

El segundo obstáculo es más complejo y se refiere a las relaciones entre juego y enseñanza. Desde hace años, algunos pedagogos consideran que ciertas características propias del juego como la libertad del jugador, la relación proceso-producto, la ausencia de direccionalidad externa o la ausencia de control sobre lo aprendido, tornan inadecuado su inclusión en la escuela vinculándolo con la enseñanza. Al juego se lo define como una conducta espontánea de la infancia que tiene impacto en el desarrollo, pero que es ajena a los objetivos escolares.

Al respecto, Mauridas Bousquet (1986) identifica tres posturas diferentes: (a) los que defienden el juego libre en la escuela, (b) los que postulan la necesidad de intervenir en el juego dándole un objetivo y, (c) los que directamente destierran al juego de la escuela. Con respecto a la tercera postura, si bien, se alzan voces que señalan una disminución de la presencia del juego en las prácticas, en lo que refiere a educación infantil, el destierro del juego no se discute como alternativa posible aunque se la postule para otros niveles de escolaridad (Amonachvili, 1986).

Teniendo presentes estas posturas, vamos a intentar situar nuestra posición e intentar armar un marco que nos permita abrir una brecha en el tema. Para esto, en primer lugar, haremos un acercamiento a la definición del juego a partir del concepto de “parecidos de familia” de Wittgenstein, dado que su forma de resolver el problema de las definiciones, está presente en la mayor parte de los textos especializados en la temática lúdica en la última década (Saegesser, 1991; Brougère, 1996; Kishimoto, 1996; Wajskop, 1997; Johnson et al. 1999; Sarlé, 1999). En ellos se plantea la necesidad de buscar “criterios”

operativos¹⁴ que permitan discriminar las diferentes actividades lúdicas en función de sus contextos de uso más que enunciar una serie de características específicas cuya presencia o ausencia determine la existencia del juego. En segundo lugar, presentaremos la disyuntiva que se plantea entre “jugar por jugar” y “jugar para” cada vez que se habla del juego en contextos escolares. Finalmente abordaremos los rasgos que asume el juego en la escuela infantil como eje articulador entre las investigaciones antecedentes y el marco teórico conceptual.

c.1. A qué llamamos juego

El juego es un fenómeno complejo, abordado por diferentes disciplinas. Aún dentro de un campo particular, como la psicología o la pedagogía, las múltiples interpretaciones y aplicaciones que ha tenido su estudio, hacen inaccesible llegar a una única definición.

Si bien Wittgenstein (1958/1988) no se dedica a estudiar al juego, en sus *Investigaciones filosóficas*¹⁵ elabora una caracterización de los juegos en general, que le ayuda luego al tratamiento de los juegos lingüísticos. Para este filósofo, las actividades que reciben el nombre de “juegos” entran dentro de lo que denomina “Family Resemblance Predicates”. Y para referirse a él utiliza la metáfora del “cable formado por múltiples hilos”. Cada uno de estos hilos equivaldría a un juego pero ninguno de ellos recorre el cable en su totalidad. “La resistencia de la madeja no reside en que una fibra cualquiera recorra toda su totalidad, sino en que se superpongan muchas fibras... hay algo que recorre la madeja entera, la superposición continua de estas fibras” (Wittgenstein, 1988, p.89).

¹⁴ Los criterios para analizar al juego en contextos pedagógicos se presentarán en el punto c.3.2.

¹⁵ El texto *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein fue publicado, como obra póstuma, en la década del cincuenta. Sin embargo, sus apreciaciones sobre el juego comenzaron a ser consideradas en la conceptualización de esta problemática muchos años después. Esta conceptualización se desarrolla, principalmente entre los parágrafos 66 y 71 de esta obra, a los que se irá citando oportunamente.

En el juego, el problema no reside en encontrar algo en común entre juegos tan diversos como el ajedrez, las cartas, el juego de roles o el fútbol. Por el contrario, Wittgenstein postula que estos fenómenos están *emparentados* entre sí, y es a partir de este *parentesco*, que se les da a todos el nombre de juegos (p. 87, §66). Por esto, para distinguir a los diferentes juegos, no se requiere arribar a una propiedad o característica común que los identifique como parte de una clase, sino centrar la mirada en los juegos mismos y en lo que ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características comunes, sino simplemente, propiedades y rasgos similares, es decir, “parecidos de familia” (p. 89, §67). Los parecidos surgen y desaparecen entre los diferentes juegos.

Dado que el concepto de juego no resulta de la suma de las propiedades comunes o propiedades parciales, la “descripción” del juego es lo que permite distinguir a los juegos entre sí y entre otras actividades (p.91, §69). La descripción no supone dar límites sino señalar los “sentidos” desde los cuáles se puede identificar una situación como lúdica.

Y justamente así es como se explica qué es un juego. Se dan ejemplos y se quiere que sean entendidos en un cierto sentido. Pero con esta expresión no quiero decir: él debe ahora ver en estos ejemplos la cosa común que yo, por alguna razón, no pude expresar. Sino: él debe ahora **emplear** estos ejemplos de determinada manera. La ejemplificación no es aquí un medio **indirecto** de explicación, a falta de una mejor. Pues también cualquier explicación general puede ser malentendida. Así jugamos precisamente el juego (93, §71 subrayado en el original).

Posiblemente el principal aporte de Wittgenstein a la definición del juego sea el considerarlo como un fenómeno abierto, vinculado con otros similares a partir de la identificación de ciertos aspectos semejantes, aunque no excluyentes y únicos. Estas apreciaciones resultan particularmente útiles, como se planteará en el punto 2 para considerar el lugar del juego en la escuela.

c.2. Las diferencias entre *jugar por jugar* y *jugar para*

A pesar del origen y la importancia que el juego asume en la obra de Froebel, las

discusiones en torno al juego y la educación inicial, comienzan a diversificarse rápidamente, aún entre los pedagogos *precursores* de este nivel. María Montessori (1939), por ejemplo, sostenía que el juego era algo a desterrar de la educación de los niños y en su reemplazo se debían planificar actividades que orientaran la actividad espontánea del niño hacia la tarea escolar. Para otros, como Decroly (1932), Dewey (1967) o Freinet (1996), el juego expresaba las necesidades del niño, era la mejor forma de llevarlos al trabajo y el punto de partida de la educación activa.

A lo largo de los años, esta controversia se ha reeditado en los diferentes programas para la educación infantil y permanece, aún hoy, en el debate curricular y en las formas de definir las prácticas didácticas. Distintos investigadores han señalado esta contradicción en países como España (Ortega, 1992), Brasil (Kishimoto, 1996), EEUU (Johnson et al, 1999), Francia (Brougère, 1997; Michelet, 1986; Mauridas-Bousquet, 1986), Inglaterra (Curtis, 1998; Bennet, Wood & Rogers, 1997) e Italia (Frabboni, 1984, 1996).

Centrándonos en el caso argentino, este debate comienza a cobrar fuerza a partir de la década del 60. Hasta ese momento, las ideas froebelianas estaban vigentes en la formación de los docentes, los planes y programas de estudio y los textos especializados (Cordeviola de Ortega, 1967; Fritzsche & Duprat, 1968; Bosh, Duprat & Menegazzo, 1969; Salotti, 1969). Sin embargo, la crisis de la concepción escolanovista, comienza a reflejarse en los cuestionamientos sobre la directividad externa que planteaba el método, la falta de libertad que le otorga al juego y el predominio del trabajo sensorial (Fronzizi, 1979).

Estas discusiones han aumentado la brecha entre juego y enseñanza y derivado en la constitución de dos posturas extremas, expresada en los pares “jugar por jugar” y “jugar para”. En la primera, el acento está puesto en el juego espontáneo del niño en la escuela y la ausencia o limitación de la intervención del maestro en él (Cariati, Delac & Müller, 1984). Esta postura diferencia al *juego* de las *actividades de enseñanza* y polemiza la presencia del juego en el contexto escolar, al punto de invalidar, en sus expresiones extremas, toda actividad de juego propuesta por el educador.

La segunda postura, *jugar para*, define al juego como “juego educativo” (Amonachvili, 1986).

... un juego educativo es, sobre todo, algo que parece un juego. primero por su nombre, que suele ser bastante llamativo e intenta ceñirse a lo que los adultos consideran, más o menos acertadamente, como el pensamiento o imagen del mundo típicamente infantiles... Pero lo es también por el guión o la escenificación, en la que se intenta satisfacer lo que corresponde supuestamente a la imaginación y los caprichos infantiles... toda una serie de elementos que en realidad no son creaciones de un mundo específicamente infantil, sino que representan una subcultura elaborada ante todo por adultos” (Mauridas Bousquet, 1986, pp. 501-502).

El *jugar para* prioriza la intervención del docente y la mirada del juego como estrategia metodológica para la enseñanza (Denies, 1989). Supone la existencia de actividades que el maestro diseña específicamente para enseñar algún contenido. El juego está presente como motivador de la enseñanza. El acento está puesto en la “reflexión” sobre lo jugado y en la consecución de las metas propuestas. Para los autores sostenedores de la primera postura, estas actividades no son juego dado que el jugador pierde libertad, están fuertemente orientados hacia el producto y se condiciona el proceso en función del objetivo final (Mauridas-Bousquet, 1986).

Según Brougère (1997), la polaridad entre “jugar por jugar” y “jugar para” crea un dilema insoslayable para las relaciones entre juego y enseñanza. Este dilema se plantea en los siguientes términos:

- a. Pensar al juego como una actividad que necesariamente hay que orientar para adecuarla a los objetivos que se pretenden alcanzar, corriendo el riesgo de transformar la actividad en algo diferente al juego (que sería la respuesta froebeliana y la de las posturas que asumen al juego como estrategia metodológica).
- b. Definir al juego como una actividad orientada por sí misma en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador. Esto requeriría

volver a conceptualizar el lugar del juego en la escuela infantil, especificando criterios que distingan al juego en su contexto de uso.

Esta segunda vía planteada por Brougère es la que queda aún por definir.

c.3. El lugar del juego en la Escuela Infantil

Tal como señalamos, la inclusión del juego en la escuela infantil requiere un replanteamiento de los objetivos de las instituciones dedicadas a la infancia y la búsqueda de criterios que permitan ubicar en su justo lugar al niño y sus compañeros de juego, al maestro y su intencionalidad pedagógica, y al juego y sus particularidades específicas (Johnson et al, 1999; Sarlé, 1999; Brougère, 1998 Wajskop, 1997; Kishimoto, 1996).

En este punto vamos a plantear los problemas que enfrenta la inclusión del juego en la escuela y a presentar una serie de criterios que consideramos la plataforma básica sobre la cual interrogar la relación entre enseñanza y juego. Estos criterios fueron construidos en torno a tres investigaciones diferentes. En la primera, Brougère (1997) presenta una serie de criterios que permiten analizar al juego en la escuela infantil. En la segunda, Burbules (1999), al estudiar el diálogo en la enseñanza, analiza al juego desde la perspectiva de Gadamer y Wittgenstein construyendo una serie de características que permiten situarlo en el contexto escolar. En la tercera, retomamos las conclusiones de la investigación sobre el lugar del juego en el Jardín de infantes (Sarlé, 1999, 2001), especialmente en lo que refiere a los rasgos que asume el juego en la escuela y los modos de intervención del maestro. Las conclusiones de esta última investigación constituyen el punto de partida de la presente Tesis.

c.3.1. Criterios para caracterizar al juego en contextos formales

En los últimos años, los investigadores que estudian al juego en contextos formales han

buscado diseñar una serie de criterios para caracterizar este fenómeno. Estos criterios no responden a un modo de análisis categórico; no son exhaustivos ni excluyentes entre sí, de modo tal que el conjunto de estas notas permita arribar a una definición única aplicable a todos los juegos en la escuela. El primer criterio que presentaremos surge del trabajo de los investigadores del *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet* de la Universidad de Paris Nord como Brougère (1996, 1997) y Henriot (1989).

Brougère (1997) destaca tres sentidos diferentes del término juego: juegos particulares (*games*) con un sistema de reglas, juegos que son *objetos* y el *hecho* de jugar dentro de un determinado contexto social,

En la primera acepción, los juegos existen independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle. Se diferencian por el sistema de reglas que se pueden identificar en cada uno y que le otorgan una determinada estructura. Tanto en el idioma francés como en el español, esta diferenciación permite distinguir el doble significado de la versión inglesa de la palabra juego (*play* y *game*). Ahora bien, las reglas del juego no solo diferencian juegos sino que también identifican al juego que subyace a las reglas. En este caso, el ajedrez es un juego que implica determinadas reglas y se juega de una manera. Cambiar las reglas es cambiar el juego porque esas reglas son el juego.

En el segundo caso, un *objeto* puede estar significando un juego, como por ejemplo, el balero, el trompo o la perinola. Pueden utilizarse diferentes materiales para fabricarlos y sin embargo, siguen siendo el mismo juego con aspectos diversos. El objeto señala al juego que se esconde tras él. Estos objetos que nominan juegos son diferentes de los juguetes con los que se puede jugar, es decir, ciertos objetos son en sí mismos juegos aunque no sean juguetes.

Ahora bien, juego como *jugar* (jugar como *hecho en sí*) depende del contexto semántico en el que se utiliza el término. La designación del fenómeno lúdico no obedece a la postura teórica que se asuma, sino a la interpretación que le atribuye cada contexto social al juego en su uso cotidiano. Por esto es diferente jugar en la casa que en la escuela, en el

siglo XXI que en el XVII. En el caso de la escuela, su relación con el juego dependerá de tanto de la función que se le asigne, la imagen construida en torno a la infancia y el lugar del juego en ella.

A partir de este ordenamiento, Brougère propone un conjunto de criterios ligeramente diferentes a los elaborados por otros investigadores, que le permiten mirar al juego en la escuela. En primer lugar, el juego es una *actividad de segundo grado*, “no es el comportamiento lo que hace al juego sino el *status* que se atribuye a dicho comportamiento” (p.48). El juego, como la ficción y la simulación, es no literal, por lo tanto, supone metacomunicación, es decir “acuerdo entre dos personas sobre la condición de su comunicación, la cual no puede ser tomada al pie de la letra” (p.48). El carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace sino de la manera en que se hace. El juego no comprende ninguna actividad instrumental que le sea propia. Extrae sus configuraciones de comportamiento de otros sistemas afectivo-comportamentales (Bruner, 1986b).

El segundo criterio es la *decisión*, “todo juego se compone de una serie de decisiones... que se hallan en relación con la que toman otros jugadores” (p.48). Brougère considera que este criterio ilustra mejor la libre elección del jugador que el término libertad. Para él, es imposible decidir si un jugador es libre al jugar, pero si se puede determinar quién tomó la decisión de hacerlo.

El tercer criterio es la *presencia de una regla*. Este criterio se deriva de la combinación de los dos criterios precedentes ya que permiten establecer el terreno del juego y los límites de ese universo. Los juegos pueden tener: a) reglas preexistentes en un sistema de juego aceptado (como el juego de la oca), b) reglas negociadas a partir de un marco general (los juegos tradicionales, en general) o, c) reglas que se inventan a medida que se desarrolla el juego (juegos sociodramáticos, las reglas que estructuran el guión). Los jugadores significan el campo de juego (qué es juego y qué no lo es) y pueden decidir entrar, salir o transformar ese campo de común acuerdo.

El cuarto criterio es la *minimización de las consecuencias* de los errores que se pueden cometer al jugar. “El juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria... es una actividad para uno mismo y no para otros” (Bruner, 1989, p. 211).

El último criterio se desprende de éste. El juego es *incierto* y sólo se sabe cómo termina cuando termina. “El desarrollo del juego supone una serie de decisiones que recaen sobre la misma situación y cuyo resultado aleatorio determinará el final de la actividad” (Brougère, 1997, p.49).

En síntesis, actividad de orden secundario, presencia de reglas, decisión del jugador, minimización de las consecuencias e incertidumbre son los criterios desde los cuales Brougère considera que se pueden analizar las situaciones lúdicas en los contextos escolares. Cada uno de ellos tiene efectos diferentes para el aprendizaje escolar, y según estos investigadores, complementan aspectos que en la escuela no se encuentran siempre tratados.

Por ejemplo, el primer criterio está asociado con el desarrollo de competencias comunicativas. En este sentido, “pasar del primer al segundo orden, administrar los indicadores de la metacomunicación, negociar reglas con los compañeros, construir el marco del juego común” (Brougère, 1997, p.49) coincide con las competencias esenciales que Bruner (1986) considera necesarias para desarrollar el lenguaje. Unas pocas actividades escolares enfrentan a los niños con la posibilidad de tomar decisiones o ensayar alternativas posibles sin estar pendiente de los resultados.

La escuela es un espacio cultural diferente en el que se suceden los juegos de los niños. Como contexto social y cultural, la escuela tiene objetivos diferentes a otras instituciones y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones para alcanzar esos objetivos. El problema que señalan estos investigadores es que en la etapa infantil, el juego pareciera apuntar a un vector de aprendizaje, muchas veces descuidado, y que sin embargo resulta básico para la alfabetización integral de los niños.

c.3.2. El juego como diálogo

El segundo estudio que intenta definir criterios para analizar al juego en contextos formales es el que presenta Burbules (1999) al analizar al juego en su trabajo sobre el diálogo en la enseñanza. Para este investigador, el uso de los criterios es pragmático y responde al contexto dentro del cual se analiza la actividad. En este sentido, Burbules (1999) describe una serie de características del juego, siguiendo la propuesta de Wittgenstein (1988) y Gadamer (1988, 1991), como un modelo paradigmático para estudiar el diálogo en la enseñanza.

En primer lugar, Burbules señala la “actitud del juego: todo jugar es un ser jugado” (p. 84). El juego es voluntario, involucra la decisión del jugador, y la conformación de una comunidad lúdica. “Como la finalidad común es hacer que el juego se desarrolle... implícitamente estamos de acuerdo en conducirnos de cierta manera para que la actividad pueda seguir adelante” (p. 87).

El segundo aspecto se refiere al “movimiento interactivo o de vaivén del jugar” (p. 88). Todo juego tiene un aspecto relacional, de modo tal, que para que haya juego tiene que existir, aunque no en sentido literal, otro jugador (otros sujetos, objetos o el propio sujeto que juega). La fuerza de la relación que se establece en el juego hace que, al jugar, pueda olvidarme del tiempo y del espacio. El juego tiene la capacidad de “absorber... de tal modo que seamos jugados por el juego” (p. 88).

El último criterio es el que conduce y lleva adelante al juego, es decir, las reglas. “Hay un espíritu diferente en cada clase de juego según las reglas y las estructuras que lo definen” (p.90). En este aspecto, Burbules retoma el planteo de Wittgenstein identificando la regla con un modo “pragmático” de proceder. Los juegos se aprenden “mirando” a otros que juegan, es más, si las reglas “enredan” el juego, tiene que ser posible poder quebrantarla.

“El conocimiento explícito de las reglas puede o no ser un factor necesario para la participación; aunque otros jugadores nos dicten reglas explícitas, cuando jugamos rápidamente se transforman en un conocimiento implícito. Por eso las reglas son pragmáticas; su significación se subordina a la actividad práctica a la que remiten” (Burbules, 1999, p. 91).

En síntesis, para Burbules, el juego es una actividad social y comunicativa. Entrar en el juego es comprometerse con él y arriesgarse a la incertidumbre en su desarrollo. Este jugar está guiado por una serie de reglas que permiten que el juego avance. Sin embargo, “el juego se entiende como una *práctica* que exige cierto grado de flexibilidad e indeterminación en cada paso... las reglas se subordinan a la práctica” (p. 93). Actúan como hipótesis que regulan el juego y permiten que al interior del mismo se aprenda a jugar.

c.3.3. Los rasgos que asume el juego en la escuela infantil

El tercer estudio que presentamos es la investigación sobre “El lugar del juego en el Jardín de infantes” (Sarlé, 1999, 2001). En este estudio se busca caracterizar al juego en el contexto de uso en el que se lo observa, es decir, la escuela infantil.

Dentro de la variedad de actividades que se realizan en una jornada típica de una escuela infantil, existen tres tipos de situaciones de enseñanza vinculadas con el juego (Sarlé, 1999). Los niños pueden (a) estar realizando alguna actividad que refleja una **estructura didáctica**¹⁶ tradicionalmente definida como juego y prescripta curricularmente; (b) resolviendo juegos de mesa elegidos o diseñados por el maestro con el objeto de enseñar contenidos, especialmente vinculados con el área matemática y del lenguaje (**juegos educativos**¹⁷), o (c) jugando mientras esperan el cambio de una actividad o en un tiempo

¹⁶ Los diferentes diseños curriculares definen tipos de actividades que asumen estructuras o configuraciones particulares. Estas actividades tienen un formato típico y reconocido por los maestros. Así el denominado juego trabajo consta de cuatro momentos (planificación, desarrollo, orden y evaluación), el taller requiere un momento de pretarea, tarea y síntesis, etc.

¹⁷ Se denominan juegos educativos a los materiales derivados de las premisas de los fundadores del kindergarten y de la escuela nueva. Los juegos de mesa (loterías, dominó, tableros o recorridos, cartas y dados), los rompecabezas, encajes o plantados, reciben tradicionalmente este nombre. Cada uno de ellos está abocado al logro de cierto aprendizaje, especialmente referido a contenidos psicomotrices o de estrategia lógico-matemática.

de espera (el juego como recurso¹⁸). El análisis de estas actividades pone de manifiesto ciertos rasgos que el juego asume en los contextos escolares y que lo diferencian de los mismos juegos que se realizan en otros contextos, como la casa. Estos aspectos se refieren tanto a ciertas *características* o particularidades que asumen los juegos como a las *condiciones* que la escuela le impone al juego.

Estos rasgos deben entenderse como los *parecidos de familia* descritos por Wittgenstein (1988)¹⁹. El concepto de *parecidos de familia* nos permite entrelazar las diferentes propiedades de cada categoría. De esta manera, en el contexto de uso que supone la escuela, podemos “ponernos de acuerdo” sobre las situaciones a las que nos referimos cuando decimos “esto es un juego”.

Las *tonalidades* que asumen estos rasgos, se explican, para cada juego, en el contexto de “uso”. Así por ejemplo, podemos decir que, en la escuela, los juegos suponen un *formato* de interacción, pero estos formatos, en algunos juegos son más móviles que en otros o requieren una mayor observación del maestro de las formas en que los chicos los van jugando para poder enriquecerlos o solucionar los problemas con los que se enfrentan. Del mismo modo, el contexto escolar *condiciona* al juego, pero estas limitaciones tienen matices diversos según el tipo de juego, los materiales, el conocimiento de los jugadores, la participación del maestro, etc. Un juego tradicional como la rayuela puede ser modificado o transformado por el maestro o por los niños de modo tal de permitir jugar al que es menos experto en el juego y paulatinamente ir completando las reglas,

¹⁸ En este caso, suelen observarse juegos tradicionales (veo-veo, adivinanzas o mímicas, teléfono descompuesto, etc.) que son iniciados por el maestro para llamar la atención o hacer un corte entre una actividad y otra.

¹⁹ Desde esta perspectiva y tal como se señaló en el punto 1, no todos los juegos comparten la misma propiedad, sino que precisamente, cada caso tiene al menos uno y probablemente varios aspectos, son compartidos con otro u otros miembros del concepto pero ningún aspecto es común a todos los casos comprendidos. La conexión está dada por la superposición de los significados y el uso que en la vida cotidiana se hace del concepto (Wittgenstein, 1988, #88).

complejizando la tarea sin que por esto, niños o adultos consideren que el juego anterior que se jugaba no era una rayuela. Probablemente, sea una *rayuela diferente* a la que juegan los niños mayores, pero *rayuela* al fin. El juego se explica en función del significado que el niño, el maestro o ambos le están dando en el momento particular en el que se juega.

Formato y reglas, transformaciones del juego y condiciones para ser considerado jugador son los cuatro rasgos que vamos a tomar para hablar del juego en el contexto escolar. Veamos qué supone cada uno de ellos.

El formato del juego. Para Bruner (1986, 1989), el juego es un formato idealizado de interacción y es una forma de efectivizar el andamiaje. En este investigador, la conformación de los *formatos* forma parte de los procesos de negociación entre el adulto y el niño. Los formatos regulan la interacción comunicativa entre el niño y la persona encargada de su cuidado, y constituyen uno de los instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje.

A nivel formal, un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto de esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo. No es necesario que las metas de ambos participantes sean las mismas, todo lo que se requiere es que las condiciones de contingencia de respuesta inter e intraindividuales puedan ser cumplidas. Definidos formalmente de este modo, los formatos son un ejemplo simple de un "argumento" o "escenario". (Bruner, 1989, p. 179).

Tal como se desprende de su definición, una de las propiedades de los formatos es que son asimétricos con respecto a la conciencia de los miembros. Existe uno que sabe lo que está pasando, mientras que el otro sabe menos o no sabe. En el juego, el formato es concebido como fruto de la coordinación entre los niños y le permite predecir y anticipar las acciones a realizar en el juego.

En los contextos escolares, el *formato del juego* es un rasgo singular que nos permite analizar tanto el diseño y la presentación de la actividad que realiza el maestro, como la manera en que el niño participa de la situación. Analizar un juego en términos de formato, permite reconocer dos aspectos que condicionan el hecho de que una actividad propuesta por el maestro mantenga o no su carácter lúdico (Sarlé, 1999). El primero consiste en *el conocimiento del formato que poseen los niños* y la posibilidad de *traspasar* el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. Jugar parece involucrar la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar, o transformar, total o parcialmente, una situación en otra. Para hacer esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación.

El segundo refiere a la *organización estructural* de la situación planteada. Variables tales como el tiempo, el espacio y el tamaño del grupo, presentes en las actividades escolares, también acompañan al juego. Aunque el formato sea conocido por la maestra y por los niños, si estas variables contextuales no son atendidas, el juego no puede sostenerse. Entre los aspectos estructurales encontramos la organización de grupos reducidos, vinculaciones cara a cara, tiempos que permiten jugar posibles alternativas y no sólo alcanzar fines y, finalmente, la existencia de ciertos espacios que permitan *no ser mirado*, y ocultar lo que se está haciendo.

Las reglas del juego en la escuela. Junto con el formato, en el juego se definen *reglas* que están presentes en todas las acciones lúdicas y le dan sentido. Jugar no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Para los niños, el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional (Vigotsky, 1988a). Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades (Piaget, 1976). Pero además los chicos introducen modificaciones a las reglas externas o convencionales de estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser sancionado por cometer errores. En la escuela, con otros compañeros, lo importante es jugar y los niños adaptan las reglas para que estos “otros” puedan continuar el juego (Sarlé, 1999).

En la escuela, cada cual juega a aquello para lo que tiene habilidad, y si es demasiado complejo o demasiado simple, se abandona o cambia. Por otra parte, el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los niños en situaciones de interacción social con sus pares. En este tipo de intercambios, los niños se sienten obligados a argumentar lógicamente y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros. Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre los jugadores. Este marco interactivo facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un espacio en el cual unos niños enseñan a otros, de forma sencilla y no coactiva.

La ambigüedad y las transformaciones. La diferencia entre juego y no juego parece estar fuertemente definida por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego, es *transformada* en tal, por decisión de los jugadores. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los chicos ese rasgo. Estas transformaciones expresan la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y a la vez, la forma en que compensan la propuesta del maestro con su necesidad de jugar.

Las transformaciones ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción transformadora le permite, de alguna manera, *emanciparse* de la limitación que puede provocarle la situación de enseñanza.

Lejos de ser un aspecto condicionante, las transformaciones que los niños hacen de las actividades largas o aburridas, espacios vacíos... en juegos, ponen de manifiesto una de las características del jugador, es decir, su iniciativa para gestar un juego en medio de los condicionantes de la escuela. En la escuela, y frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones, sobreentendidos y engaños con los cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones

también muestran, la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.

Los niños conocen, utilizan y sacan ventaja de las reglas, normas o pautas escolares que conforman el ritmo de la vida cotidiana y anticipan, a partir de esto, sus acciones ("socialización cognitiva" en términos de Edwards & Mercer, 1994). Este conocimiento de las reglas les permite significar las tareas cotidianas, operar con ellas o modificarlas, según cada caso. Las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día escolar, pierden su carácter de arbitrariedad y son asumidas como posibles espacios de juego, siempre y cuando no interfieran con las normas establecidas. El cuidado por respetar estas normas o "hacer como si" pareciera ser un rasgo más del juego en este contexto.

Las condiciones para ser jugador. Un último rasgo de familia, se refiere a las *condiciones para ser jugador o participar de un juego*. La situación escolar pone a los chicos en obligación de hacer las cosas con otros o al menos en presencia de otros. En este sentido, el juego obliga a los niños a generar acuerdos entre sí para poder jugar. Aspectos tales como compartir juguetes o juegos, tener idea sobre qué jugar, conocer un juego nuevo o tener capacidad para iniciarlo y sostenerlo, parecen ser altamente valorados en situaciones lúdicas. El juego actúa como un espacio en donde los niños aprenden habilidades y actitudes necesarias para estar con otros y en donde se "ponen en juego" estas posibilidades (Johnson et al, 1999).

En la escuela, la presencia de otros (pares y adultos) parece incidir de dos modos diferentes. En relación con los compañeros de juego, no todos *pueden* jugar con todos, es decir, no se puede obligar a jugar con otro. En segundo lugar, en el juego, los jugadores se imponen reglas que sólo comprenden aquellos que están jugando y va más allá de la opinión de los adultos (Sarlé, 1999). Las agrupaciones en el juego dependen del tipo de juego, que en su resolución, puede excluir, prescindir o simplemente no incluir un compañero de juego.

1.2. Investigaciones antecedentes de los juegos de construcción

Los juegos de construcción tienen una larga historia en la escuela infantil. Sin embargo, sistematizar las investigaciones referidas a estos juegos, desde el foco de interés de esta Tesis, no resulta sencillo. Desde la dimensión psicológica, las investigaciones utilizan al juego de construcción como instrumento para analizar los modos de construcción del conocimiento en los niños, sin situarlo en contextos escolares. El énfasis está puesto en los procesos individuales de construcción cognitiva de los niños. Desde la dimensión didáctica, los estudios enfatizan los contenidos programáticos o los modos de participación del docente. En este caso, los aspectos propios del aprendizaje infantil, son considerados secundariamente. De este modo, las investigaciones, en uno u otro ámbito, se encuentran a mitad de camino en cuanto a la mirada que pueden brindar sobre la relación entre juego, didáctica y aprendizaje.

A los fines de nuestro estudio, vamos a delimitar los antecedentes de estos juegos atendiendo a tres criterios. En primer lugar, se caracterizarán los juegos de construcción a partir de uno de los primeros materiales que se emplearon en la escuela infantil, los dones froebelianos. En segundo y tercer lugar, se presentará una síntesis de las investigaciones que, desde el ámbito de la educación y de la psicología del desarrollo se han realizado tomando como base estos juegos.

a. Los materiales de construcción: los juguetes cognitivos

Dada su característica específica, los juegos de construcción están necesariamente ligados a los materiales que se utilizan para construir. Con respecto a los juegos de construcción, uno de los primeros que diseñó materiales de este tipo para ser utilizados en contextos escolares fue F. Froebel (Read, 1992).

Los juegos educativos froebelianos se inscriben dentro de los materiales que Del Río (1987) considera que “promueven la construcción del conocimiento” (p.10). Este autor

diferencia entre dos tipos de materiales: los que representan un “ejemplar a escala” de la actividad instrumental de los adultos o de preparación para la vida adulta (Elkonin, 1980; Jaulin, 1981) y aquellos que buscan desarrollar una “teoría implícita sobre el juguete como instrumento y modelo de desarrollo de la mente”. A estos últimos los denomina juguetes cognitivos. Estos juguetes ofrecen la posibilidad de “comparar y analizar, combinar, hallar la relación, la dependencia y la regularidad” (Nikitin, 1988, p.19).

La importancia de los juguetes técnicos o “cognitivos” se apoya en la tesis de que,

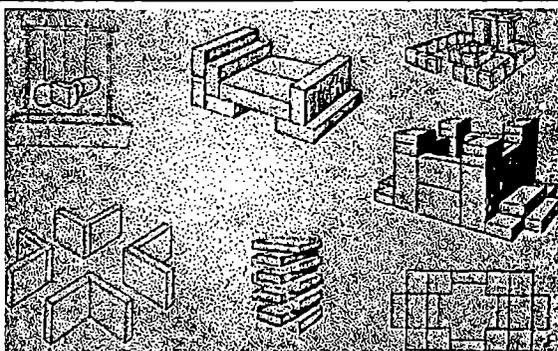
...el instrumento educativo no puede ya ser un instrumento “a escala” de un instrumento técnico real, sino que debe ser un instrumento técnico que valga sólo y específicamente para hacer acceder a una estructura representacional o mental nueva al niño: un instrumento puramente concebido para desarrollar el conocimiento... instrumentos psicológicos que le permiten (al hombre) cambiarse a sí mismo... que construyen el conocimiento o modifican al hombre evolutiva y gradualmente (Del Río, 1987, p.10).

Con respecto a los "dones" froebelianos, éstos son regalos con los que el niño se ejercita y juega (cfr. Cuadro 1). Siguen un criterio matemático según los principios de la ley de los contrastes y la ley del desarrollo progresivo y continuo. Están cargados de geometrismo y simbolismo. En cuanto a las ocupaciones (dibujo, modelado, plegado y encartonado) se asemejan más a un trabajo, pues en ellas los niños manejan ciertas "materias primas" que son transformadas en el curso del proceso (Vilches & Cozzi, 1966). Los juegos de construcción que surgen a partir de los dones deben llevar al niño “de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto... teniendo especial cuidado en que no preponderen los que consistan en meras reproducciones o imitaciones, sobre los que sean invenciones de los niños ni viceversa...” (Alcántara García, 1913, p. 78-79).

Los primeros seis dones constituyen la denominada “Caja de Arquitectura” (Alcántara García, 1913). Los dones o juguetes están fabricados en madera, son sencillos y van acompañados de una serie de instrucciones en forma de canto rimado. Estos cantos les indican a los niños qué hacer con ellos. Cada una de los cuerpos elegidos para diseñar los dones, esconde tras de sí un concepto particular. El juego se inicia entregándole al niño

para sus juegos la pelota y la esfera (considerados el símbolo de la unidad). Se pasa luego sucesivamente al cubo (símbolo de la variedad en la unidad), al cilindro (manifestación de la conciliación entre contrarios) y a las superficies y a las líneas. El último don es “una semilla de lenteja que simboliza el punto y la abstracción del cuerpo matemático” (Alcántara García, 1913, p.76).

Cuadro 1. Dones Froebelianos



(Fuente: <http://www.froebelgifts.com/>)

Características de los dones (González, 1993)

1° Don: Pelotas de diferente tamaño, material y color para la enseñanza del color, su reconocimiento, fijación, discriminación y formación de la escala.

2° Don: Este don consiste en la caja exactamente igual a la del primer don. Contiene una esfera, un cilindro y un cubo de madera. Todos estos objetos llevan ojales o presillas, pero sólo los dos últimos están perforados en ciertas direcciones. En la caja hay también palitos y cordones, los palitos sirven para armar una portada.

3° Don: Caja cúbica que contiene 8 cubos iguales, resultantes de cortes hechos en las tres dimensiones por la mitad del cubo.

4° Don: Caja del mismo tamaño que la del tercer don cortada una vez verticalmente y tres veces horizontalmente de modo que quede dividido en 8 prismas o ladrillos rectangulares.

5° Don: Caja cúbica que contiene un cubo dividido en tres partes iguales por las tres dimensiones, constituyendo 27 cubitos. Cada cubo es igual al tercer don. A su vez, estos cubitos se dividen en tres obteniendo 21 cubitos, 6 prismas de base triangular igual a la mitad de un cubito, 12 prismas de base triangular igual a la cuarta parte de un cubito.

6° Don: Una caja igual a la del quinto don, cuyo contenido es el siguiente: 18 ladrillos enteros, 12 medios ladrillos, 6 columnas o 1 ladrillo resultantes de un corte hecho en el sentido longitudinal en los rectángulos grandes de tres ladrillos.

7° Don: Dibujos de todas las figuras pintadas ambas caras con colores armónicos.

8° Don: Consiste en un metro articulado similar al metro de carpintero que permite, por esta condición, formar el contorno de diversas figuras y levantarlas para hacerlas ocupar diversos lugares en el espacio.

9° Don: Está formado por listones de madera flexibles y blandos con colores primarios y secundarios. Se emplea para construir figuras entrelazándolas.

10° Don: Palitos pintados de colores del mismo grosor, pero de 5 longitudes distintas. Con este don se pueden realizar una variedad infinita de figuras.

11° Don: Se compone de anillos enteros, medios y cuartos para hacer figuras en forma curvilínea. La caja contiene 36 anillos enteros, 54 medios, 36 cuartos y de tres tamaños diferentes.

12° Don: Formado por hebras de lanas de colores, unidos en sus extremos y una pizarra mojada sobre la cual se colocan las hebras para formar figuras con la ayuda de un palito

13° Don: Froebel quiso representar con este don, el punto, representado por una lenteja. Este don es complemento del dibujo.

Los juegos manuales que se generan a partir de los dones son de dos tipos: ejercicios de inteligencia y formas de belleza. Los primeros tienen como objetivo que el niño invite a los niños a analizar los juguetes, compararlos entre sí y con otros objetos y buscar analogías. Se acompañan de lecciones de cosas y ejercicios de diferenciación.

Las *formas de belleza* consisten en la realización de construcciones a partir de los cubos, las tablillas, los listones, los palillos... Estas formas pueden ser *copiadas* o *imitadas*. Las *copiadas* se realizan a partir de modelos que se le ofrecen a los niños y representan objetos comunes (mesa, silla, casa), objetos artísticos o simétricos (rosetón, estrellas) o formas matemáticas (reconstruyendo los cuerpos en que se descompone cada don a partir del tercero). Las *inventadas* asumen también los mismos criterios (objetos comunes, artísticos o matemáticos).

Como se sigue del relato, los dones froebelianos no se comprenden sin las ideas que sustentaba su creador. Son objetos atravesados por la cultura puestos al alcance de los niños, con la convicción de que tan sólo manipulándolos, los niños aprehenderían las nociones impregnadas en ellos. A pesar de la fertilidad de estas propuestas, la metodología froebeliana cayó en desuso, en el Sistema Educativo Argentino, a partir de la década del 50. Sus ideas pedagógicas fueron dejadas de lado por considerarse que existía una contradicción entre sus postulados de espontaneidad, actividad y libertad, y los procedimientos didácticos que lo acompañaban (Moreno, Poblador & Del Río, 1971; Cortés Bohígas, 1983).

b. Los juegos de construcción en la investigación educativa

Desde marcos teóricos de referencia muy diversos, las investigaciones que han estudiado a los juegos de construcción subrayan el papel que estos tienen en el currículum infantil y en el diseño de las prácticas de enseñanza. En todos los casos, han mostrado su relevancia para la educación infantil y han propuesto una serie de prescripciones para orientar el diseño de las prácticas de enseñanza y la mejora de la actuación del maestro.

Las investigaciones se han centrado en estudiar al juego de construcción en relación con:

- La edad, el sexo o el nivel de desarrollo cognitivo (Frances-Hanline, Milton, & Phelps, 2001; Caldera, et al. 1999; Marlene & Langone, 1998). Los resultados coinciden en señalar que a medida que aumenta la experiencia con los objetos y el desarrollo de la capacidad simbólica, se complejiza el juego. Con respecto al sexo, aunque los resultados son diversos, la tendencia parece mostrar la falta de correspondencia entre sexo y tipo de construcción;
- La adquisición de contenidos escolares (Stannard, Wolfgang, Jones & Phelps, 2001; MacDonald, 2001; Ness, 2001; Froebel Blockplay Research Group, 1992a; Hirsch, 1984). Particularmente se estudió su relación con la adquisición de habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas (Kelly, 1999; Walker, 1995); aspectos vinculados con las ciencias físicas como los conceptos de gravedad, estabilidad, equilibrio, balance o interacción de fuerzas (Hirsch, 1984; Werbizky, 1991),
- La resolución de problemas (Bruner, 1989; Froebel Blockplay Research Group, 1992b). Específicamente, el programa Spectrum (Gardner, Feldman & Krechvesky, 2001), estudia al juego de construcción como una de las formas de expresión de la inteligencia con objetos y de la posibilidad de facilitar la combinación de estrategias y de formas de resolución de problemas prácticos²⁰;
- El pensamiento creativo (Hirsch, 1984; Phelps, 1984) y los lenguajes artísticos, especialmente los vinculados con la armonía en la construcción, el diseño y la

²⁰ En Gardner, la inteligencia corporal completa un trío de inteligencias relacionadas con objetos. En este grupo, incluye a “la inteligencia lógico-matemática, que surge de formar patrones con objetos en arreglos numéricos; la inteligencia espacial, que se centra en la habilidad de un individuo para transformar los objetos dentro de su ambiente para encontrar su camino en medio de un mundo de objetos en el espacio y, la inteligencia corporal que, al centrarse en el interior, está limitada al ejercicio del propio cuerpo y en el exterior, comprende acciones físicas sobre los objetos en el mundo” (Gardner, 1987, p. 267).

simetría (Hirsh, 1984; Montopoli, 1999). Estas variables se relacionaron con el efecto que tiene el tipo de material para construir (Hewitt, 2001; Marlene & Langone, 1998);

- El juego simbólico y la construcción de escenarios (Hirsch, 1984; Zervigon-Hakes, 1984), especialmente, la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes (Drucker, Franklin & Wilford, 1999; Walker, 1991)
- Las habilidades comunicativas y de interacción lingüística (Froebel Blockplay Research Group, 1992c), el habla intencional y la anticipación de metas (Isbell & Raines, 1991; Montopoli, 1999; Werbizky, 1991);
- Las conductas prosociales, especialmente en orden a los diferentes grados de cooperación que se produce en el juego (Bruce, 1992; Eberly, 2001).

Particularmente, encontramos dos estudios que resultan interesantes por la relación que establecen entre los juegos de construcción y el modo de operar del educador.

En el primero, Bruce (1992) identifica tres modos de operar de los adultos en el juego de construcción. Estos modos son el “laissez-faire”, el “didáctico” y el “interaccionista”. En el *laissez-faire*, el educador observa desde fuera del juego de los niños. Su única intervención radica en la selección de los materiales disponibles y del tiempo para construir. La actividad de los niños se centra en la exploración. En el extremo opuesto se encuentra el *didáctico*. En este caso, se enfatiza el rol del adulto que “trasmite información, especifica el tipo de construcción esperado, modela tipos de construcción frente a los niños” (p. 16). Finalmente, el rol *interaccionista* permite al adulto co-construir con los niños. El adulto está disponible para ayudar a los niños cuando lo necesitan; organiza los espacios y los tiempos; selecciona los materiales en función de los tipos de construcción que inician los niños; reportan lo que los niños construyen, socializando las diferentes producciones. En su investigación, este tipo de intervención es la que mayores ventajas evidenció en términos de comprensión de las estrategias de los

niños y de la adecuación de las intervenciones del educador como mediador. En este sentido, el educador resolvía los problemas que los niños no podían salvar por sí mismos. De esta manera, “en colaboración, los niños actuaban en su zona de desarrollo próximo²¹” (Bruce, 1992, p.26).

En el segundo, Werbizky (1991) estudia el rol de los juegos de construcción en el aprendizaje, estableciendo relaciones entre *pensar y hacer*. El juego con bloques mostró ser un medio de aprendizaje y de negociación social para los niños. A la vez, la observación y la reflexión que el maestro hacía de estas situaciones facilitaban en él, el diseño de prácticas y la provisión de materiales interesantes para sus alumnos.

c. Bases psicológicas del juego de construcción

Dentro de lo que denominamos bases psicológicas para los juegos de construcción presentaremos aquellos conceptos que nos resultarán de utilidad en el momento del análisis del material empírico. Con respecto a los estudios que describen los procesos cognitivos puestos en juego a la hora de manipular objetos y construir, la mayoría de ellos provienen de los estudios de Piaget y la Escuela de Ginebra.

En la clasificación piagetiana, los juegos de construcción “escapan” de la lógica evolutiva del ejercicio, el símbolo y la regla (Piaget, 1979). Para este investigador, estos juegos no constituyen una categoría situada en el mismo plano que las otras, sino una especie de *frontera* que relaciona los juegos con las conductas no lúdicas y constituyen la transición entre los tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y las conductas adaptadas. En términos piagetianos, los juegos de construcción

²¹ La zona de desarrollo próximo (ZDP) es un concepto definido por Vigotski para señalar la distancia que existe entre lo que el niño puede hacer sólo y aquello que puede resolver con la ayuda de un mediador. En esta zona, Vigotski sitúa la tarea del educador en contextos formales y la acción del niño en el juego simbólico (Vygotski, 1988a). Volveremos sobre este concepto en el Capítulo 2.

...no caracterizan un estadio entre los otros sino que señalan una transformación interna de la noción del símbolo en el sentido de la representación adaptada. Cuando el niño en lugar de representarse un barco por un pedazo de madera construye realmente un barco agujereando la madera, poniendo mástiles, situando velas... termina por confundirse con el significado mismo y el juego simbólico con una imitación del verdadero barco. La cuestión... se plantea entonces en saber si esta construcción es un juego, una imitación o un trabajo espontáneo y este problema no es específico de tales conductas de precisión sino que interesa en general el campo del dibujo, el modelado y todas las técnicas de representación material... (p.158).

Otro aspecto que dificulta la ubicación de estos juegos en la clasificación piagetiana es que *construir* requiere a la vez de habilidad sensoriomotora y de representación simbólica. En los niños a partir de los 10-12 meses, la construcción con objetos desencadena una serie de acciones motoras destinadas a examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones. Al yuxtaponer, superponer, combinar o transformar los objetos, los niños ponen en juego esquemas de acción que facilitan y estimulan la construcción del mundo físico y la estructuración espacial (Kamii & DeVries, 1983; Sinclair, Stambak, Lezine, Raina & Verba, 1983).

Presentamos dos grupos de investigaciones. El primero grupo rescata las investigaciones del grupo de procedimientos de la Escuela de Ginebra (Inhelder & Caprona, 1996). El segundo corresponde a la investigación de Karmiloff-Smith (1984, 1994) en el marco de su modelo de redesccripción representacional.

c.1. El niño ante las propiedades de los objetos del mundo físico

Uno de los supuestos de este trabajo es que, en los juegos de construcción, el niño está *ante* objetos, interactuando con ellos más que *esperando* que éstos le den una respuesta para aprehender sus propiedades. Por esto enfatizamos la preposición “ante” con el objeto de poner de manifiesto la postura piagetiana y de la Escuela de Ginebra, en general, sobre la realidad externa y diferenciarla de la que asumiremos.

En la postura psicogenética, el niño se enfrenta a los objetos del mundo físico, abstrae de ellos sus propiedades y da la respuesta que se espera como adecuada para el problema propuesto. En este proceso, el niño aprehende racionalmente el mundo en su actuar espontáneo.

En relación con la educación infantil, Kamii y De Vries (1983) son quienes estudian la acción exploratoria con objetos en niños de edad preescolar. Estas investigadoras, en su trabajo sobre el conocimiento físico, confirman el interés natural de los niños por actuar sobre los objetos y ponen de manifiesto cómo los juegos que involucran la manipulación de objetos, entre ellos los de construcción, contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico matemático al permitir la descentración, la coordinación de diferentes puntos de vista y la cooperación con otros. En relación con el “conocimiento físico”, estas investigadoras diferencian tres tipos de actividades: las mecánicas o de desplazamiento, las de transformación y las mixtas. Los juegos de construcción surgirían al interior de las actividades del primer tipo en las que se prioriza la acción de los niños sobre el material.

Empujando las cosas, haciéndolas rodar, soplándolas, armando estructuras complejas, ya sea por superposición o encastre, el niño puede observar cómo reaccionan los objetos y aprehender sus propiedades. Es el material el que se ofrece como contraejemplo de las hipótesis del niño, dando lugar a la revisión de las mismas. Sin negar la información sensorial (abstracción empírica), se le asigna a ésta sólo un pequeño papel en el proceso del niño para conocer los objetos. Las acciones sobre los objetos le permiten construir el conocimiento lógico (abstracción reflexiva) al establecer clasificaciones (entre los objetos livianos y pesados, las diferentes formas en que se puede sostener una construcción vertical, etc.) y seriaciones (según el tamaño, peso, grosor de los bloques o materiales utilizados en una construcción). Según estas autoras, el enfoque del conocimiento físico subraya la iniciativa de los niños, al privilegiar sus acciones sobre los objetos y la retroalimentación procedente de éstos que se enraza en su desarrollo natural.

Un segundo conjunto de investigaciones, desde la perspectiva psicogenética,

corresponden a las investigaciones realizadas en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra coordinados por Bärbel Inhelder y Guy Cellérier.

Este programa de investigación, iniciado en la década del setenta, tenía como objetivo descubrir los procedimientos que siguen los niños en la resolución de tareas y sus preocupaciones resultan convergentes con los estudios que se realizan desde la psicología cognitiva en torno a la resolución de problemas (Gagnè, Yekovich & Yekovich, 1993; Kuhn, 1989). En ellas, se abordan no sólo los procedimientos utilizados por el sujeto sino también los aspectos referentes al contenido y a la estructura de la tarea que regulan las estrategias subjetivas.

Para el programa psicogenético, el hecho de dejar de analizar el desarrollo estructural del niño para pasar a estudiar su funcionamiento supuso una serie de cambios profundos en el diseño de las estrategias de investigación y en el rol que asume el investigador al presentar los modelos y describir los datos (Baquero, 2001). Según Inhelder y Caprona (1996) este cambio de perspectiva trata de seguir los procedimientos del “saber – hacer” del niño bajo la forma de una microgénesis, buscando develar cómo se conduce el niño en dichas acciones. A la vez, el investigador va describiendo el aspecto instrumental de las diversas representaciones de naturaleza simbólica. Se pretende

... desentrañar la dinámica de las conductas del sujeto, sus fines, la elección de los medios y los controles, las heurísticas propias... que pueden conducir a un mismo resultado a través de caminos diferentes, con el fin de que se pueda penetrar en el funcionamiento psicológico y extraer las características generales de los procedimientos o encadenamientos finalizados y organizados en acciones. (Inhelder & Caprona, 1996, p. 27)

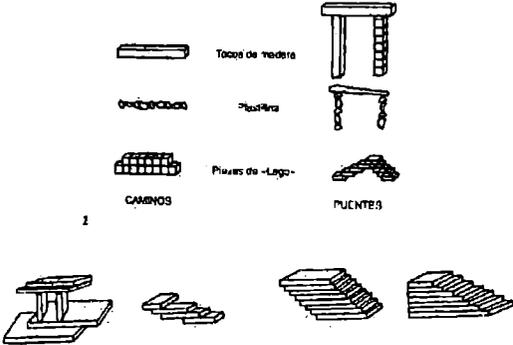
Los problemas a resolver que se le ofrecen al niño guardan una serie de requisitos. Las tareas presentan dificultades reales pero a la vez asimilables para el niño, tienen un sentido para él y constituyen un problema. El niño debe encontrar por sí mismo la forma de resolverla y el investigador interviene lo menos posible. Su análisis consiste tanto en la posibilidad de desentrañar las representaciones que el sujeto establece respecto a la tarea, como los medios que utiliza para solucionarlos.

Las tres investigaciones que presentaremos de este grupo son “Construir puentes y escaleras” de Kilcher y Robert (1977 citado en Inhelder & Caprona, 1996), “Construir torres de la misma altura” de Ackerman-Valladao (1977 citado en Inhelder & Caprona, 1996) y “Construir instrumentos para llenar el vacío” de Saada-Robert (1996).

***. Construir puentes y escaleras**

En la primera investigación, las tareas propuestas por Kilcher y Robert (1977 citado en Inhelder & Caprona, 1996), dan lugar a una serie de acciones elementales y de combinaciones de medios y fines (cfr. Cuadro 2).

Cuadro 2. Formas de atravesar un río o subir un piso (Inhelder & Caprona, 1996, p. 63)

Objetivos del estudio ²²	Características del experimento
<p>Estudiar la existencia de diversos procedimientos y describir sus formas de organización, sus modificaciones en función del material y su aplicación a contextos nuevos</p> <p>Observar relaciones entre acciones y representación y el modo en que se encadenan acciones de origen sensoriomotriz con representaciones semióticas</p> 	<p>1. “Puentes”: una cinta azul representa un río por el que el niño tiene que hacer cruzar una muñeca. La consigna se limita a preguntar “qué se puede hacer para que la muñeca pase al otro lado” sin ofrecer una representación del medio que hay que inventar. El niño tiene que resolver la tarea sucesivamente y por separado con ayuda de diversos materiales (elementos de madera, piezas de “Lego” y plastilina). El niño puede realizar diferentes acciones: apilar los bloques de madera, encajar las piezas de “lego”, moldear y pegar la plastilina)</p> <p>2. “Escaleras”: se presenta al niño un cartón vertical en el que están dibujadas las ventanas de una casa sin puerta y se le pide que construya algo “para que el hombrecito pueda entrar en su casa por una de las ventanas”. El material que se le ofrece son cubos, plaquetas y bastoncillos de distintos tamaños. El niño sólo puede apilar elementos de la misma naturaleza pero de diferente tamaño que es lo que constituye la dificultad de la tarea</p>

²² En este experimento se utilizan tres tipos de materiales. A pesar de que uno de ellos (plastilina) no es considerado como material de construcción en el marco de este estudio, los otros dos si lo son y la tarea que se solicita a los niños es la misma para con los tres materiales propuestos.

La observación de las formas de actuar del niño permite identificar procedimientos que difieren, fundamentalmente, en la importancia que tienen en ellos la representación de la meta. En este sentido, el procedimiento más elemental consiste en *rellenar* el espacio entre el punto de partida y el de llegada sobre la base de la experiencia vivida, sin que el niño se represente previamente toda la construcción. En el otro extremo se encuentra el procedimiento basado en una *reflexión organizada* en el que no sólo hay una representación del resultado final, sino también de las posibles dificultades en la disposición de los medios.

Por ejemplo, en el caso de la tarea “puentes”, el niño puede hacer *camino*s o alineamientos de objetos que unen el punto de partida y el de llegada, o construir *puentes* en los que se combinan construcciones horizontales y verticales. En cambio en la situación de las “escaleras”, los niños realizan diverso tipo de construcciones: apilan por simple repetición de la acción de “poner sobre” para hacer una altura; construyen tratando de mantener en equilibrio una placa sobre otra; arman una escalera en forma empírica (las placas grandes abajo y las pequeñas arriba); ordenan sistemáticamente el tamaño de las placas a partir de comparaciones sistemáticas, etc.

Inhelder y Caprona (1996) señalan que los procesos psicológicos en juego ponen de manifiesto el papel desempeñado por los esquemas procedimentales y las relaciones entre procedimientos y significados subyacentes. Estos esquemas, en el curso de una solución, le dan un *sentido* a la situación y, a partir de esto, se tornan susceptibles de cambiar de significado.

***. Construir torres de la misma altura**

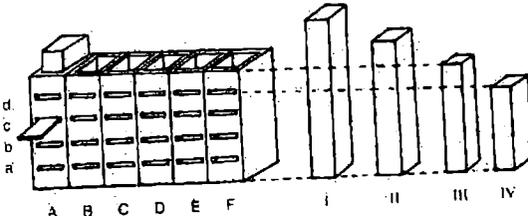
La tarea presentada por Ackerman-Valladão (1977 citado en Inhelder & Caprona, 1996. cfr. Cuadro 3) no es un juego de construcción libre sino de regulación entre alturas y bases sobre un material de diseño específico.

Para resolver el problema, el niño puede planificar sus acciones de dos modos: a partir de

un procedimiento *único* o a partir de procedimientos *mixtos*. En el primer caso, el niño elabora un plan de conjunto basado en la representación del estado final de la tarea (alineando alturas). Elige un bloque y anticipa en función de los otros, dónde tiene que poner las bases.

En cambio, en los procedimientos llamados mixtos, el niño fija las bases y realiza pruebas. Sus acciones van desde poner bases fijas (a la misma altura en todas las ranuras con lo que nunca llega a la resolución) hasta colocar bases móviles. En este caso, puede utilizar dos procedimientos: fijar la base y hacer variar la altura del bloque o fijar la altura y reajustar las bases a partir de allí. En los procedimientos mixtos, los niños modifican su plan inicial en función de la respuesta que les va dando el material.

Cuadro 3. A alturas iguales, bases desiguales (Inhelder & Caprona, 1996:74)

Objetivos del estudio	Características del experimento
<p>Diferenciar lo que el sujeto sabe hacer y lo que es capaz de descubrir para ir más allá de sus propios límites (aplicación de conocimientos adquiridos y creación de novedades)</p> 	<p>Se basa en una situación de composición de alturas de objetos que supone la utilización de operaciones de orden y relación. El sujeto dispone de una gran caja con seis casilleros, en los que tendrá que construir torres apoyadas en sus bases por placas insertas en sus cajones.</p> <p>La tarea consiste en construir torres de la misma altura. La dificultad está en el hecho de que el niño debe construir torres iguales a partir de bloques de alturas desiguales, lo que le obliga (para conseguir la altura total) regular la colocación de las placas dependiendo de la altura de los bloques de que dispone. Desde el punto de vista metodológico, introduce la limitación en el material y no en la consigna.</p>

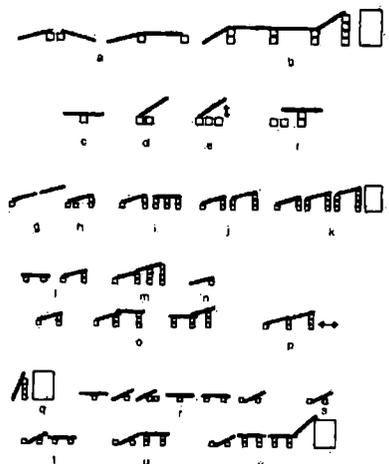
***. Construir instrumentos para llenar el vacío**

El experimento propuesto por Saada-Robert (1996. cfr. Cuadro 4) estudia la construcción microgenética del esquema “apilar”.

La investigación de Saada-Robert tiene algunas diferencias importantes respecto de las dos anteriores, especialmente en el modo en que analiza el procedimiento del niño y la

posibilidad de seguir caminos diferentes en la resolución de la tarea que se consideran igualmente válidos. En la figura del Cuadro 4 se observan las respuestas de cuatro sujetos (Saada-Robert, 1996:131). Según Rodríguez y Moro (1999) esta investigación pone en cuestión la uniformidad de las estructuras y da una importancia mayor a los problemas funcionales en la psicología genética.

Cuadro 4. De rutina a primitiva y de primitiva a procedimiento (Saada-Robert, 1996)

Objetivos del estudio	Características del experimento
<p>Estudiar los cambios de significado de los esquemas prácticos o conceptuales utilizados en la resolución de problemas y el mecanismo de las transformaciones de control relativo a la organización de las acciones y de los significados en función de la meta</p>  <p>Figura 15: algunas soluciones. a y b, Yacine (3;2); c, d, e, f, g, h, i, j, k, Karine (6;5); l, m, n, o, p, Patrick (8;8); q, r, s, t, u, v, Christine (7;7).</p>	<p>El problema que se plantea es la “construcción de un estado final” (camino en pendiente) que es un estado conocido en tanto que representación del objetivo al que hay que llegar.</p> <p>En un ítem de presentación, se le pide al niño que sitúe un hilo que sirve de cable a un motociclista equilibrista, para que saliendo de la pista, pueda llegar a lo alto de la plataforma. En el ítem experimental se sitúa al niño delante de un dispositivo formado por un cochecito y una caja que representa un edificio.</p> <p>La consigna es la siguiente: “El coche debe ir al aparcamiento que está situado encima del tejado del edificio, hay que hacer algo con eso – cubos y tablitas de madera – para que llegue arriba; algo que se parezca a lo que acabas de hacer para la moto”.</p> <p>La construcción se hace por medio de <i>instrumentos transformadores</i>: las tablitas y los cubos de madera a los que se asocian <i>esquemas familiares</i> como apilar y alinear e igualmente configuraciones familiares como casa, muros, escaleras, torres, caminos, etc.</p>

Para esta investigadora, los esquemas prácticos o conceptuales cambian de *significado* según que el esquema se active en función de la *pertinencia a la situación*, el *significado de la meta* o una *unidad significativa transformacional* de la situación. Estos tres pasos en que descompone el *esquema*, son denominados: rutina, primitiva y procedimiento. La *rutina* es un esquema familiar para el sujeto asociado funcionalmente al objeto (*objeto para hacer*: cubo para alinear, cubo para apilar). Se relaciona con el control ascendente ya que está dirigida por los aspectos particulares del objeto tal y cómo los semantiza el sujeto.

La rutina da paso a la *primitiva*, cuando el objetivo guía la rutina (control descendente). En este caso, el niño además de la selección relacionada con la función de los objetos, le asigna un significado a su acción en función de la solución. La rutina escogida como pertinente en relación con el objeto (cubo para alinear) podrá ser rechazada si no guarda significación con el problema planteado. Finalmente, el *procedimiento* es la organización unificada de varias primitivas compuestas. Al articularse, constituyen un nudo común unitario conformando un procedimiento tipo, que podrá servir de rutina o primitiva en otro contexto. En tanto unidad manipulable transferible, un procedimiento constituye el “aspecto transformacional del modelo representativo” (p.128).

En cuanto a las *transformaciones de control de la situación*, relativas a la organización de las acciones y de los significados en función de la meta, Saada-Robert señala que éstas tienen por objetivo la formación de un “objeto para pensar” adecuado a la situación y un “prototipo” de resolución. En su estudio encontró cinco variedades de unidades-prototipo de trabajo (camino, puente, escalera, uno más, relación tablita-pilar) que generarían un razonamiento analógico correspondientes a tres proyectos o “ideas guía” que orienta al sujeto en la solución (desplazar-rodar, subir, construir).

Los cambios de significado de los esquemas dependen del control de la situación y a su vez, el control depende del cambio de significado. El prototipo de resolución como *heurística del pensamiento* está relacionado con la identificación del esquema y difiere según sea el control ascendente o descendente. Cuando el control es descendente, se forma una idea-guía y una búsqueda alrededor de su realización. La elección de la primitiva pertinente depende de la idea guía que sirve como marco organizador para la identificación y organización de la acción. Cuando el control es ascendente, hay primero una búsqueda exploratoria sobre el objeto de producción y después formación del objeto de pensamiento adecuado, en el marco de esta teoría.

c.2. De la maestría conductual al conocimiento metacognitivo

En la década del 70 y como parte del grupo de la Escuela de Ginebra, Karmiloff-Smith

desarrollo la investigación denominada “Si quieres avanzar hazte de una teoría” (Karmiloff-Smith & Inhelder, 1984). Años más tarde, esta investigadora realiza una relectura de sus resultados (Karmiloff-Smith, 1994) en el marco de su modelo de redesccripción representacional (RR) y estudia al niño como “físico”. En este trabajo, analiza el proceso de construcción del conocimiento de las propiedades de los objetos desde lo que nomina “de la maestría conductual al conocimiento metacognitivo” (p.111).

En la investigación original, el acento estaba puesto en descubrir la existencia de las *teorías en acción* que se ponían de manifiesto en las reacciones del niño frente a la resolución de la tarea propuesta. El experimento consistía en pedir al niño que mantuviera en equilibrio dos piezas alargadas sobre un soporte estrecho (“para que no se caigan”). Se le presentaban tres tipos de piezas. En algunas, el peso estaba distribuido de forma homogénea (el centro de gravedad coincide con el centro geométrico), en otras era más acusado en uno de los extremos y esto se presentaba de forma evidente u oculta. La dificultad estaba puesta en la diferencia de lastre, de modo tal que los primeros intentos de equilibrio contradecían las anticipaciones previas e inducían a descubrir soluciones nuevas.

Según Karmiloff-Smith (1994), las teorías en acción son sistemas implícitos en la acción que pueden manifestarse en anticipaciones no tematizadas y que se basan en un principio subyacente. En el experimento, estas teorías se regían por dos principios: el *principio del centro geométrico* que llevaba al niño a colocar la pieza sobre la barra apoyada en el centro para conseguir el equilibrio y, el *principio del centro de gravedad*, que el niño descubría progresivamente, ante la reacción de los objetos y que lo llevaba a realizar un cambio de la teoría implícita, luego de un período prolongado de resistencia *teórica*.

Una relectura de la investigación le permite a Karmiloff-Smith (1994) mostrar cómo es el curso del desarrollo de las respuestas de los niños en términos del proceso RR. El modelo RR postula que no todas las teorías construidas por los niños derivan directamente de las informaciones lingüísticas dadas por los adultos cuando responden a sus preguntas, sino que “los niños también se ponen a teorizar espontáneamente sobre el mundo físico

mediante el proceso interno de RR que sirve para abstraer conocimientos que el niño ha adquirido en su interacción con el ambiente” (p.106).

Al analizar el experimento, Karmiloff-Smith postula que los niños más pequeños resuelven la tarea sin dificultad basándose en representaciones de nivel implícito (I). Actúan explorando la propiedad del material y utilizan la información propioceptiva negativa y positiva sobre la dirección de caída para encontrar el punto de equilibrio. Su conducta está controlada por los datos. Los niños pequeños enfrentan el problema de equilibración como si se tratase de una serie de problemas aislados. Sus acciones están mediadas por el esfuerzo de lograr “*maestría conductual*” (p.114).

En cambio, los niños de 6/7 años colocan los bloques en el centro geométrico de su longitud, independientemente del peso que estos tengan. Su acción está mediada por una “*teoría en acción*” (los objetos simétricos se equilibran en el centro geométrico). Esta teoría les hace desatender la información propioceptiva,

...los niños analizan sus representaciones internas previamente almacenadas de modo independiente y generan una teoría basándose en las pautas relevantes que hay en esas representaciones almacenadas... se enfrenta a la información contradictoria como si el problema fuera de él... y no de la teoría... Al igual que los científicos, no abandona sus teorías a pesar de los flagrantes ejemplos en su contra que encuentra... (p.115)

El problema se resuelve en el momento en que los niños pueden poner en relación los dos microdominios que entran en juego en el problema (longitud y peso). Cuando los niños mayores logran equilibrar los bloques, si bien reproducen la conducta de los más pequeños, sus representaciones son muy diferentes. Los niños tienen conocimiento explícito sobre el centro geométrico y una teoría intuitiva sobre la ley del par basado en representaciones de formato explícito de acceso consciente (E2/3), aunque puedan o no comunicarlo a otros.

A partir de los resultados presentados, sintetizaremos tres aportes que pueden ser útiles a la hora de mirar los juegos de construcción. En primer lugar, como puede observarse, las cuatro investigaciones reseñadas estudian no sólo los procedimientos utilizados por el

sujeto sino también los aspectos referentes al contenido y a la estructura de la tarea que regulan las estrategias subjetivas y, en este sentido, resultan interesantes a la hora de proyectar sus resultados desde el tema que nos ocupa. En el caso de la investigación de Karmiloff-Smith (1994) su propuesta supone una forma de interacción entre aprendizaje y desarrollo en la ontogénesis que

“...muestra la complementariedad y necesidad tanto de formas de tipo constructivo de aprendizaje como el papel nodal que juega la ejercitación y la automatización de los procesos en la misma lógica constructiva... poniendo de manifiesto el interjuego entre conocimientos previos y estrategias del sujeto” (Baquero, 2001, p. 26)

En segundo lugar, los trabajos de la Escuela de Ginebra consideran el problema de la finalidad desde un marco de interpretación diferente del piagetiano original, al introducir el concepto de *teleonomía* (Inhelder & Caprona, 1996). Para estos investigadores, la teleonomía es “una planificación de secuencias que proceden temporalmente en función del objetivo. Esta obedece de alguna manera a una “finalidad sin finalismo” en donde no es el objetivo como tal el que determina la conducta sino la **representación del objetivo**” (p.43)²³. La teleonomía se refiere, por tanto, más a la organización de los pasos sucesivos que a la transformación de la realidad y en esto se diferencia del aspecto causal que opera buscando obtener resultados en lo real y comprender el mecanismo de las transformaciones.

El aspecto teleonómico implica que el sujeto realiza evaluaciones sobre sus acciones y sobre los objetos con el fin de alcanzar el objetivo. Estas evaluaciones pueden ser guiadas por anticipaciones o hipótesis (mecanismo de control top-down) o por las observaciones realizadas sobre los objetos (control bottom-up)²⁴. Las investigaciones

²³ El subrayado es mío

²⁴ Diferenciar así los procedimientos de resolución resulta muy semejante, aunque con marcos referenciales diferentes, a lo trabajado por la psicología cognitiva. El modelo que desarrolla esta teoría en lo que refiere a resolución de problemas es el de novatos – expertos. Ante un problema, los expertos anticipan la solución, se representan el problema en base a problemas previos, plantean hipótesis y trabajan en

presentadas ponen de manifiesto cómo los niños operan con los objetos y realizan autocorrecciones que los llevan a modificar sus acciones, alternando la planificación de las acciones y la exploración de los objetos hasta llegar a desarrollar sistemas representacionales complejos.

La tercera conclusión se refiere a la importancia que, en estas investigaciones, adquiere la posibilidad de alternar entre la planificación y las exploraciones sobre los objetos a fin de resolver los problemas que se plantean. En estos estudios, planificar un avance es tener en mente un objetivo y organizar las acciones en función de un orden, en avances teleonómicos. Al resolver un problema, los niños articulan “subobjetivos” con retrocesos y rodeos. Estos subobjetivos que aparentemente se alejan del objetivo final son los que le permiten *avanzar* en términos de “construcción del procedimiento” (Inhelder & Caprona, 1996, p. 71). Desde la perspectiva de Karmiloff-Smith, los niños generan problemas, “pasando de la realización eficaz de acciones bajo el control de los datos a la realización de acciones mediadas por teorías que, muchas veces, no están influidas por la información retroalimentativa procedente del ambiente (1994, p. 118).

función de ellas (forward working strategy). En cambio, los novatos seleccionan los posibles modos de resolución y los van adecuando en la medida en que van obteniendo respuestas del objeto (working backward strategy). Los expertos analizan el problema antes de buscar la solución, tienen conciencia metacognitiva que les permite interpretar la evidencia, percibir los modelos, especificar las estrategias y monitorear los modos de resolución (Jahnke & Nowaczyk, 1998; Gagné et al, 1993).

Capítulo 2

Enfoque teórico conceptual: Juego, juego de construcción y enseñanza desde la perspectiva sociocultural

En el marco de esta Tesis se asume como encuadre teórico conceptual, la confluencia de los enfoques socioculturales con los de la psicología cognitiva. De este modo se integran teorías como las de Vigotski²⁵ (1978, 1988, 1993, 1996, 1997, 2000, 2001), Bruner (1986, 1988, 1989), Wertsch (1988, 1999), Rogoff (1993, 1997), Mercer (1997), Rivière (1996, 2000) y Karmiloff-Smith (1994). Estas perspectivas se abordarán, en primer lugar, para definir al juego y a la enseñanza y, en segundo lugar, específicamente para los juegos de construcción.

2.1. La construcción del marco teórico conceptual sobre la enseñanza y el juego en la escuela infantil

En el desarrollo de este punto, desde la teoría sociocultural, se definirá, en primer término, al juego y a la enseñanza. A partir de esta definición, se presentarán tres características que se consideran básicas para comprender el lugar que el juego tiene en el desarrollo infantil y en la construcción de conocimientos nuevos. Finalizaremos con la definición de situación de enseñanza que nos permitirá integrar todo lo presentado hasta ahora.

a. Enseñanza y juego en la teoría sociocultural

En Vigotski, la actividad mental es “el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales” (Blank, 1993, p. 59). El proceso de enculturación de los niños es el

²⁵ En esta Tesis se opta por la nomenclatura “Vigotski” utilizada por Blanck (2001). Como especialista en la obra de Vigotski, Blanck señala que esta grafía es la que mejor permite “transliterar” el apellido “Vigotskii” del ruso a nuestra lengua. Cuando se citen referencias de obras de Vigotski, se respetarán las diferentes grafías de su nombre para no dificultar su eventual búsqueda.

que permite desarrollar las funciones mentales superiores (Blanck, 1993). Los procesos instructivos²⁶ que se producen en la escuela, promueven no sólo la incorporación de conocimientos nuevos sino que también, “generan formas de desarrollo específicas en el plano cognitivo y más allá de él” (Baquero, 2001, p. 46).

En la escuela, el niño se encuentra con un campo nuevo de experiencias que son diametralmente diferentes de las que puede tener fuera de ella. Los objetos que se le presentan, los modos de interacción y los conocimientos, se encuentran situados más allá de sus posibilidades. En este sentido, “la instrucción se adelanta en lo fundamental al desarrollo” (Vygotski, 1993, p. 237), tiene su lógica interna y se encuentra situada en el punto intermedio entre lo que el niño puede hacer sólo y lo que puede hacer con la ayuda de un mediador. Esta zona es la que denomina *zona de desarrollo próximo*.

Para Vigotski, el contexto en el que se produce la instrucción se caracteriza: (a) por la interacción activa y sistemática entre los niños y el maestro, (b) el proceso de imitación que prima en esa relación y, (c) la importancia que cobra el interés del niño como punto de partida para la organización de la enseñanza.

Con respecto a la *relación entre niño y educador*, Vigotski sostiene que el proceso educativo es trilateralmente activo porque “es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos” (Vigotski, 2001, p.120). “Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño” (Vygotski, 1993, p. 183), ya que a través de la enseñanza, el niño alcanza el control y la regulación voluntaria de los conocimientos nuevos bajo la mediación del educador (Vygotski, 1993).

²⁶ Según Wertsch (1988, p.87), “el término “instrucción” es una traducción del vocablo ruso *obuchenie*. El original hace referencia a la actividad integrada de interacción de instrucción en la que tanto enseñanza como aprendizaje se hallan implicadas. Una traducción más literal sería “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En las situaciones de colaboración que propicia el educador, el niño puede pasar de lo que sabe a lo que no sabe. Este paso se puede discernir a partir de la *imitación*, porque el niño solo puede imitar aquello que podrá hacer en un futuro.

En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación... La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito de su actividad mental (Vygotski, 1993, p. 240).

Por esto, uno de los principales medios para actuar en colaboración y, “la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo” (Vygotski, 1993, p. 241) es la *imitación*. A través de la imitación de otro más capaz, el niño puede realizar aquello para lo cual aún no es competente. “La instrucción es posible donde cabe la imitación” (p.242).

Esta importancia que cobra la imitación no significa que la instrucción consista en una copia externa irreflexiva de los contenidos que el maestro presenta. Por el contrario, la imitación es el punto de partida para que el niño desarrolle un plano interno de conciencia de las construcciones espontáneas o previas.

El tercer aspecto, que Vigotski considera en el proceso instructivo y que resulta complementario con la imitación y la cooperación mutua, es la necesidad de proponer contenidos que respondan a aquello para lo cual, el niño se siente naturalmente atraído. El *interés* no debe confundirse con la “atención por temor al castigo o la expectativa por una recompensa” (Vigotski, 2001, p. 154), sino que debe responder tanto a los intereses naturales del niño, según su edad, como a los intereses “correctamente orientados” (p. 155) por la educación. La “pedagogía del interés” responde a las siguientes reglas

La primera regla consiste en la vinculación entre todos los temas de un curso, que es la mejor garantía de que se despierte un interés único... Sólo podemos hablar de un interés más o menos prolongado, estable y profundo cuando éste no se fragmenta en decenas de partes separadas, lo que impide captar la idea única y

general de los fragmentarios temas de enseñanza...

La segunda regla se refiere... a evitar la repetición... y hacer que la enseñanza sea concéntrica, es decir, disponer el tema de tal modo que sea recorrido en su totalidad en la forma más breve y sencilla posible de una sola vez. Después, el maestro vuelve al mismo tema... de manera que todo lo aprendido por los alumnos vuelve a repetirse pero... en forma profundizada y ampliada... sólo lo nuevo acerca de lo viejo puede despertar interés...

Por último... estructurar todo el sistema escolar en contacto directo con la vida, enseñar a los niños lo que les interesa partiendo de lo que conocen y que despierta naturalmente su interés. Froebel señala que el niño obtiene sus primeros conocimientos sobre la base de su interés natural por la vida y las ocupaciones de los adultos. (pp. 156-157)

Dado que el desarrollo de los intereses en los niños se halla estrechamente ligado con sus necesidades orgánicas, en los años preescolares, la principal fuente de interés se encuentra en el juego. “El niño siempre juega... pero su juego siempre posee un gran sentido. Siempre corresponde exactamente a su edad y sus intereses e incluye elementos tales que llevan a la elaboración de los hábitos y habilidades necesarios” (Vigotski, 2001, p. 159).

Con respecto al juego, Vigotski desarrolla su teoría en sus obras “*El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*” (1933/1988a)²⁷ y “*La prehistoria del lenguaje escrito*” (1935/1988b). También se refiere al juego en “*Pensamiento y Lenguaje*” (1934/1993), en su “*Psicología Pedagógica*” (1926/2001) y en “*El problema del desarrollo en la psicología estructural*” (1934/1997).

Para Vigotski (1988a), el verdadero juego es el juego simbólico o de representación²⁸. En este sentido, el juego es considerado como un escenario de actividad simbólica y de aprendizaje espontáneo. La unidad del juego radica en la naturaleza social de los papeles

²⁷ En este momento, colocamos en primer lugar, el año de la primera edición de la obra, y posteriormente, el año de la edición que estamos consultando. Luego nos remitiremos a la obra de Vigotski, desde la versión que estamos consultando.

²⁸ En el punto siguiente analizaremos con mayor detalle las características del juego en este autor.

o roles representados por los niños mientras juegan. Al establecer criterios para distinguir al juego infantil de otras formas de actividad, Vigotski señala como fundamental, la creación por parte del niño de una “situación imaginaria” y la presencia de “reglas” como parte de esta situación (Vygotski, 1988a, p.144).

Al construir una situación simbólica, el niño establece la transferencia de los significados de un objeto a otro y opera con significados separados de las cosas pero respaldados con acciones reales. En el juego se descubre que cada cosa tiene un sentido y que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa. El pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez una acción que proviene del pensamiento y no de las cosas (objeto/sentido – sentido/objeto). Para Vigotski, de la simbolización que se inicia con el juego, depende el desarrollo del lenguaje escrito (Vygotski, 1988b).

Aunque el juego no es la actividad predominante de la infancia, constituye el motor del desarrollo, en la medida en que crea continuamente *zonas de desarrollo próximo* (ZDP). El juego es generador de ZDP, en la medida en que implica “grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido” (Baquero, 1999, p. 5).

Juego y enseñanza, en el marco de la teoría de Vigotski, tienen en común, la posibilidad de generar, en ciertas condiciones, zona de desarrollo próximo. El reconocimiento del juego como expresión de las necesidades infantiles y los principios a tener en cuenta en la pedagogía del interés, cobran valor a la hora de precisar las relaciones entre estos procesos. En este sentido, la querrela entre “jugar por jugar” y “jugar para” podría ser conceptualizada, ya no únicamente desde el campo didáctico, sino también, atendiendo a los procesos que una u otra modalidad le plantean como alternativa a la enseñanza en la escuela desde la redefinición del rol mediador del maestro y de la creación de espacios de juego.

Tres derivaciones de la teoría sociocultural

A los fines de esta tesis, resulta necesario presentar tres conceptos derivados de los postulados de la teoría sociocultural, y que nos resultarán de utilidad para analizar el juego en la escuela. Estos son el proceso de *andamiaje* (Bruner, 1988), de *participación guiada* (Rogoff, 1993) y de *conocimiento compartido* (Mercer, 1997; Edwards & Mercer, 1994).

La metáfora de *andamiaje* (Bruner, 1988) alude al proceso de negociación que se establece entre adulto y niño en situaciones de interacción. El adulto “andamia” o es un sostén para que el niño participe en una situación que no domina. A partir de este concepto, Rosemberg (2002) define la enseñanza como:

... el resultado de un interjuego de estrategias de interacción complementarias que tienden a la “contextualización” de las nociones más alejadas de los niños en situaciones para ellos familiares y a la progresiva inclusión de los conocimientos que los niños poseen sobre su entorno inmediato en contextos de significados de mayor nivel de abstracción (Rosemberg, 2002, p. 220).

Como podemos observar, esta definición prioriza los procesos de interacción entre niños y adultos, la necesaria contextualización del conocimiento en entornos familiares y al mismo tiempo, la ampliación de los marcos de significación. La escuela asume como punto de partida al niño pero no queda detenida en él y se define como un espacio en que adultos y niños colaboran en la construcción conjunta de significados. La escuela se constituye en un contexto apto para realizar negociaciones de todo tipo y le proporciona al niño modelos con los que puede operar después por sí mismo. De esta manera, enseñar no sólo es partir de lo conocido, sino también, hacer que los niños aprendan determinados temas propuestos por el currículum, expresados en un alto nivel de abstracción y de descontextualización²⁹.

²⁹ El término descontextualizado, en psicología cognitiva y educacional alude a “una cualidad positiva de ciertas formas de funcionamiento cognitivo que logran quebrar la dependencia de contextos iniciales, puntuales o incluso cotidianos” (Baquero, 2001, p. 45).

Por su parte, el proceso instructivo como trabajo en “colaboración imitativa” que postulaba Vigotski (2001) se operacionaliza en las investigaciones de B. Rogoff, en términos de *participación guiada* (Rogoff, 1993) y *apropiación participativa* (Rogoff, 1997). Para esta investigadora, la actividad sociocultural puede ser analizada en el plano interpersonal a través de la participación guiada y en el plano intrapersonal, a través de la apropiación participativa. La participación guiada (Rogoff, 1993) supone los procesos de interacción que se establecen entre los niños y sus cuidadores con el objeto de realizar conjuntamente una tarea culturalmente significativa. Por su parte, la apropiación participativa (Rogoff, 1997), hace referencia al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en la actividad, preparándose en ese proceso, para participaciones futuras en tareas relacionadas.

Para Rogoff, las tareas realizadas en colaboración permite a los participantes, tener una imagen completa de sus objetivos. Este conocimiento de la estructura, le otorga una significación total a la práctica en su conjunto. La situación se organiza no como una mera descomposición de pasos, ordenados minuciosamente, sino manteniendo la identidad del proceso y del propósito general de la actividad. En los procesos de participación guiada, “los papeles que desempeñan el niño y el adulto están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprender tanto implícitas como explícitas (Rogoff, 1993, p. 97).

El proceso de apropiación participativa, permite retomar el problema de la transferencia del conocimiento. La forma en que el niño se aproxima a distintas situaciones tiene que ver con “el modo en que construye las relaciones entre sus propósitos o sentidos. Por ello, el proceso es inherentemente creativo, con personas que buscan activamente el sentido y que relacionan las situaciones entre sí” (Rogoff, 1997, p. 125)

Ahora bien, el problema no está sólo en la creación conjunta de significados sino también en lograr que los niños accedan al conocimiento de manera estable y duradera. En este sentido, cobra importancia el modo en que el maestro realice el *traspaso* del

conocimiento en el proceso de andamiaje que supone la situación de enseñanza y en el modo en que se resuelve la relación asimétrica entre el maestro y el alumno.

Al respecto, Edwards & Mercer (1994) señalan dos propiedades del acto de compartir el conocimiento: la *dirección* del conocimiento y la noción de *interiorización*. Para estos investigadores, la adquisición del conocimiento, tiene lugar en el contexto de una *dirección* por parte de alguna persona más competente a otra menos competente, en una actividad conjunta de construcción compartida. En segundo lugar, el producto final y natural de este proceso, es que el sujeto resulta competentemente capacitado para realizar sólo, lo que antes conseguía con ayuda. El *traspaso* supone, del docente y de los niños, la creación de un *contexto* en el cual el conocimiento es compartido.

Este contexto es básicamente un fenómeno mental. Es el conocimiento común de los participantes, no limitado por la circunstancia física sino construido a lo largo del tiempo comunicacional compartido. Esta *continuidad* supone, entre otras cosas, “la memoria e intención compartida y las concepciones y supuestos que mantienen los participantes de la situación comunicacional” (Edwards & Mercer, 1994, p. 180). El proceso de traspaso se explica como parte de una continuidad de comprensión compartida.

Los conceptos de andamiaje, participación guiada y aprendizaje compartido, tienen en común la necesidad de crear contextos para intercambiar y construir significados. La escuela se constituye en un contexto que brinda a los niños la posibilidad de operar con conceptos *descontextualizados*, es decir, cada vez con un mayor nivel de abstracción. En el caso de la escuela infantil, la posibilidad de jugar en la escuela se torna radicalmente distinto que jugar en la casa (Sarlé, 2002b). La escuela le ofrece al niño un ambiente estable y, al mismo tiempo, la información que necesita para profundizar el contenido lúdico generando procesos de negociación, toma de conciencia y control voluntario, prioritarios en el proceso de desarrollo.

b. Características del Juego en el desarrollo infantil

La potencialidad del juego para el desarrollo infantil, tiene su razón de ser en las características que asume esta conducta como actividad específica del niño. El juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual, el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotski, 1988a). Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, “suspender” la representación del mundo real, estableciendo una realidad alternativa posible en la construcción del “como si” (Rivière, 1996).

El juego requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta, no es lo que aparenta ser (Garvey, 1995; Bateson, 1998) y que puedan construir realidades mentales que les permitan tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones (Bruner, 1986; Rivière, 1996). Finalmente, en el juego, al no centrarse en la obtención de un producto final, se da una alternancia entre medios y fines que torna más flexible la conducta infantil y facilita la resolución de problemas de una manera más económica y creativa (Bruner, 1986b; Johnson et al, 1999).

Estas características, que podríamos denominar motivación intrínseca, simbolización y relación medios-fines, las encontramos expresadas de manera diversa en los diferentes tipos de juegos que emprenden los niños. Sin embargo, en la franja etárea que corresponde a nuestro trabajo, niños de 3 a 5 años, creemos que son las que permiten comprender mejor el juego infantil en contextos escolares y resultan fundamentales a la hora de definir al juego como mediador del desarrollo y del aprendizaje.

b.1. Motivación intrínseca

Una de las características fundamentales del juego reside en no estar motivado

externamente (Johnson et al, 1999). Las características que Aristóteles le atribuía al juego, “desearse por sí mismo y no por otra cosa y ser autárquico, es decir, bastarse a sí mismo” (Ética a Nicómaco, X, 6), muestra dos caras de este aspecto. Por un lado, el juego surge de un *impulso interno* del sujeto sin requerir estímulos por fuera de él; por otro, el juego se *autorregula*. El jugador es quien marca la intensidad, la persistencia y la dirección de su juego.

Como *impulso interno* del sujeto, el juego está asociado a la manera en que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas (Vygotski, 1988a). Al poner el acento en este aspecto, Vigotski sitúa al *placer*, como característica atribuida al juego, de una forma diferente. En el juego, el objetivo no es realizar una actividad placentera sino satisfacer una necesidad intrínseca. Ahora bien, en el juego, más que satisfacer necesidades individuales, el niño refleja un “afecto generalizado” (Rosas, 2001), esto es, el niño juega sin estar verdaderamente consciente de las razones por las cuales juega.

Los diferentes tipos de juegos que pueden observarse a lo largo de la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño. “El progreso evolutivo de una etapa a otra está relacionado con el cambio respecto a las necesidades, las inclinaciones y los impulsos... Aquello que era de gran interés para un bebé, tiene menor interés más tarde” (Vygotski, 1978, p.538).

De esta forma, los niños pequeños desarrollarán un juego vinculado con los objetos de su entorno inmediato. En contraste, los más grandes tenderán a crear una situación imaginada en la que se realicen los deseos irrealizables. “La imaginación es una formación nueva que no está presente en los niños pequeños y está totalmente ausente en los animales y representa una actividad de la conciencia específicamente humana” (p.539). En la etapa preescolar, el niño resuelve en forma inmediata sus necesidades, entrando en el mundo imaginario del juego.

En segundo lugar, como *actividad autorregulada*, Vigotski sostiene que todo juego está regulado por reglas de conducta que le permiten al niño construir una situación “no

caótica” sino ajustada con la realidad y sostener la secuencia de juego una vez iniciada. Esta perspectiva le da un nuevo viraje al modo de considerar la libertad del jugador en el juego.

Diferentes investigadores han señalado que “no se puede obligar a jugar” (Garvey, 1985; Brougère, 1996; Johnson et al, 1999). El jugador es libre cuando juega. De hecho, son los propios jugadores los que inician, sostienen y determinan el desarrollo de los acontecimientos (Bruner, 1989). El juego infantil sólo es juego cuando es elegido libremente por los niños. Cuando el juego es impuesto desde fuera, los niños tienden a considerarlo como un trabajo (Garvey, 1985; Johnson et al, 1999).

Sin embargo, al interior del juego, el niño no es libre totalmente, sino que su “libertad es ilusoria” (Vygotski, 1978, p.542). El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción. Si la regla no existiera, el comportamiento del niño no sería guiado, sino aleatorio (Rosas, 2001).

El atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo. “La regla intrínseca subyacente a cada juego es en realidad un esquema de acción internalizado de manera muy especial: aquello que internaliza la actividad lúdica es un afecto. La regla así internalizada tendrá preponderancia en el ámbito de acciones intencionales del niño y será así más generalizable. En otras palabras, una regla convertida en un afecto es una intención y no un mero esquema” (Rosas, 2001, p. 303).

Como puede observarse, considerar la “motivación interna” como una característica del juego, nos llevó a la definición vigotskiana del juego como “situación imaginada sujeta a reglas”. Con esto, y siguiendo a Vigotski, se acentúa el lugar del juego en el desarrollo, no sólo en su aspecto intelectual o cognitivo sino también emocional. En el plano del desarrollo cognitivo, como desarrollaremos en el punto siguiente, el juego es un medio de desarrollo del pensamiento abstracto y pone en ejercicio, en el plano imaginativo, “las capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas” (Baquero, 1996, p. 146).

El juego encierra un componente afectivo-emocional, no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla. Este componente, es el que le proporcionará al niño la posibilidad de desarrollar formas “voluntarias de comportamiento y grados crecientes de conciencia con respecto a las situaciones y al dominio de sí” (p.146). En palabras de Vygotski,

“El juego proporciona un marco amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa,... la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo del preescolar” (Vygotski, 1988a, p. 156)

b.2. El simbolismo en el juego

La segunda característica del juego que vamos a considerar es la que involucra la simbolización. Consideraremos esta característica de dos formas diferentes. Por un lado, la abordaremos tal como se presenta en el juego típico de la edad que nos interesa, es decir, el juego simbólico o sociodramático. En segundo lugar, describiremos el sentido *no literal* del juego, que ha sido estudiado en términos de metacomunicación y metarrepresentación.

El juego simbólico

Tal como señalamos en el punto anterior, en Vygotski, el niño crea, al jugar, una *situación imaginaria* que le permite satisfacer el estado de necesidad que le ha creado una determinada tendencia irrealizable. En este escenario, el niño ensaya el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones.

Rosas (2001) señala al respecto que, en los niños pequeños, pueden describirse dos hitos importantes: la noción de objeto y la noción (metacognitiva) de significado. La primera se logra cerca de los ocho meses y consiste en el desarrollo de la certeza por parte del niño de que la realidad es algo más que su propia inmediatez psicológica, el niño aprende

que hay *algo* allí afuera. La noción metacognitiva de significado, se logra después de los cuatro años y es la posibilidad de saber que “ese algo allí afuera” puede recibir un nombre, y que ese nombre puede ser arbitrario.

Con respecto a la experiencia con los objetos, los niños pequeños aprenden que éstos reciben un nombre, que subordinado a sus cualidades, es su significado. El significado de las palabras está unido al objeto. En el juego, el niño invierte esta relación y separa el significado de su referencia inmediata y objetiva. Cuando el niño utiliza la palabra caballo para aplicarla a un palo y juega a que éste es un caballo, está “viendo” al objeto detrás del término que lo designa (Rosas, 2001).

Este proceso es semejante en el campo de la acción. “Un niño que pateando en el piso se imagina a sí mismo montando un caballo, ha invertido la fracción acción-significado por significado-acción” (Vygotski, 1978, p. 550). La diferencia, en este caso, es que ya no se refiere simplemente al *nombre* de las cosas, sino a las *reglas* de conducta que están por detrás de las acciones que el niño representa. Vigotski cita el caso de dos hermanas que “jugaban a ser hermanas” (p.541). En el juego, las niñas trataban de ser como creían que debía ser una hermana, representando y ajustándose a un papel social. En este caso, el juego, aunque el niño no sea conciente de ello, posibilita el predominio de un significado que en la vida real pasa inadvertido para él niño. En el espacio imaginario, el niño puede ensayar entonces, significados alternativos para sus acciones y para los objetos.

En Vigotski, el símbolo hay que entenderlo no como un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino como un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. En *Prehistoria del lenguaje escrito* (Vygotski, 1988b), al referirse al desarrollo del simbolismo en el juego, Vigotski postula que el juego simbólico evoluciona por el modo en que se utilizan las distintas formas de *representación*, y no meramente por la *percepción* de los símbolos. Comentando las investigaciones realizadas por H. Hetzer, Vigotski señala la relación que existe entre lenguaje y juego en este proceso de representación:

"...Mientras que unos niños describían todas las cosas sirviéndose de movimientos y de mímica, sin emplear en ningún momento el lenguaje como recurso simbólico, otros acompañaban todas las acciones con el lenguaje: el niño actuaba y, al mismo tiempo, hablaba. Para un tercer grupo de niños predominaba la expresión puramente verbal sin apoyo de ninguna clase. Por último, un cuarto grupo de niños se negaba absolutamente a jugar, siendo su única forma de representación el lenguaje, acompañado en último término por la mímica y los gestos. El porcentaje de acciones puramente lúdicas disminuye con la edad, mientras que el lenguaje predomina cada vez más" (Vygotski, 1988b, p.167-168).

Este señalamiento pone de manifiesto que el niño *fluctúa* de un objeto a otro, de una acción a otra, por un movimiento en el campo del significado y no por una limitación del campo perceptivo. Este movimiento, situacional y concreto, se realiza en el campo abstracto aún antes de que los niños puedan realizar operaciones voluntarias con los significados (Vygotski, 1988, p. 154).

Este tratamiento que Vigotski hace del juego simbólico en el niño, tiene ciertas diferencias con los planteos piagetianos. En Piaget, en el símbolo lúdico no hay adaptación al significado, sino asimilación del significado al yo (asimilación deformante). El símbolo le aporta los medios para asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses. En el último estadio de su evolución, la asimilación simbólica es cada vez menos deformante y se aproxima a la simple reproducción imitativa. El símbolo se convierte en imagen y ya no sirve a la asimilación del yo, sino a la adaptación a la realidad (cf. Piaget, 1979, pp. 193-194). El símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. De esta forma, el juego simbólico va involucionando hasta finalmente desaparecer como expresión del juego infantil.

Esta concepción egocéntrica y subjetiva del juego en Piaget, es puesta en duda por investigadores del juego desde la perspectiva socio-cultural (Elkonin, 1980; Ortega, 1992, 1994; Linaza & Maldonado, 1987). Para Elkonin, por ejemplo, si el juego es el predominio de la asimilación, carece de sentido generativo para el desarrollo psicológico. Por su parte, Ortega señala una cierta contradicción en lo que se refiere a la valoración del juego, como factor del desarrollo cognitivo. En las descripciones piagetianas, la

representación mental de los juegos pareciera estar más relacionada con el mundo afectivo e imaginario que con el mundo de las creencias espontáneas sobre las cosas y, por lo tanto, con la evolución de las ideas sobre el mundo que los niños tienen.

Como puede observarse, tanto en Piaget como en Vigotski, el juego simbólico es una respuesta del niño frente a las necesidades que le impone hacer frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para el primero el juego pareciera ser una forma de *compensar* esta imposibilidad de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas, para Vigotski, la característica específica del símbolo lúdico le permitiría llegar a una *elaboración* de la necesidad no resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción, es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas.

La mirada de Piaget y Vigotski con respecto al símbolo lúdico, pareciera apoyarse una en la otra y diferenciarse al mismo tiempo. El juego, como escenario donde se produce la acción, muestra los desequilibrios de la estructura cognitiva del niño, al querer dar una respuesta adaptada a los requerimientos de la realidad. En esta búsqueda adaptativa, el proceso asimilatorio se produce dentro de un marco social, en el cual las acciones representadas cobran sentido. La utilización de símbolos en el juego, organizados en torno a reglas internas, le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada. De alguna manera, en la medida en que se complejizan las formas de representación, se observa un pasaje del juego simbólico al lenguaje escrito y al juego de reglas socializado.

El criterio de “no literalidad”

Vigotski distingue al juego como situación imaginada del “cuasi juego” (juego funcional), propio de los niños menores de 3 años. Los cuasi-juegos se parecen al juego, pero el niño no es consciente de la diferencia entre la situación lúdica de la real. En cambio, en el juego simbólico lo característico es la existencia de un campo semántico y

visual que transforma los objetos y les otorga otro significado en ese campo (Vygotski, 1991). Esta transformación del campo semántico, es lo que les permite a los niños, ser “observadores” de su juego y diferenciar la situación lúdica de la real, es decir, lo *literal* de lo *no literal* (Perinat, 1995).

La “no literalidad” es la posibilidad de “simular o asumir de otro modo lo que en la realidad sucede” (Johnson et al, 1999, p. 5). El criterio de no literalidad puede ser descrito como un requisito para el observador de la situación lúdica o como una característica específica del jugador. En este segundo sentido, es una forma alternativa de comprender el simbolismo en el juego, situándolo ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores “comprendan” casi en forma inmediata que lo que están realizando es un juego y no una acción real³⁰.

Perinat (1995) sostiene que el juego simbólico conlleva para el jugador la posibilidad de “observar” su propio juego. Al hacerlo, “pone entre paréntesis” lo que el hecho de jugar significaría fuera del campo de juego (“juego a ser la mamá pero no soy la mamá de mi muñeca. Juego y se que estoy jugando”). El jugador opera con dos aspectos que, lógicamente considerados, se excluyen mutuamente. Juega y *contempla* (observa) su juego en simultaneidad psicológica.

El criterio de *no literalidad* permite a los jugadores interactuar y comunicarse consigo mismo y con los compañeros de juego. En este sentido, el juego asume la forma de un lenguaje *metacomunicativo* y *metarrepresentacional*. La metacomunicación es lo que les permite a los jugadores intercambiar mensajes más allá de lo que denotan las acciones (Bateson, 1998). La metarrepresentación pone de relieve la capacidad simbólica del sujeto para “suspender” o “dejar sin efecto” el significado de las acciones (Rivière, 2000).

³⁰ En un estudio realizado para determinar cuáles aspectos o dimensiones del juego eran mejor predictores de este fenómeno, Smith y Vollstedt (1985) descubrieron que el criterio de no literalidad era el que mejor permitía diferenciar situaciones de juego de aquellas que no lo eran.

Bateson (1998) es quien resalta los aspectos metacomunicativos presentes en la acción lúdica. En su estudio sobre el juego y la fantasía, explica la necesidad de “acuerdo” entre los jugadores para poder determinar si una acción es o no juego. Este acuerdo, que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un *marco* de significación compartida que les permite distinguir entre “realidad y ficción/fantasía”. Los jugadores operan en un nivel de abstracción tal que les permite “despegarse” del nivel denotativo de lo que se está comunicando en la acción. Esta metacomunicación es la que les permite intercambiar mensajes y definir una actividad como lúdica, es decir “esto es juego”, o en términos de Bateson, “las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que *denotarían* aquellas acciones en *cuyo lugar están*” (p. 207 – subrayado en el original).

El juego “es un fenómeno en el cual las acciones del ‘juego’ están relacionadas con, o denotan, otras acciones de ‘no juego’” (p. 208). La paradoja que se encuentra presente en las señales que se intercambian pone de manifiesto dos peculiaridades de este fenómeno: “a) que los mensajes o señales intercambiados en el juego son en cierto sentido no verdaderos o no tomados en serio y b) que lo denotado por esas señales es inexistente” (p. 211).

De este modo, la relación que se establece entre el juego y la realidad sería comparable a la que existe entre un territorio y su mapa. Para poder jugar, los jugadores deben poder compartir aquellos significados que les permiten “entrar” en el terreno (mapa), es decir, deben poder comunicarse la “entrada” en el terreno del juego. El juego supone la existencia de ciertos marcos de significación compartidos y por lo tanto, intersubjetivos.

Con respecto al juego como metarrepresentación, Rivière (1996) considera este aspecto del juego, dentro de su “modelo de suspensión” (Baquero, 2001b, p. 39). En su intento por formular un modelo de desarrollo de la teoría de la mente y las capacidades semióticas de los niños, Rivière (2000), reelabora la noción de “suspensión” de Bateson, en su teoría sobre juego y ficción, y de Leslie (1987), en sus investigaciones sobre juego y autismo.

Para Rivière, “un aspecto central del desarrollo de las competencias de crear significantes en el niño consiste en la elaboración progresiva de niveles de suspensión, cada vez más complejos y poderosos, que permiten construir representaciones y simulaciones” (p.32). Los niños en el juego simbólico dejan “en suspenso” las propiedades de los objetos y situaciones abriendo así la posibilidad de crear y de fingir, “sin necesidad de la cláusula “yo finjo que...”, realidades alternativas” (Rivière, 2000, p. 33).

El juego de ficción pone de manifiesto “la competencia de representar simultáneamente realidades presentes y ficciones imaginarias” (Rivière, 1996, p. 104). De esta manera, el niño actúa “por encima de las representaciones literales o realistas de las cosas... se aleja del plano inmediato y produce un plano puramente subjetivo” (Español, 2001, p. 90). En términos de teoría de la mente, el niño es un “teórico de situaciones... capaz de construir modelos diferentes para los diferentes aspectos de los mundos representados” (Rivière, 1996, p. 104).

A partir del ejemplo de un niño que juega con una escoba “como si” fuera un caballo, Rivière muestra cómo el niño mantiene en su conciencia dos tipos de representación. La primera es una metarrepresentación (“esta escoba es un caballo”), la segunda es literal (“esto es una escoba”). En el juego del niño, “se construyen representaciones que han roto con la exigencia de sumisión adaptativa a la realidad” (p. 113).

Como se desprende de lo presentado hasta aquí, la posibilidad de simbolizar, habilita al niño a “ensayar” en planos de realidad diversos, acciones que le permiten desligarse de lo real y crear “mundos posibles”, tomando la expresión de Bruner (1988). Estos “mundos posibles” no aíslan al sujeto ni se manifiestan sólo en el juego solitario, sino que se construyen en presencia y en compañía de otros.

El niño al jugar interpreta, a la vez, sus acciones y las de sus compañeros de juego como “juegos”, es decir, pertenecientes a un territorio particular en donde lo que se ejecuta está puesto “entre paréntesis” y tiene existencia “real” pero “no literal” con el mundo que se está representando. Este salto cognitivo al que lo está habilitando el juego, en una etapa

en la que difícilmente pueda verbalizar el sentido de las acciones que realiza, se constituye en la base sobre la cual podrá construir aprendizajes de tipo abstracto mediatizados por instrumentos semióticos propios de los contextos escolares.

b.3. Relación medios fines

En el primer punto planteamos que el juego respondía a una necesidad no resuelta, por lo cual su origen era interno y autorreferencial. A esta característica la denominamos “motivación intrínseca”. Por otra parte, los juegos son imaginación en acción y siguen reglas de conducta conforme a un plan interno. En su juego, el niño crea un marco dentro del cual objetos y acciones se separan de su significado, pero este marco no significa una “desconexión” de la realidad cotidiana. El niño sabe que está jugando cuando juega y logra discriminar entre el “mapa” y el “territorio”. Esta posibilidad de discriminación de planos, presume tanto una *actitud intencional* como el *límite* dentro del cual se desarrollará el juego. Y dentro de los límites del juego, no hay límite. Esta es la tercer característica que consideraremos.

Bruner (1989) sostiene que el juego “supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos” (p. 211). Se trata de una actividad que no resulta frustrante para el niño y en la cual, el fracaso y el error tienen un valor relativo. En parte, esto se debe a que el juego se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines.

“No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que muy a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos. Y no es que lo hagan así sólo porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo una actividad concreta, sino que realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego” (Bruner, 1989, p. 212).

En el juego, la alternancia entre medios y fines, torna relativa la persecución de

resultados. El niño se encuentra libre para tratar de diferentes maneras los obstáculos que se le presentan y el juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas.

Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar modos diferentes de resolución. Por esto, Sylva, Bruner & Genova (1978) sostienen que en el proceso del juego, la conducta infantil adquiere mayor flexibilidad y variabilidad. El niño cuenta con la posibilidad de explorar las diferentes propiedades combinatorias que tienen sus acciones sobre los objetos y resolver los problemas que se le presentan de una manera más creativa y eficaz. En esta misma línea, Sutton-Smith (1998) considera que la posibilidad que tiene el niño de variar sus acciones en el juego, es la llave para comprender su rol en el desarrollo humano. Para este investigador, el juego resulta un “potencial adaptativo” para el desarrollo del niño.

Esta ruptura en la relación medio-fin, permite también explicar, las variaciones que se producen al interior del juego con respecto al rol asumido por los jugadores y las reglas de la secuencia lúdica. Los jugadores tienden a modificar las reglas del juego³¹ cuando estas no les permiten seguir jugando. Esto se observa como un comportamiento espontáneo y consensuado en el grupo de jugadores siempre que la regla resulta un obstáculo insalvable para continuar con el juego o cuando la regla era demasiado sencilla y no suponía un desafío interesante (Sarlé, 1999). Los niños ponen especial cuidado en no modificar el *núcleo* del juego. Por eso, resuelven los problemas de dominio del juego, alternando el rol de novato o experto al interior del grupo o, simplemente modificando el formato del juego³².

³¹ Cuando hablamos de “reglas del juego” nos referimos tanto a las reglas “externas y consensuadas” (vgr. los juegos denominados reglados) como a las reglas “internas” o normas de conducta (vgr. los juegos protagonizados o socio-simbólicos).

³² El juego como “formato de interacción” ha sido definido por Bruner (1989) como un modelo en el que se pone de manifiesto el modo en que los niños coordinan sus acciones y predicen o anticipan las acciones a realizar en el juego. Para este investigador, “... los juegos son un formato idealizado, cerradamente

Centrar la mirada en el proceso del juego, nos permite considerar al juego como un escenario en el cual los niños intercambian ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin de jugar el tiempo que sea necesario. El hecho de *no saber jugar* resulta una forma más de jugar y la comprensión que manifiestan los jugadores que conocen el juego muestra cómo pueden interpretar la dificultad de su par y usar la situación para enseñar el juego sin tomar en cuenta los primeros errores del compañero. El proceso de colaboración entre pares parece conducir a un nivel de comprensión de la situación, difícilmente alcanzado, si se tomara en cuenta sólo los intentos individuales o las intervenciones de los adultos. Por otra parte, el juego al posibilitar un marco donde es *aceptado* el no saber o la posibilidad de equivocarse, les permite a los niños ir ampliando sus conocimientos y autorregular su participación.

Al ser el niño quien define cuáles son los límites del espacio imaginario dentro del cual se desarrollará el juego, él es quien conoce las posibles violaciones fronterizas de este espacio. Al mismo tiempo, es el niño quien define las reglas que regularán su comportamiento y el de sus compañeros de juego. Dentro de este espacio definido por la regla, el niño modifica la secuencia del juego y su propio rol, recreando las actividades y objetos, y siguiendo el propósito general del juego.

c. La situación de enseñanza en la escuela infantil

Tal como se desprende de lo planteado hasta ahora, en el caso de la escuela infantil, existen tendencias diversas y, en ocasiones opuestas con respecto a problemas básicos como son el juego, la perspectiva curricular y los modos de definir las prácticas de enseñanza. En este sentido, el acento puesto en prescribir cómo deben ser las prácticas

circunscripto... El formato del juego puede ser concebido como si fuera una 'estructura profunda' y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego" (Bruner, 1989, p.46-47). La *estructura profunda* es lo que permite identificar a un juego como diferente de otro, mientras que la *estructura superficial* la constituyen las reglas que tornan al juego más complejo o más simple.

pareciera haber operado en contra de la definición clara de qué se espera de la escuela infantil y por qué se eligen determinados modos de actuar y no otros.

Probablemente por esto, la sentencia de Kneller (1969) respecto de la investigación pedagógica y la necesidad de “desarrollar una serie de conceptos aceptables, tanto observables como teóricos, para la descripción de los fenómenos educativos” (p. 155) cobra particular importancia. En el campo de la educación infantil, aún son pocos los estudios que arrojan una luz nueva sobre las disyuntivas planteadas entre polos aparentemente opuestos como son: escuela o pre-escuela, enseñanza intuitiva o directiva, juego o trabajo escolar, bebé-niño o alumno, etc.

En el marco de esta tesis, resulta necesario mencionar, para finalizar este apartado, dos aspectos que consideramos prioritarios a la hora de precisar las relaciones entre juego y enseñanza. En primer lugar, el relevamiento de investigaciones y producciones didácticas con respecto al juego plantean su relación con la enseñanza desde una perspectiva academicista. En segundo lugar, el análisis que se hace del juego y la enseñanza, mira al niño como sujeto individual que construye en forma aislada el conocimiento.

Con respecto al primer problema, uno de los últimos informes de UNICEF señala que,

a pesar de que se pueden señalar cambios en los planes de estudio en ciertos Estados hacia el ámbito del aprendizaje activo o la orientación hacia el juego y el descubrimiento, sigue existiendo una tendencia en algunos países de tratar la educación temprana como una extensión hacia abajo de la educación primaria (Myers, 2000, p. 30).

El formato academicista que asumen las prácticas cotidianas en el Jardín, pareciera ser uno de las preocupaciones actuales del campo de la didáctica en este nivel de escolaridad. Eisner (2002) denomina este problema con el título de “síndrome del niño apresurado”, y advierte sobre la limitación que puede provocarse en el niño, el plantear, un único lenguaje como modo de expresión. “Lo que sabemos, está enraizado en cualidades encontradas o en imágenes recordadas o imaginadas... Sin oportunidades para adquirir múltiples formas de alfabetismo, los niños se verán disminuidos en su capacidad de participar en los legados de la cultura” (p. 55-56).

La posibilidad de construir nuevas significaciones en torno al juego y enseñanza en la escuela infantil, se orienta hacia lo enunciado por Eisner. En una etapa en la que el niño aún no ha alcanzado el lenguaje escrito, el juego le permite moverse en un sistema de representación mediado por signos y reglas que regulan su acción. Al mismo tiempo, el juego tendría un lugar particular en la configuración de las prácticas y en los modos en que éstas se presenten a los niños.

Lo que los alumnos aprenden no es sólo una función del contenido formal y explícito que se selecciona sino también una función de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas que forman parte del programa estructurado llegan a transformarse en una parte del contenido. En este sentido la enseñanza y el curriculum se fusionan, pues la distinción entre los dos como método y contenido desaparece cuando se observa que el medio empleado define la estructura disimulada que engloba una parte importante de lo que aprenden los alumnos. (Eisner, 1987, p. 38).

En segundo lugar, hasta ahora la forma en que se ha considerado la situación de enseñanza se concentra en el niño y en su construcción individual del conocimiento. La necesidad de medir el rendimiento y evaluar el aprendizaje individual se asocia con esta concepción.

Sin embargo, esta visión centrada en el sujeto individual ha variado hacia la consideración de un modelo que contempla todas las actividades de los sujetos, pasadas, presentes y futuras, e inserta en contextos en los que tienen origen (Hatch & Gardner, 2001). En este sentido, las actividades se miden en términos de proceso compartido y construido conjuntamente. Se toman en consideración los recursos disponibles, las personas con las que se comparte la actividad, las condiciones concretas en que se desarrolla la propuesta y las colaboraciones mutuas que se establecen entre los sujetos. La tendencia pareciera estar orientada hacia la consideración de una “comunidad de aprendices” (Rogoff, 1994) en la que se priorizan las relaciones horizontales entre los participantes, la presencia de situaciones problemáticas y el acceso a los objetivos finales de la actividad (Baquero, 2001).

Esta forma de comprender la enseñanza, expande los componentes con que

tradicionalmente se ha contemplado la situación de enseñanza (tríada didáctica) hacia modelos más complejos. En este sentido, en el enfoque histórico cultural de cognición distribuida propuesto por Cole y Engeström (2001), la actividad estaría compuesta por seis elementos mutuamente interconectados: sujeto, artefacto mediador, objeto u objetivo, reglas de división de tareas, comunidad de referencia y normas o roles de la comunidad. El lugar del sujeto se define en el marco de las múltiples relaciones que se establecen en el modelo.

Por otra parte, para estos investigadores “cuando se considera que la mediación a través de artefactos constituye una característica fundamental distintiva de la cognición humana, se está declarando que se adopta la idea de que la cognición humana está distribuida” (p. 69). Situar el conocimiento como algo meramente individual, resulta inapropiado desde esta perspectiva.

En el marco de esta teoría, actividades que hasta ahora podían ser consideradas como “sin cognición” adquieren otro sentido. Por ejemplo, Hatch y Gardner (2001) al analizar desde este modelo el juego con mesas de arena en niños de sala de Jardín de Infantes ponen de manifiesto cómo los niños distribuyen sus habilidades y alcanzan un producto que, individualmente, no podrían haber alcanzado. La presencia del educador y los objetivos que plantea, el intercambio con los compañeros de juego, la existencia de diferentes herramientas de mediación materiales y simbólicas, la distribución de tareas entre los niños, las reglas propias del salón de clase, forman un conjunto en el cual se produce el conocimiento.

La necesidad de replantear el formato academicista de las prácticas y la construcción compartida del conocimiento parecieran requerir que se aborde desde otra perspectiva la relación entre juego y enseñanza. Tal como señala Golbeck (2002)

Es preciso que los practicantes, investigadores y formadores de políticas imaginen nuevos planteamientos instructivos que integren las prácticas de éxito probado con la nueva investigación sobre el aprendizaje infantil. Las prácticas apropiadas para el desarrollo tienen que ofrecer un papel evidente del maestro, una secuencia de conocimientos y habilidades que los niños han de aprender y oportunidades para la autorregulación (p.2).

2.2. El juego de construcción desde la perspectiva sociocultural

Según Piaget (1979) los juegos de construcción no constituyen una etapa más dentro de la secuencia evolutiva sino que marcan una posición intermedia como puente de transición entre los diferentes niveles de juego y las conductas adaptadas. Así, cuando un conjunto de movimientos, de manipulaciones o de acciones está suficientemente coordinado, el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa. El juego se convierte entonces en una especie de montaje de objetos que toman formas distintas. Si el mismo trozo de madera, en el transcurso de la etapa anterior, servía para representar un barco, un coche, etc., puede ahora servir para construirlo, recurriendo a la capacidad de articular varios elementos y de combinarlos para hacer un todo.

Dado que en el análisis pretendemos hacer una lectura, a la vez didáctica y psicológica de estos juegos, precisaremos, desde la perspectiva sociocultural, algunos aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de estudiar estos juegos. En este sentido, los juegos de construcción resultan particularmente interesantes dado que pueden ser analizados desde el lugar de los objetos como herramientas de mediación, la situación imaginada que se crea al operar con estos objetos y producir otros y, su relación con el trabajo escolar, al poder formatearse desde fuera y ajustarse a reglas sociales, propias del contexto escolar.

a. Los objetos de construcción como herramientas de mediación

Los materiales de construcción son en sí mismos, herramientas culturales. Como tales, según sean sus características, la forma en que se presentan (en su diseño, cantidad o calidad), el contexto en que se los sitúa, interactúan con el niño de diverso modo. De alguna manera, la experiencia que provocan en el niño está atravesada por tres vectores: el físico, de las propiedades de los objetos, el cultural, por ser objetos artificiales (producidos por alguien para algo) y el de la producción, por asumir una forma diferente a partir de la acción del niño sobre ellos. Al jugar con estos materiales, los niños no sólo

los utilizan sino que producen nuevos objetos y con esto crean su propia cultura.

Esta posibilidad resulta particularmente importante en la edad que nos ocupa dado que, si en un comienzo el desarrollo cultural es un proceso interpsicológico, y el niño requiere del encuentro con los otros para después reconstruir ese proceso en su interior (Vygotski, 1988e), en el juego de construcción crea un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación³³.

Wertsch (1999) caracteriza la acción mediada y las herramientas culturales atendiendo a diez aspectos básicos. De estos aspectos, consideraremos sólo aquellos que guardan relación directa con los juegos de construcción. Al hacerlo, complementaremos el enfoque de Wertsch con el de otros autores, que iluminan desde otras perspectivas, las características que él señala. Los aspectos a considerar son la dinámica entre el agente y los modos de mediación, la materialidad de estos medios, la pluralidad de objetivos en la acción mediada y las restricciones y posibilidades que permiten los modos de mediación.

La *tensión dinámica* entre el agente y los modos de mediación se expresa en la interacción entre ambos fenómenos y la imposibilidad de considerarlos separadamente. Las características de los modos de mediación (ya sean herramientas semióticas o técnicas) generan modos de acción diferente en el agente. Al mismo tiempo, un agente hábil emplea las herramientas de forma diversa que uno menos hábil. Las herramientas culturales “no determinan la acción de un modo estático y mecánico” (p.58). Al estar situada la acción mediada, “los agentes, las herramientas culturales y la tensión irreductible entre ellos siempre tiene un pasado peculiar y siempre están en proceso de cambio” (p. 64).

Esta tensión dinámica es analizada por Rogoff (1997) al describir el proceso de interiorización a la luz del concepto de apropiación participativa. Para esta investigadora,

³³ “Si en el principio está el nosotros que construye el yo, una vez constituido el yo, co-construye el nosotros” (Cornejo, 2003, comunicación personal)

una persona que participa en una actividad es parte de dicha actividad y se involucra en ella en un proceso de apropiación. Al involucrarse, la persona cambia de tal modo que queda preparada para participar en otros acontecimientos similares.

La perspectiva de la apropiación contempla el desarrollo como un proceso dinámico, activo, mutuo, implicado en la participación de las personas en las actividades culturales. La perspectiva de la internalización contempla el desarrollo en términos de adquisición transmisión estática, sometida a límites, de fragmentos de conocimientos (bien por construcción interna o bien por internalización de fragmentos externos de conocimientos) (p.121).

Para Rogoff, la mayor diferencia entre “apropiación” e “interiorización”, radica en la forma en que se concibe el tiempo. En el modelo de apropiación, el tiempo “no se divide en unidades separadas relativas al pasado, presente y futuro... las participaciones previas de las personas contribuyen al desarrollo del acontecimiento presente preparándolo de antemano” (p. 122). Esto permite que la participación se organice sobre la base de acontecimientos globales más que fragmentados, en los que las personas actúan en función de sus posibilidades y modifican su participación en las sucesivas aproximaciones a la situación. “El modo en que el individuo se aproxima a distintas situaciones tiene que ver con el modo en que construye las relaciones entre sus propósitos o sentidos” (p.125).

La segunda característica que Wertsch (1999) señala es la *materialidad como propiedad de cualquier medio de mediación*. Esta materialidad está expresada tanto en “artefactos” o herramientas técnicas como en herramientas culturales “inmateriales”, como por ejemplo, el lenguaje hablado, en el que la materialidad está dada en los signos acústicos que acompañan al habla o “sonido material” (Vygotski, 1993, p. 229). Un cambio en la materialidad de la herramienta, es decir en sus propiedades, modifica la acción del agente. La materialidad de las herramientas permite que surjan “habilidades socioculturalmente situadas” (p.60). En la escuela, esta materialidad de los mediadores está dada tanto a través de los objetos puestos a disposición de los niños como de las consignas que los educadores acompañan al presentar los objetos.

La materialidad no solo se vincula con las propiedades físicas del objeto sino también

con los usos sociales que este objeto conlleva (Rodríguez & Moro, 1999). Los niños, al actuar sobre los objetos, aprenden tanto sus propiedades físicas como la forma en que ese objeto se utiliza. A través de la interacción conjunta con las personas y los objetos, aprendemos que “cualquier objeto *en sí* es social, tiene una historia, pertenece a una época, ha sido diseñado, imaginado y fabricado por alguien para algo” (p.86). Estas investigadoras, recuperan el concepto de *affordance* enunciado por Gibson (1979)³⁴ por la visión ecológica que ofrece al tratar al organismo y al medio como una unidad y señalar la importancia del uso del objeto como parte de su significación.

Esta forma de concebir la materialidad de los mediadores y la forma en que modifican la acción del agente, conduce a una tercera característica enunciada por Wertsch (1999): la *diversificación de los objetivos de la acción*. La acción mediada se caracteriza por la existencia de objetivos simultáneos que refieren a múltiples propósitos del agente frente a los instrumentos de mediación.

Esta característica, en relación con los juegos de construcción se torna prácticamente útil. Los niños, al operar con los objetos, cambian sus objetivos en el curso de la acción. El juego de construcción, por el vínculo que establece entre medios y fines, parece tornar más evidente que la acción puede tener objetivos y propósitos simultáneos. Por ejemplo, en un momento, puede primar la necesidad de probar la resistencia de una construcción, mientras que en otro, la acción está centrada en el escenario que se está creando, aunque

³⁴ En relación con la forma en que los sujetos se enfrentan con los objetos del entorno, Gibson (1979), en su teoría sobre la percepción, elabora el concepto de *affordance* para señalar la “complementariedad entre el sujeto y el entorno” (p.127) y para explicar la forma en que los objetos son percibidos. En este sentido, para Gibson se percibe en forma inmediata tanto los aspectos físicos como los valores y las sensaciones que acompañan a ese objeto. En su teoría, operar con los objetos, no significa abstraer las propiedades físicas sino considerar al objeto en su conjunto (en el medio en que está situado, la significación que allí adquiere, las experiencias de cada sujeto con él, etc.). “Los diferentes objetos del entorno tienen diferentes *affordances* para ser manipulados... lo que las otras personas *afford*, comprende toda la esfera de la significación social para los seres humanos” (p.128). Percibir un objeto es percibir lo que ese objeto permite. El significado de los objetos es percibido directamente, emerge del encuentro entre el sujeto y el objeto.

solo signifique extender dos bloques como camino en una superficie dada. Al ser los objetivos múltiples y poder estar tanto en “interacción como entrar en conflicto” (p.61), el análisis de la acción mediada en contextos escolares, donde se suma el objetivo propio de la situación de enseñanza – en cierta medida “exterior” al mismo sujeto – no resulta un problema menor. “Definir un objetivo final adecuado para el desarrollo es algo intelectual, ética y políticamente complejo” (p. 68).

La última característica que mencionaremos es la *restricción y la posibilidad de acción que permiten los modos de mediación*. La tensión irreductible que hay entre agente y herramienta cultural hace que “cuando se considera cómo mejorar o cambiar un curso de desarrollo, la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta” (p.70). El empleo de un modo de mediación depende de diversos factores históricos, culturales o institucionales. Por esto, resulta tan significativo aclarar “por qué se utilizan ciertas herramientas culturales y no otras y quién decide qué herramientas se deben usar” (p.76). A la vez, “las herramientas culturales proporcionan el contexto y la norma para evaluar las habilidades de un agente” (p. 80).

Las restricciones y las posibilidades de acción, según Castorina y Faingenbaum (2000), pueden ser interpretadas desde una postura innatista, culturalista o constructivista. Tanto en el primero como en el segundo caso, las restricciones operan en el sujeto en una sola línea y en forma previa a la constitución del conocimiento, ya sea, en términos de predisposiciones genéticamente heredadas o socialmente construidas. En este sentido, el sujeto puede producir en los límites que sus capacidades o el contexto le permiten. En cambio, en el enfoque constructivista social, se concibe la existencia de un conjunto de restricciones que emanan de la interacción entre el sujeto y el objeto, y que suponen un “proceso de reconstrucción del objeto de conocimiento” (p.169).

La novedad del enfoque constructivista consiste en considerar a las restricciones, no meramente como condiciones previas, sino como operando en las actividades estructurantes dirigidas a formular hipótesis y a reconstruirlas en la interacción con el mundo. Son solidarias, por lo tanto de la naturaleza del objeto de conocimiento y del tipo de interacción entre el sujeto y el objeto... (a la vez) incluyen a las restricciones dentro de un análisis de los procesos por los cuales los sujetos validan sus conocimientos, los sostienen a través de sus

argumentaciones e interpretan la evidencia empírica con la que cuentan (p.174)

Estas cuatro características de los modos de mediación resultan particularmente interesante a la hora de analizar los juegos de construcción. En este sentido, el diseño de los juegos requerirá la consideración de la presencia o ausencia de ciertos materiales, las características físicas que presenta, la actividad práctica que permita realizar, la forma en que esté acompañado o no por consignas que orienten un objetivo final y la experiencia y habilidad que los niños tengan en la manipulación de estos objetos.

b. Juegos de construcción e imaginación

El segundo aspecto a considerar se refiere a la relación entre los juegos de construcción y la imaginación. En el punto anterior, señalamos que en Vigotski, el juego se definía como situación imaginada. En el caso de los juegos de construcción, esta situación imaginada está respaldada en objetos. Los niños al jugar crean a partir de ciertos objetos, otros.

Vigotski (2001b) señala “que todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación” (p.13). La imaginación supone la posibilidad de combinar, modificar, crear algo nuevo a partir de algo conocido.

Vigotski presenta cuatro formas básicas que ligan a la imaginación con la realidad, y que a la vez, permiten comprender su desarrollo. Con esto, trata de mostrar cómo imaginación y realidad no se oponen sino que se implican mutuamente.

La primera forma de relación consiste en que la imaginación tiene como fuente la realidad y la experiencia del hombre con ella. “Sería un milagro que la imaginación pudiera crear algo de la nada o dispusiera de otras fuentes de conocimiento distintas que la experiencia pasada” (p.18). Por esto, la riqueza de la acción creadora está directamente

relacionada con la riqueza de las experiencias pasadas, “la experiencia ofrece el material disponible para la imaginación” (p.19).

Una de las primeras manifestaciones de la imaginación infantil es el juego. En el juego, los niños “no se limitan a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con la aficiones y necesidades” (p. 15). Sin embargo, los niños no poseen una mayor imaginación que los adultos dado que su experiencia es menor. La diferencia está en que los niños “confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos” (p.42)

La segunda forma no se realiza tomando como elementos los fenómenos de la realidad sino “entre productos preparados por la fantasía y algunos fenómenos complejos de la realidad” (p. 20). Por ejemplo, Vigotski señala que aunque nunca haya estado en el desierto de Sahara, puedo hacerme una imagen de él a partir de la combinación de otras imágenes que guardo sobre sequías, arenas, espacios, etc. En esta forma, la imaginación combina experiencias propias y ajenas, adquiriendo un grado mayor de libertad y convirtiéndose en un medio para ampliar la experiencia del hombre, “al poder ser capaz de imaginar lo no visto” (p.22). La relación entre realidad e imaginación se invierte. Si en el primer caso, la imaginación se apoyaba en la experiencia, en este momento, la “experiencia se apoya en la fantasía” (p.22).

La tercera forma involucra la emoción. “Toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes concordantes con el estado de ánimo” (p.22). La fantasía brinda lenguaje interior y permite expresar en imágenes los sentimientos. “Los sufrimientos y anhelos de personajes imaginarios... nos emocionan... pese a que sabemos bien que no son sucesos reales sino elucubraciones de la fantasía” (p.25).

La última forma consiste en la “imagen cristalizada convertida en objeto” (p.25) que a partir de la creación, comienza a existir en el mundo y a influir en los demás objetos. La imaginación es la base de la actividad creadora y se encuentra en la base de toda

actividad científica, artística o técnica. “Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, vienen a ser algo así como la *imaginación cristalizada*” (p.14 en cursiva en el original). En este caso, los productos de la imaginación se tornan reales.

Todo inventor... es siempre fruto de su época y de su ambiente. Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él... ningún descubrimiento... aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas para su surgimiento (p.37)

Cada una de estas consideraciones resulta particularmente interesante a la hora de considerar los juegos de construcción y su lugar en la escuela. En este sentido, la escuela es la que puede ampliar las experiencias de los niños y “organizar de tal modo la vida y el medio ambiente... que cree las condiciones para la creación infantil” (p.75). Particularmente en el caso de los juegos de construcción, las construcciones de los niños se enmarcan dentro de los objetos producidos (imágenes cristalizadas) que Vigotski describe como productos de la imaginación. En el niño,

el sentido y la importancia de la creación artística reside tan sólo en que permite... superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también... en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste... en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre (p.78)

c. Juegos de construcción y trabajo escolar

El último aspecto a señalar reside en la relación entre el juego de construcción y el trabajo escolar. Antes de analizar esta relación, vamos a detenernos en presentar la categoría “trabajo” en la obra vigotskiana.

Según Wertsch (1988), tanto en Vigotski como, posteriormente en Leontiev³⁵, el trabajo es la “forma prototípica de la actividad humana” (p. 219). Los procesos de trabajo “resultan el sustrato de toda producción cultural” (Baquero, 1998, p.45) y por esto, tanto la construcción del conocimiento como la creación artística pueden ser entendidos “bajo la metáfora o la analogía de las prácticas de trabajo... es decir como modificaciones activas, voluntarias y conscientes de un orden natural” (p.46).

Baquero (1998) caracteriza la categoría trabajo a partir de los siguientes atributos: (a) el intercambio de energía entre el hombre y la naturaleza que los transforma y constituye mutuamente; (b) la dinámica de sujeción y dominación al orden natural que regula y condiciona la acción del hombre; (c) el carácter doblemente mediado, al implicar el uso de instrumentos y la existencia de relaciones sociales; y (d) la instancia ideacional o de concepción donde se anticipa el objetivo y plan de la tarea. Esta instancia, propiamente humana, permite separar la concepción del trabajo de su ejecución.

En el orden de los procesos psicológicos superiores, la actividad instrumental y la interacción social son “las condiciones de posibilidad del surgimiento de las formas de trabajo humanas y, con ellas, de subjetividad” (Baquero, 1998, p.49) y la “educación es... un proceso de trabajo que despliega la cultura... orientada a la transformación de la naturaleza psicológica de los sujetos naturales” (p.53).

En el contexto de la teoría de la actividad, educación y trabajo difieren “en las motivaciones y en sus jerarquías de qué se debe considerar de mayor importancia” (Wertsch, 1988, p.221). Dado que lo que define a una actividad es su motivo, el contexto situacional en el que se produce la actividad es el que determina a qué se dará prioridad. Por ejemplo, en el caso del trabajo, la competencia instrumental, el dominio consciente

³⁵ En el marco de la teoría de actividad de Leontiev, “una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido. Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional (Wertsch, 1988, p.220)

de la tarea y la necesidad de optimizar la producción, hace que los errores sean evitados. La división de tareas permite que el “miembro más experimentado de la pareja asuma la responsabilidad en todos los aspectos de la tarea que sean potencialmente difíciles” (Wertsch, 1988, p.221).

Por su parte, en la actividad escolar, el trabajo es “psicológico” e intrasubjetivo. Es vez de “aumentar la productividad, se da una máxima prioridad al aprendizaje del alumno” (p.221). Los errores formarán parte de la tarea “bajo la suposición de que se aprende de ellos” (p.221). El trabajo escolar requiere que,

... el pensamiento se rija por el significado convencional o teórico de los términos y no sólo por el carácter idiosincrásico de los sentidos personales o los conceptos espontáneos. La metáfora del trabajo alude aquí al esfuerzo voluntario y consciente por regular los procesos psicológicos espontáneos dirigiéndolos hacia fines propuestos por la vida cultural (Baquero, 1998, p. 53).

Si pasamos ahora al juego, en Vigotski, cuando el juego le plantea al niño reglas y limita las posibilidades de su conducta para ajustarse a un fin determinado, está “tensando todas sus aptitudes instintivas y... su interés hasta el punto más alto” y lo obliga a “organizar su conducta de tal modo... que se oriente hacia un fin único y que resuelva conscientemente determinadas tareas” (Vigotski, 2001, p. 163). En este caso, el juego y el trabajo, pueden ser considerados análogos. La diferencia entre juego y trabajo radica en la valencia afectiva que acompaña a una y otra actividad. En el juego, prima la satisfacción afectiva que se resuelve en el goce del juego. En el trabajo, se expresa en el dominio objetivo del propósito que se tenía en vista con anticipación.

Juego y trabajo escolar tienen en común, a la vez, el ser generadores de ZDP (Baquero, 1999-2001). En el caso del juego,

... la ZDP se generaría no por el efecto inmediato de sistemas específicos de interacción social, como sucede en la instrucción escolar o el trabajo, sino por una dinámica que puede ser intrasubjetiva. A diferencia de la instrucción, la incidencia del juego se proyecta en el conjunto de la personalidad, e implica... el desarrollo de nuevas formas de voluntad, de motivación, etc. (Baquero, 2001, p. 50)

El juego se caracteriza por la puesta en marcha “en el plano imaginativo de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas” y por el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y la atención a reglas socialmente elaboradas (Baquero, 1999, p. 12). Por su parte, el trabajo escolar supone una organización social específica, que promueve ciertas formas de regulación del funcionamiento intelectual y, el desarrollo y la apropiación de nuevas motivaciones. Si en el juego, el niño expresa su interés natural (Vigotski, 2001), en el trabajo tiene que construir una cierta “voluntad de trabajo” (Baquero, 1996, p.117).

Juego y trabajo comparten “la creación de espacios de simulación, la reducción del costo de error, la sujeción a reglas discursivas y de división de tareas, la existencia de normas de comportamiento regulando la propia acción” (Baquero, 1999, p.1). Desde esta perspectiva, tanto el juego como el aprendizaje escolar “aparecen como componentes paradigmáticos de la constitución subjetiva en contextos de actividad específicos” (p.13).

Capítulo 3

Encuadre Metodológico

En la presente investigación de Tesis se ha adoptado la concepción tridimensional de la metodología propuesta por Sirvent (1995, 2003). Estas dimensiones se han denominado: epistemológica, de la estrategia general y de las técnicas de recolección y análisis de la información.

3.1. Dimensión epistemológica

El objetivo principal de una investigación es construir conocimiento científico original sobre un objeto o fenómeno que ha sido problematizado (Sirvent, 2003). En este sentido, la *dimensión epistemológica* hace referencia explícitamente a las decisiones que el investigador toma sobre sus conceptos, categorías, interrogantes, a partir de los cuales construye el objeto y el problema de investigación (Sirvent, 2003).

La situación problemática que da origen a la Tesis remite a la aparente pérdida de identidad de la escuela infantil en los últimos años. En el marco de las reformas educativas de los años 90, el primer nivel del Sistema educativo es el que se ocupa de los niños menores de 6 años. En este sentido, se definen contenidos y saberes socialmente válidos para ser enseñados en las escuelas que lo atienden. Sin embargo, este hecho que se recibió como una mejora para la atención de la niñez impactó en las prácticas cotidianas y modificó los aspectos tradicionales, especialmente los que tenían por base al juego. Tres hechos resultan relevantes para expresar la fractura producida a partir de estos cambios:

- a) considerando los aspectos estructurales del sistema educativo argentino, la escuela infantil como institución, en algunas jurisdicciones, pierde su unidad académica, separando las salas de 5 y el resto del Jardín;
- b) teniendo en cuenta al currículum prescripto, las orientaciones didácticas se inscriben en el marco de las disciplinas académicas (matemática, ciencias sociales y naturales, lengua, plástica, música, expresión corporal, educación física,

literatura). Este modo de organización, impacta en las prácticas que, especialmente en las salas de niños de 5 años, asumen un formato semejante a la escolaridad básica.

- c) el mercado editorial (currículum presentado) asume este viraje. Las revistas para Maestras Jardineras y los cuadernos de actividades que ofrecen las editoriales, ponen de manifiesto un sesgo “primarizante” al proponer ejercicios más semejantes a las consignas de la escolaridad básica que a las esperadas para niños menores de 6 años.

A partir de esta situación, la construcción del objeto y del problema de esta Tesis, supuso un proceso en el que, desde el comienzo, la teoría y la empiria interactuaron de modo dialéctico. En este proceso jugaron un papel central la teoría sociocultural de la enseñanza que, en articulación con los enfoques de la psicología cognitiva, ponen de manifiesto la importancia del juego sobre la cognición infantil y el rol del educador como mediador de los procesos de aprendizaje escolar.

De este modo, el objeto de estudio quedó construido a partir de mirar al juego, como concepto fundamental de la didáctica de la educación infantil, tratando de precisar la relación que se establece entre el juego y la enseñanza y tomando a los juegos de construcción como modo ejemplar de estudiar esta relación. La elección de los juegos de construcción se decidió dado que como tipo de juego, reúne en sí mismo dos características que lo tornan único. En primer lugar, es un juego que puede ser “formateado” desde fuera del jugador a partir de la selección de materiales disponibles y las consignas que lo inician. En segundo lugar, los juegos de construcción se encuentran por fuera de las clasificaciones evolutivas y expresan la transición entre las actividades de juego y de trabajo (Piaget, 1979).

Esta delimitación del objeto generó la construcción de una pregunta general y tres preguntas derivadas de ellas. El problema general refiere a las relaciones que se pueden establecer entre juego y enseñanza en las escuelas infantiles. El primer sub-problema

estudia esta relación tratando de particularizar las diferencias que la edad y el marco curricular, pueden provocar en la relación juego y enseñanza. Esta elección, derivó en la necesidad de ampliar la selección de los casos iniciales, tomando niños de 3 y 5 años y, dos modalidades curriculares diversas: escuelas de Buenos Aires y de la Región Metropolitana de Chile. El segundo sub-problema, estudia la relación juego y enseñanza en un tipo de juego como caso modelo, los juegos de construcción. El tercer sub-problema, se pregunta por esta relación desde una perspectiva que integra lo referente al juego del niño (dimensión psicológica) y al diseño de las prácticas de enseñanza (dimensión didáctico-pedagógico).

El aporte fundamental de la investigación se centra en la posibilidad de conceptualizar el significado que cobra la relación entre juego y enseñanza en la vida cotidiana del Jardín y examinar si el juego, como forma de trabajo típica de la escuela infantil (en nuestro caso, estrictamente los juegos de construcción), puede ser una posibilidad para integrar tanto los aspectos tradicionales de la educación infantil, cuanto los requerimientos de la enseñanza de contenidos socialmente válidos y las características propias del aprendizaje en niños pequeños. La elaboración de categorías conceptuales, en este caso referidas al juego y la enseñanza pueden servir para generar interpretaciones que abonen la construcción de una “nueva agenda didáctica” (Litwin, 1996) centrada en los modos de conocer de los niños menores de 6 años.

3.2. La dimensión de la estrategia general

El análisis del proceso de focalización del objeto y del problema muestra, como, desde el comienzo, la construcción de la evidencia empírica para responder a la pregunta y los objetivos de la investigación, se encuentran orientados por la teoría (Sautú, 1997). A lo largo de la investigación, la confrontación entre teoría y empiria se lleva a cabo de acuerdo con una estrategia o diseño explícito. Esta estrategia a la manera de un andamiaje (Sirvent, 2003), vincula el problema con los datos y con el marco de referencia.

Con respecto a la estrategia general, la investigación de Tesis se enmarca en las *perspectivas interpretativas* de la investigación científica que enfatiza la comprensión del fenómeno de estudio (Forni, 1993; Sirvent, 2003) y el carácter contextualizado del estudio de estos fenómenos (Gibaja, 1986). Las investigaciones que responden a esta lógica se basan en la generación de categorías conceptuales, en el descubrimiento de sus propiedades y relaciones mutuas y en la comparación de constructos e hipótesis generados a partir de fenómenos observados en diferentes situaciones (Strauss & Corbin, 1990).

En la presente Tesis, el modo de operar eminentemente cualitativo supuso la elaboración de diferentes estrategias que pudieran dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Como señala Shulman (1989), la investigación educativa construye modelos y programas de investigación más complejos, en parte “híbridos” que “mezclan experimentación con etnografía... y suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza” (p. 11). La existencia de estas alternativas no hace más que enfatizar la autonomía del investigador y la racionalidad del proceder científico a la hora de plantear el enfoque metodológico que mejor resuelva los problemas planteados (Gibaja, 1988). De esta forma, la elección de una determinada lógica, está determinada, no tanto por la legitimidad en sí del método seleccionado, sino por la coherencia del enfoque con los procesos implicados en la resolución de los problemas planteados (Sirvent, 2003; Achilli, 1994).

La adopción de este enfoque metodológico, coincide con las orientaciones actuales en *investigación didáctica*, que buscan situar en el aula y en los contextos de enseñanza el estudio de los fenómenos que allí acontecen. “... Éstos le permiten a la didáctica superar su dimensión técnica, tanto al proporcionar explicaciones en torno a la comprensión, como al inscribir sus interrogantes en la búsqueda de las situaciones que orientan o favorecen los aprendizajes por su adecuación con los fines que se persiguen” (Litwin, 1998, p. 148).

Desde esta perspectiva, el diseño asumió dos momentos. En el primero, los procedimientos metodológicos estaban más próximos a la inducción a partir de la observación de situaciones naturales y la generación de categorías que permitieran comprender el objeto de estudio en tanto acciones e interacciones de los sujetos en un momento social e histórico

determinado (Goetz & Le Compte, 1988). El análisis de la relación entre enseñanza y juego en la vida cotidiana de los Jardines de las ciudades de Buenos Aires y Santiago de Chile, permitió comprender el formato subyacente de la escuela infantil que hace del juego un lente que atraviesa y particulariza todas las acciones que se realizan en ese marco. La consideración de la edad y las diferencias curriculares especificó la importancia del rol mediador del educador y la necesidad de contemplar las situaciones lúdicas en términos de secuencia temporal³⁶.

Estos aspectos se estudiaron en la segunda etapa de la Tesis, a partir del análisis de los Juegos de construcción. En este caso, se decidió por una estrategia en la que, las situaciones observadas fueron inducidas y el entorno fue deliberadamente manipulado, con el objeto de construir datos especiales y tensionar aquellos aspectos que parecían comprometidos en el primer análisis. La relación entre juego y enseñanza se analizó a partir de la elaboración de una intervención didáctica en salas de niños de 3 y 5 años, para las que se diseñó una secuencia de Juegos de Construcción³⁷.

La idea matriz que atraviesa esta investigación, la establece el carácter *contextualizado* del estudio del fenómeno lúdico y el predominio del análisis cualitativo. Este modo de operar complementa la orientación etnográfica, como forma de estudiar la vida cotidiana en las salas con experimentos de tipo informal. En este sentido, en el proyecto se definirá *experimento* en un sentido amplio, haciendo referencia con este término a la lógica de la intervención y la manipulación del objeto, más que al control de variables, la definición operacional de las mismas y la contrastación de hipótesis, propios del diseño experimental clásico. Este tipo de enfoque es el empleado en la etnometodología en la que se plantean

³⁶ En el Capítulo 4 “Las relaciones entre Juego y enseñanza en la Escuela Infantil” Tesis se presenta con mayor detalle las características asumidas en esta de la investigación (las diferencias curriculares y las características de la muestra teórica).

³⁷ En el Capítulo 5 “El juego de construcción como caso modelo”, se informa el análisis de las situaciones inducidas en las salas de 3 y 5 años de la ciudad de Buenos Aires, correspondiente a la segunda parte del estudio.

experimentos metodológicos que proponen estrategias de desestructuración de situaciones, con el objeto de que el trasfondo normativo se deleve (Holstein & Gubrium, 1994).

El diseño, así definido, resultó abierto y se desplegó, desarrolló y evolucionó en la medida en que la comprensión e interpretación de la realidad se vio enriquecida por el aporte de los datos y las categorías construidas. El análisis final reconstruye las categorías de ambas etapas y permite plantear conceptos interpretativos que abonan la definición de una nueva “agenda didáctica” para la educación infantil (Litwin, 1996).

Con respecto a los criterios utilizados para la **selección de los casos**, en la primera etapa, se pretendió dar respuesta a la pregunta sobre la relación entre juego y enseñanza en las escuelas infantiles, atendiendo a la edad y al marco curricular en el que se establecen. Para esto, se tomaron unas pocas escuelas y se trabajó en profundidad en cada una de ellas. El universo de análisis posible estuvo determinado por todas las salas de 3 y 5 años de las escuelas de gestión oficial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Región Metropolitana de Chile. Esto permitió estudiar prácticas de enseñanza en dos contextos curriculares semejantes en cuanto a su tradición y el énfasis de la reforma educativa pero heterogénea, en cuanto al estilo curricular asumido en cada caso.

La **selección de casos** se realizó a partir de un *muestreo intencional y teórico*. Se aspiraba a la "comparabilidad y traducibilidad" de los datos más que a la "transferencia directa" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988, p. 34). En el caso de las escuelas de Buenos Aires, dado que el estudio extendía la indagación iniciada en la Tesis de Maestría, se continuó trabajando en las escuelas tomadas en esta muestra y se amplió la selección a las salas de 3 años. En el caso de las escuelas de Santiago de Chile, se realizaron entrevistas con la supervisora del sector oficial y privado de la Junta Nacional de Jardines de Infantes. La muestra quedó conformada por 13 grupos de Jardín, 7 pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires y 6 a la Región Metropolitana de Chile.

Una de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires observada en la primera etapa, se conformó en el caso de estudio para los Juegos de Construcción, analizados en la segunda.

El objetivo de este momento era estudiar, en un tipo particular de juego, las relaciones entre juego y enseñanza, atendiendo especialmente a las diferencias que la edad de los niños operaba en los modos de mediación docente, la posibilidad de graduar un juego a partir de las consignas y sus materiales y, finalmente, integrar la mirada psicológica a la didáctica, en torno a la construcción del conocimiento en situaciones lúdicas³⁸.

3.3. La dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información empírica

En esta dimensión, el punto central está en la coherencia entre las técnicas de recolección y de análisis de la información empírica y las decisiones acordadas en las dimensiones epistemológica y de la estrategia general (Sirvent, 2003).

Dadas las características del proyecto, se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos. En la primera etapa, se emplearon la observación participante, la entrevista flash, los documentos elaborados por los maestros (especialmente planificaciones de unidad didáctica) y los documentos oficiales (diseños curriculares vigentes). En la segunda etapa, se utilizaron los informes elaborados por los alumnos-docentes (observaciones, entrevistas, planificaciones, evaluaciones y análisis de las implementaciones) y las observaciones realizadas por el investigador³⁹. En ambas etapas, este conjunto de estrategias permitía

³⁸ En el apartado metodológico de los Capítulos 4 y 5 se especifican las características de la muestra. También se describen las situaciones observadas en cada etapa. Por su parte, en el Anexo se presenta la distribución de actividades observadas para cada sala.

³⁹ En esta etapa se contó con la participación de alumnos-docentes y los educadores de la escuela participante. El marco en el cual se realizó esta etapa del proyecto incluyó la formación de alumnos de 3º año del Profesorado de Educación Preescolar del IES "Sara Ch. de Eccleston" en procedimientos vinculados con la metodología de la investigación educativa, como parte de su formación de grado. El proyecto de Seminario, del cual participaban, se extendió a lo largo de dos cuatrimestres y abarcó dos grupos de alumnos,

realizar una reconstrucción cultural de la situación estudiada. De este modo se construyó una descripción del fenómeno lúdico en las diferentes instancias en que fue observado (Goetz & LeCompte, 1988).

Tanto en las situaciones naturales como en las inducidas se llevaron registros fotográficos de las diferentes situaciones. Se analizaron 19 registros de situaciones didácticas de la década del 40 pertenecientes al Archivo histórico del IES “Sara Ch. de Eccleston”, 61 registros de situaciones didácticas en Buenos Aires, 75 registros de los grupos de Santiago de Chile y 172 registros de juegos de construcción en salas de 3 y 5 años de Buenos Aires.

Las fotografías se utilizaron no tanto como ilustración sino como fuente particular de datos cualitativos (Harper, 1998). El uso de fotografías en la investigación aún goza de un status relativamente menor. Prosser (1998, p.97) sostiene que esto se debe al “énfasis que tiene, en la comunidad académica, la palabra frente a la imagen” y plantea la necesidad de revisar este aspecto en función del problema de investigación planteado. Desde su perspectiva, “las representaciones basadas en imágenes reflejan no solo las fuentes de información en términos de códigos pictóricos” sino que también otorgan “validez contextual a los datos y facilitan su comunicación” (p.104).

En este estudio se privilegió el “realismo visual” que facilita el registro fotográfico (Harper, 1998, p.26). De este modo, en la primera etapa, las imágenes permitieron documentar el análisis de las situaciones lúdicas y sacar a la luz, el compromiso de los jugadores y las alianzas que se establecían entre ellos a través de aspectos tales como ciertos gestos o miradas difíciles de expresar sólo con el registro escrito. Por otra parte, posibilitó la realización de comparaciones globales y sintéticas de aspectos contextuales, temporal y espacialmente distantes, a partir de la comparación entre imágenes. En la segunda etapa de la investigación de Tesis, el registro fotográfico facilitó el análisis de la

uno para cada etapa. En el Capítulo 5 “Los Juegos de construcción como caso modelo” se especifican las etapas cumplimentadas por los alumnos-docentes y la estrategia elegida para la generación del dispositivo de intervención.

“imaginación cristalizada” (Vigotski, 2001) en las construcciones efímeras que realizaban los niños y el análisis de los diferentes “productos” que los niños alcanzaban en el juego.

El análisis de los datos siguió el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1990). En la primera etapa, en los grupos de Santiago y Buenos Aires, se compararon incidentes y configuraron categorías conceptuales. Estas categorías y sus propiedades, enriquecieron la búsqueda de definiciones teóricas y al mismo tiempo, fueron delimitando algunos conceptos que comenzaron a tornarse recurrentes. El análisis relacional supuso un proceso de seleccionar la categoría central, relacionándola sistemáticamente con otras categorías, validando estas relaciones y mejorando las categorías que necesitaban mayor precisión y/o desarrollo (Strauss & Corbin, 1990). Este proceso se continuó en la segunda etapa de la investigación. En este caso, se analizaron las planificaciones, registros de observación y análisis de la información propios de la situación inducida de Juegos de construcción.

En ambas etapas, los datos resultantes de las entrevistas y los registros de las observaciones, escritos y fotográficos, se cruzaron con los que aportaron el análisis de contenidos resultantes de la planificación didáctica del docente en el período observado, las prescripciones curriculares y los conceptos teóricos. El marco teórico inicial tuvo un carácter orientador y se fue recurriendo y enriqueciendo las investigaciones antecedentes, en la medida en que las categorías señalaban su pertinencia.

De esta manera, las diferentes situaciones fueron comparadas con el objeto de identificar semejanzas y diferencias entre ellas. Una primera comparación permitió la construcción de categorías descriptivas y propiedades para estas categorías. De esta manera, se buscó darle sentido teórico a los casos, abstrayendo en un proceso inductivo, categorías cada vez más generales y extensas. Una posterior lectura y análisis de las categorías descriptivas facilitó la identificación de fenómenos y el análisis relacional. A partir de esta nueva comparación se elaboró un modelo de análisis integrador de las relaciones entre juego y enseñanza que permitía la reconceptualización y la reformulación de las nociones teóricas elaboradas en otras investigaciones y permitió la generación de una teoría integrada, consistente,

plausible y cercana a los datos (Glaser & Strauss, 1967). En el Capítulo 4 y 5 se presentará en primera instancia los resultados del análisis descriptivo y, seguidamente, el análisis relacional. En este caso, las categorías resultantes se abordarán sobre la base de una serie de esquemas que acompañan y guían el análisis.

Para validar el sistema de categorías construido se emplearon dos tipos de procedimientos. En primer lugar, se consideró que la triangulación metodológica era, en buena medida, un vehículo para la validación cruzada de métodos y proporcionaba datos comparables (Jick, 1993). La convergencia de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección, permitió organizar el material y alcanzar una mayor sensibilidad de los hechos estudiados. Al mismo tiempo, “la convergencia entre los datos y las teorías permitían una interpretación más acabada del objeto en cuestión” (Forni, 1993, p. 86).

Por otro lado, se emplearon procedimientos no convencionales de validación generados a partir de la transferencia, la interacción con los colegas y el registro de la historia natural de la investigación. Estos modos de validación buscan aportar a la “transparencia y la contextualidad” con que fue construida la argumentación. En este sentido, se realizaron encuentros con especialistas del campo de la didáctica y de la Educación Infantil⁴⁰ con el objeto de presentar los resultados de la Tesis de investigación. Por su parte, en la “Historia natural de la investigación” (Capítulo 8) se describen con mayor detalle la forma en que se construyó la argumentación central y las decisiones que se tomaron a lo largo del proceso investigativo.

⁴⁰ En el encuentro de especialistas en la didáctica de la educación infantil participaron profesores y coordinadores del Trayecto Centrado en la Práctica Docente del Profesorado de Educación Inicial de diversos IFD de la Ciudad de Buenos Aires (Elvira R. de Pastorino, Rosa Violante, Cristina Tacchi, Rosa Garrido, Adriana Anderson) y contenidista del Currículum de la Ciudad de Buenos Aires (Rosa Windler). En cuanto a los especialistas en didáctica, las tesis y los diferentes análisis se discutieron con Mariana Maggio, Verónica Weber, Ángeles Soletic, Anahí Mastache y Dolores Fleitas.

En la búsqueda por reconceptualizar las cuestiones didácticas referidas a la relación entre juego y enseñanza en la educación infantil, los resultados de la Tesis aportan una perspectiva que puede favorecer la comprensión de las prácticas que se producen en sus salas. Según Shulman (1989), el tipo de conocimiento acerca de la enseñanza que produce, podría inscribirse en lo que define como *invención conceptual*, es decir,

... desarrollos conceptuales que pueden derivar del trabajo empírico, pero que implican un salto mucho mayor a partir de los datos o de la combinación inventiva de generalizaciones empíricas a partir de diversas fuentes... estas invenciones conceptuales no derivan directamente de los resultados, de modo simple. Son actos de imaginación en los que la comprensión teórica, la sabiduría práctica y las generalizaciones empíricas tienden a combinarse en una formulación más general (p. 69).