

La centralidad del juego en la Educación Inicial

Diferentes modalidades lúdicas

Laura Pitluk
(Coordinadora)

Liliana Dente
Edith Weinstein
Adriana González
Sonia Brounstein
Cristina Kirianovicz
Rosalfa Mori
Analía Calafato
Miguel Ángel Roldán



La centralidad del juego en la Educación Inicial: diferentes modalidades lúdicas / Liliana Dente ... [et al.]: coordinación general de Laura Pitluk. - la ed. 2a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019. 200 p.: 22 x 15 cm. - (Educación inicial / Pitluk, Laura)

ISBN 978-987-771-003-8

I. Educación Inicial. 2. Juegos. 3. Actividad Ludica. I. Dente, Liliana
II. Pitluk, Laura, coord.
CDD 372.21

1ª edición, mayo de 2018
2ª reimpresión, mayo de 2019

© 2018 · Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-987-771-003-8

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2019
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
fervilimpresos@gmail.com | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

LOS AUTORES	7
PROLOGO	13
<i>Laura Pitluk</i>	
CAPÍTULO 1	
Jugar, imaginar, aprender y enseñar en el Nivel Inicial	17
<i>Liliana Dente</i>	
CAPÍTULO 2	
Matemática y juegos tradicionales	59
<i>Adriana González y Edith Weinstein</i>	
CAPÍTULO 3	
Juegos musicales tradicionales	83
<i>Sonia Brounstein y Cristina Kirianovicz</i>	
CAPÍTULO 4	
El juego, el cuerpo, el lenguaje y la subjetividad en los procesos del aprendizaje motriz	113
<i>Rosalía Mori</i>	

CAPÍTULO 5	
Juego y literatura: dos parientas cercanas en el Nivel Inicial	131
<i>Analia Calafato</i>	

CAPÍTULO 6	
La Juegoteca/Ludoteca y la Cosoteca en la escuela. Un desafío para la imaginación	157
<i>Miguel Ángel Roldán</i>	

BIBLIOGRAFÍA	189
---------------------------	-----

LOS AUTORES



Liliana Dente

Profesora de Enseñanza Primaria e Inicial. Psicóloga social. Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO Argentina). Ha finalizado la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en FLACSO Argentina, cuya tesis está en curso. Se desempeña como equipo técnico del Área Formación de Formadores del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio Nacional de Educación; como coordinadora del Equipo de Capacitación de Juego y co-coordinadora del equipo de Capacitación en Servicio para el Nivel Inicial de la Escuela de Maestros dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y como profesora de la materia Metodología de la investigación y sistematización de la práctica docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Adriana González

Maestra Normal Nacional, Profesora de Matemática y Cosmografía, Profesora y Licenciada en Sociología (UBA), Postítulo en Educación a Distancia (UNED). Se ha desempeñado como especialista en Matemática en los Ministerios de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires. Fue coordinadora

del proyecto “Entre Problemas y Soluciones” del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y capacitadora en el área de Matemáticas en CABA y Provincia de Buenos Aires. Formó parte de los equipos de conducción de las Escuelas Públicas del Gobierno de la CABA. Profesora en los institutos de Formación Docente de la CABA y de postítulos de la Provincia de Buenos Aires. Ha dictado y dicta cursos de Didáctica de la Matemática en diferentes modalidades: presencial, semi-presencial y a distancia. Es autora de artículos y libros relacionados con su especialidad, destinados a alumnos y docentes de los Niveles Inicial y Primario.

Edith Weinstein

Profesora Nacional de Jardín de Infantes (Profesorado “Sara Eccleston”) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) con Postítulo en Educación a Distancia (UNED). Se desempeña como coordinadora y profesora del Campo de Formación en las Prácticas Docentes y de Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la CABA. Es coordinadora de la Capacitación en Servicio y capacitadora en Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial en la Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación) del Gobierno de la CABA. Es autora de textos de enseñanza de la matemática destinados a directivos y docentes de Nivel Inicial.

Sonia Brounstein

Profesora Superior de Educación Musical. Profesora de Expresión Corporal. Profesora en el Conservatorio A. Schiuma. Capacitadora del Área Artística-Música en los Centros de Investigación e Información Educativa (Formación Continua, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires). Especialista y asesora en didáctica de la música para el nivel inicial y primario. Compositora de música folklórica para niños. Cantante, multinstrumentista y fundadora del grupo “Cielo Arriba”, con el cual ha grabado los

discos *A pura fiesta*, *Canciones en alpargatas* y *P’al Diablo*. Miembro de la Comisión Directiva y Pedagógica del MOMUSI (movimiento de música para niños de Argentina). Co-autora del libro con CD *A desenjaular el juego* (canciones y juegos tradicionales de Latinoamérica). Desde 2003 realizan trabajos de investigación y recopilación de juegos tradicionales musicales. Co-organizadoras del “13 Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, Sede San Martín, Argentina.

Cristina Kirianovicz

Profesora Superior de Educación Musical. Miembro del Fladem. Se desempeñó como docente en todos los niveles educativos. Ha dictado cursos de didáctica de la música y talleres de educación musical en Encuentros Regionales, Nacionales y Latinoamericanos. Co-autora y directora del Grupo “Manos a la Murga” y su espectáculo para niños *Hay derecho a protestar* (basado en la Declaración Internacional de los Derechos del Niño), del cual es compositora de sus temas musicales. Actualmente es Capacitadora Docente en su especialidad. Co-autora del libro con CD *A desenjaular el juego* (canciones y juegos tradicionales de Latinoamérica). Desde 2003 realizan trabajos de investigación y recopilación de juegos tradicionales musicales. Co-organizadoras del “13 Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, Sede San Martín, Argentina.

Rosalía Laura Mori

Profesora de Educación Física, Profesora de Expresión Corporal y Profesora en Ciencias de la Educación. Estudios de postgrado en diversas temáticas como el currículum y las prácticas escolares (Flacso), maestría en “Educación y Gestión”, en la Universidad de San Andrés, cuya tesis se encuentra en curso. Se encuentra a cargo de Jefatura del Departamento de Capacitación, Perfeccionamiento y Postgrado del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” de la ciudad de Rosario. Desde el año 2014 ha

integrado el Equipo de Escritura del Diseño Curricular de Educación Física convocado por la Dirección Provincial de Educación Física y Planificación Educativa, la Comisión de Alfabetización en Múltiples Lenguajes dependiente de la Secretaría de Educación y el Equipo Técnico Pedagógico dependiente de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Santa Fe. Ha dictado cursos, seminarios y talleres y cuenta con publicaciones relacionadas con diferentes temas de educación.

Analía Calafato

Profesora en Castellano, Literatura y Latín (INES de Rosario, hoy IES 28 “Olga Cossettini”). Licenciada en Pedagogía Social (Universidad del Salvador). Se ha desempeñado como profesora de Lengua y Literatura en escuelas secundarias de Rosario y sur de la provincia de Santa Fe. Desde 1990 ha estado a cargo de diversas cátedras de nivel superior, en el Profesorado de Lengua y Literatura del IES 28 “Olga Cossettini” de Rosario, y en la Escuela Normal Superior N° 36 de Rosario, en las carreras de Profesorados para la Educación Primaria y la Educación Inicial, en las cátedras de Literatura y su Didáctica, Lengua y su Didáctica, y Alfabetización Inicial. Tallerista y Coordinadora Zona Sur del Plan Provincial y Nacional de Lectura, Provincia de Santa Fe. Durante 2013 y 2014 dirigió el Proyecto de Investigación *INFOD Escenarios lúdico-literarios en jardines maternos: condiciones, modos de implementación y alcances*. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes, en el área de Lengua y Literatura y su Didáctica, en el marco de convocatorias oficiales.

Miguel Ángel Roldán

Profesor de Enseñanza Primaria, Profesor Nacional de Dibujo con especialización en Formador de formadores (CAEP); Técnico en Creatividad. Realizó una Tecnicatura en Coordinación de grupos. Es Miembro de IPA (Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar), donde se formó como ludoeeducador

con la especialización en Juego y jugotecas. Capacitador docente en diferentes instituciones: CEPA, CAEP, IPA, CFP 14. Actualmente se desempeña como asesor institucional y capacitador. Consultor de OEI (Organización de estados Iberoamericanos) en el Proyecto “El juego en el nivel inicial”, coordinado por Patricia Sarlé. Coordinador en el proyecto de Juegos en hogares de niños, niñas y adolescentes de la OEI/UNICEF. Consultor de UNICEF y capacitador docente y realizador de jugotecas móviles en el Programa “Jugando juntos” del Ministerio de Desarrollo Social de la CABA. Capacitador de la Federación Latinoamericana de Ludotecas (FLALU). Es autor de publicaciones electrónicas, artículos de revista y libros sobre la temática de juego y jugoteca.



La centralidad del juego en la Educación Inicial no presenta ninguna duda, forma parte de su historia, sus debates, su impronta, sus definiciones... desde el nacimiento del Jardín de Infantes con un contrato fundacional que lo encamina como un espacio de socialización y juego.

El lugar del juego para niños, docentes y propuestas se acepta y defiende más allá de las diferentes decisiones y concepciones educativas que le otorgan diversas improntas.

“Nos encontramos actualmente frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños y de los jardines, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con la mayor presencia de componentes lúdicos. También nos enfrentamos al desafío de encontrar propuestas significativas para nuestros niños, esas que invitan y dan ganas, esas que nos encuentran con sonrisas en los rostros, cuerpos en movimiento, manos que se entrelazan, palabras que se intercambian, disfrute que se comparte, aprendizajes que se favorecen desde una enseñanza responsable.

Ahora bien, ¿lo educativo excluye el afecto y el cuidado? Bajo ningún punto de vista, y menos aún cuando pensamos en la educación de 0 a 5/6 años. No existe

educación que tenga sentido si no se sostiene en vínculos que eduquen desde el afecto, con las acciones, mostrando coherencia entre lo que esperamos y lo que brindamos, siendo “ejemplo” en nuestros modos de accionar, en nuestras decisiones, en las modalidades que asumimos al establecer las relaciones, en el modo de comunicarnos, en nuestras actitudes que se transmiten en cada gesto, en cada acción y en cada palabra.

También se debe reconocer que dada la deformación que tantas veces se produce de los conceptos y las ideas cuando cobran vida en las instituciones educativas, sin tener demasiada claridad al respecto, se fueron abriendo las puertas del jardín a propuestas demasiado disciplinares y alejadas de la preciada identidad del Nivel Inicial. Así se diluyó el juego, el trabajo grupal, las elecciones por parte de los niños, que no debían venir necesariamente de la mano de la incorporación de los contenidos. Por el contrario, siempre se explicitó que la incorporación de los contenidos implicaba una articulación entre conocimiento y juego, que de hecho se retoma actualmente con la idea de que el juego es también conocimiento a ser enseñado, y por lo tanto se presentan contenidos referidos lo lúdico”.

Por otra parte, existen diversas organizaciones de propuestas específicas de juego, todas valiosas, que bajo ningún punto de vista implican la idea de “tener que elegir” entre una u otra... Así, entonces, juego trabajo, juego en sectores, trabajo juego, juego dramático, juego centralizado, escenarios lúdicos... pueden considerarse propuestas que cada educador puede desarrollar con sus alumnos en función de las propias decisiones vinculadas con las propuestas que selecciona para generar los procesos educativos peculiares.

Los talleres de alguna manera implican una diferencia con estas posibilidades debido a que son en realidad una forma de

organizar las propuestas de enseñanza, con una dinámica peculiar que, por supuesto, incluye al juego, aunque no obligatoriamente...

¿Por qué tantas veces los educadores en particular y los seres humanos en general necesitamos buscar opuestos que nos complican y deslucen en lugar de complementos que dan cuenta de la riqueza y la diversidad?

Desde estas ideas, este libro presenta reflexiones y propuestas basadas en la centralidad del juego en la Educación Inicial, presentando diferentes modalidades lúdicas y proponiendo repertorios que pueden orientar las acciones educativas desde la articulación entre conocimientos y juego, enseñanza y aprendizaje, afecto, disfrute y conocimientos.

Laura Pitluk

* Pitluk, Laura. *Las prácticas actuales en la Educación Inicial*. Homo Sapiens, Rosario, 2012.



Jugar, imaginar, aprender y enseñar en el Nivel Inicial

LILIANA DENTE

Ser chico es andar con la imaginación arriba de una ballena...

La imaginación es una máquina que te hace venir ideas nuevas a la cabeza.

El juego está en la imaginación.

Jugar es aprender a animarse en la vida y moverse con agilidad. Jugar es algo que se hace de chico y debería hacerse de grande.

Los maestros tienen que aprender más juegos para enseñar mejor...

FRAGMENTOS DEL MANIFIESTO DE LOS CHICOS.

PALABRAS DE CHICOS

Quédate a un lado por un tiempo y deja espacio para aprender y observar cuidadosamente lo que los niños hacen, y después, si lo has entendido bien, tal vez enseñar sea diferente.

LORIS MALAGUZZI

Pensar el juego y su relación con la educación de los niños implica desarrollar algunas ideas respecto del Juego en el Nivel Inicial, sus tradiciones, enfoque y el sentido que tiene su inclusión en el Jardín en términos culturales, sociales, cognitivos, estéticos, motores y afectivos^{1, 2}.

Se asume un enfoque que pone en el centro a los niños y las niñas³, su capacidad lúdica y las posibilidades que brinda el juego en relación con el aprendizaje y la tarea de enseñanza de los maestros. Además, se ofrecen algunas sugerencias sobre el juego que pueden orientar la planificación, el desarrollo, la evaluación y la coordinación de las propuestas lúdicas en el Nivel Inicial.

Jugar es una experiencia vinculada al placer que permite descubrir, experimentar, crear, conocer, inventar, compartir, atreverse, soñar y expresarse desde múltiples lenguajes (Malaguzzi, 2001). Es una experiencia que escapa a todo intento de clasificarla, encasillarla, ordenarla y sujetarla. Es definitiva de la infancia, pero nos acompaña durante toda la vida.

Cuando hablamos de juego nos referimos a un concepto polisémico ya que remite a un amplio abanico de significados y su lectura es múltiple. El concepto de juego es tan versátil y elástico que se escapa de una ubicación conceptual definitiva. Por eso cualquier intento de análisis o conceptualización solo será capaz de captar una parte del juego.

Su carácter complejo requiere analizarlo desde un enfoque interdisciplinar que recurra a la antropología, la sociología, la historia, la psicología, la pedagogía y la biología. En palabras de Chiqui González, “El cuerpo en juego en su totalidad holística

de imágenes, percepciones, sensaciones, afectos y conceptos. El tiempo como misterio y desafío. El espacio como historia, ficción y relato. La estética como ética”.⁴

Si recuperamos las ideas de Javier Abad Molina (2011), es posible afirmar que el juego es una experiencia vital de la infancia que posibilita transformar, crear y conocer otros mundos. Como ocurre en toda ficción, el juego habilita la creación de variados universos, el compartir sentido con otros jugadores y la posibilidad de aprender nuevas formas de pensamiento. Se trata de una experiencia en la que se aprende que existen otras formas de entender el mundo compartiendo lenguajes, emociones y acciones.

Jugamos comprometiendo la multidimensionalidad del ser cuando afectividad, corporalidad, pensamiento y movimiento se integran equilibradamente para crear y conocer. Cuando jugamos nos sentimos libres, autónomos, creativos y capaces. Las ideas, las palabras, el guion, las acciones y el movimiento fluyen en una práctica lúdica con sentido para los jugadores involucrados.

El juego y el trabajo creativo van juntos. Ambos requieren de un espacio de confianza y libertad que permita la combinación infinita de materiales y lenguajes que posibilitan jugar al modo en que lo hacen los artistas. Los artistas juegan, mueven, inventan, transforman, crean. Se entrenan y estudian, pero también juegan, como lo hace un bailarín con su cuerpo, el movimiento, el espacio y la música.

Por eso jugar, según Chiqui González, “es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es, al fin, la gran operación del sentido”. Todo esto ocurre en un vínculo y en un espacio-tiempo particular en el que la racionalidad se altera y al que podemos llamar realidad lúdica.

En el trabajo docente con niños que implica, entre otras cuestiones, facilitar tiempos y espacios de infancia y de juego es necesario considerar las dimensiones históricas, sociales y antropológicas del juego junto con su carácter comunitario-grupal y tener en cuenta la perspectiva de derechos que lo atraviesan.

4. Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe. *Territorio de Encuentros Un Programa para construir cultura. Cuadernillo de Capacitaciones*, Santa Fe.

1. Ley de Educación Nacional 26.206/2006

2. Agradezco especialmente a mis colegas y compañeras de ruta Elisa Castro, Mónica Lucena y Marina Visintín, con las que compartimos, en distintas instancias e instituciones, reflexiones, interrogantes, ideas y propuestas sobre el Juego en el Nivel Inicial y a todas y cada una de las docentes que participaron de los espacios de capacitación, porque sus interrogantes y aportes me motivaron a seguir profundizando sobre la temática y sistematizar las producciones de tantos años.

3. A partir de ahora usaremos la palabra niños para referirnos a las niñas y los niños, sabiendo que el plural masculinizado, que se usa en el español, presenta problemas porque no hace alusión explícita a las niñas y por lo tanto, puede invisibilizarlas. Esto no ocurre en otros idiomas como el inglés o el italiano.

Es necesario estudiar el juego en profundidad y revisar las prácticas escolares en relación al tiempo, el modo, el por qué y el para qué de su inclusión en la educación.

Dentro del juego podemos ubicar los juegos de adultos y los juegos de la infancia, los juegos tradicionales, los juegos deportivos, la recreación, los juegos de azar, los juegos con reglas convencionales, los juegos tradicionales, los juegos de computadora y los juegos del “como si”, simbólicos o dramáticos, entre otros. Esta multiplicidad de juegos, que van desde los denominados por Calmels (2007) como juegos de crianza: sostén, ocultamiento y persecución hasta las dramatizaciones más complejas que realizan grupos de niños de 5 o 6 años en los que pueden poner en relación distintos espacios del ámbito social (casa, oficina, centro de salud, comercios del barrio, estación de trenes, etc., tal como lo describen las investigaciones de Joseh Tobín (2009), nos obliga a hacer un recorte que permita un análisis más específico.

Tomaremos como aspectos centrales del análisis del juego la perspectiva social y cultural del mismo, el juego como derecho, su sentido de inclusión en el Jardín de Infantes y la importancia de promover el juego del “como si”, juego simbólico o juego dramático, ya que son claves en el desarrollo cognitivo, psicosocial y afectivo del sujeto.

La tradición del juego en el Nivel Inicial

Siendo el Nivel inicial uno de los espacios privilegiados del trabajo con la infancia y el juego, vale la pena detenerse a pensar qué lugar tuvo el juego el Nivel a lo largo del tiempo.

Hay una tradición en Nivel Inicial vinculada con el juego y con el reconocimiento de la alianza juego-infancia-educación.

La tradición es el conjunto de patrones culturales de varias generaciones que, por ser considerados valiosos, son transmitidos a la próxima generación. Pero la vitalidad de la tradición está no solo en la transmisión, sino especialmente en la posibilidad de renovarse y de incluir cambios.

La tradición del juego está ligada a los inicios del Jardín de Infantes, por eso en el recorrido que va desde la conformación del

Jardín de Infantes en 1870⁵ hasta la actualidad podemos reconocer que el juego ha tenido distintos lugares y sentidos, pero que nunca fue abandonado. Nos podemos preguntar: ¿Por qué nunca fue abandonado?

¿Porque la conformación del Jardín de Infantes vino de la mano de la Escuela Nueva? ¿Porque la presencia de la infancia y la intervención de los niños lo sostuvo a pesar de las políticas o modas pedagógicas? ¿Porque los docentes de Nivel Inicial siempre supieron de su potencial cognitivo y afectivo y por lo tanto lo defendieron? ¿Porque con niños tan pequeños no había otro modo de “disciplinar”, “normatizar”, “organizar” la enseñanza que incluyendo lo lúdico, y el Jardín, como la escuela, tienen algo de “disciplinamiento”? ¿Por todas estas razones juntas?

Considerando el lugar que el juego tuvo y tiene en el Nivel Inicial y en su propuesta curricular podríamos marcar algunos momentos claves para el caso de Argentina:

• El inicio del Jardín de infantes en el año 1870

Desde sus comienzos el Nivel Inicial se ha diferenciado de los otros niveles educativos y uno de los aspectos de distinción es la valoración del juego como estrategia de enseñanza y como expresión de la infancia, ya que el jardín se inicia de la mano de la Escuela Nueva con los desarrollos teórico-metodológicos de Montessori, Decroly, Fröebel y en Argentina con los aportes de Rosario Vera Peñaloza, Sara Eccleston, Juana Manso, Hebe San Martín de Duprat, y Cristina Fritzsche, entre otras. Los conceptos de libertad, autonomía, interés, actividad, vitalidad, espontaneidad y creatividad fueron la marca de origen de los principios pedagógicos de lo que hoy conocemos como Nivel Inicial.

La Escuela Nueva tomó en consideración al “principio del juego” como base de la educación, testimonio de la inteligencia y como expresión de la vida interior del niño. En Argentina, Rosario Vera Peñaloza, junto a un grupo de jóvenes maestras impulsoras de la difusión de los jardines de infantes, otorgó al juego una

5. Juana Manso funda en 1870 el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires.

función primordial en la educación de la primera infancia y para esto desarrolló una serie de materiales didácticos que recuperan los aportes de algunos pedagogos europeos, especialmente los de Montessori.

- **La dictadura: 1976-1983**

Los años en los que se monta el aparato represivo que caracterizó a la dictadura militar tuvieron consecuencias trágicas para el país e incidieron en la vida cotidiana de los ciudadanos. Como era de esperar, la escuela no estuvo ajena a ello y hubo derivaciones en la cuestión curricular del Nivel Inicial y en las prácticas que se desarrollaban en las salas. El juego no pudo desaparecer, pero hubo un énfasis puesto en el control, el orden y las reglas que se tradujo en ligar al juego casi exclusivamente con el “juego trabajo” y el “juego en rincones”, donde se establecían momentos muy rígidos, pautados y ligados a las producciones o resultados. Se desvalorizó la práctica pedagógica del juego reduciéndolo a imponer conductas pre-establecidas y despojándolo de su vital importancia.

De todos modos, el juego, como la sexualidad, siempre logró escapar de cualquier tipo de control y, por lo tanto, en las salas seguían apareciendo expresiones lúdicas auténticas, ya que los niños hacen lo posible por expresar su necesidad y sostener el juego y porque muchas maestras también lo hicieron, por conocer su valor simbólico, cognitivo, cultural y expresivo, en especial para la infancia.

- **La primavera democrática: 1983-1990**

Con el regreso de la democracia al país, el Nivel Inicial cobra nuevo impulso. En las escuelas y en los jardines se recupera la discusión sobre la democratización del espacio escolar y se rescata, también, la tradición del vínculo entre el jardín, la educación, la infancia y el juego. Se ensayan distintas estrategias en relación con el juego: se flexibiliza el juego trabajo, se incluyen los juegos vinculados con sala total, se retoman y recrean los aportes de Hilda Cañeque sobre talleres de juego y del “jugar por jugar”. De todos modos, siempre estuvo presente la tensión entre la libertad que

caracteriza al juego y la direccionalidad que requiere la enseñanza, expresada en interrogantes como: Si los niños juegan, ¿aprenden?; Si los niños juegan, ¿los docentes enseñamos?; ¿Desde qué enfoque de enseñanza nos paramos para hacer estas preguntas?

- **La década del 90. Ley federal de educación. Los CBC**

La primavera democrática termina pronto y la discusión por la democratización escolar se va centrando en la necesidad de poner mayor énfasis en la enseñanza de contenidos disciplinares específicos. En la normativa y la legislación escolar el juego fue pasando a un segundo plano y esto también ocurrió en algunas prácticas de los jardines y en los discursos de muchos de los especialistas del nivel, ya que se fue privilegiando la enseñanza de los contenidos por sobre la posibilidad de habilitar el juego, como si estas dos cuestiones fueran opuestas o contradictorias.

El juego no se consideraba un contenido a enseñar ni se privilegiaban esos espacios desde la política educativa, ya que la prioridad era lograr metas de enseñanza y aprendizaje de los Contenidos Básicos Comunes. Se puso el énfasis, casi exclusivamente, en las disciplinas debido al diagnóstico de que en la etapa anterior “se enseñaba poco”. Esto se expresó en los Diseños Curriculares que comenzaron a organizarse por disciplinas, como en otros niveles educativos, y en las prácticas de los Jardines, creando cierta polarización: si juegan no aprenden, si dejamos jugar no enseñamos.

- **La actualidad. Ley de Educación del 2006 y reelaboración de Diseños Curriculares**

La preocupación por la situación de la infancia, el reconocimiento del juego como uno de sus derechos y la necesidad de conocer más al niño y sus diversos contextos fueron los factores que permitieron recuperar y profundizar la discusión sobre cómo, cuándo, para qué y por qué incluir el juego en el Nivel Inicial. Se le otorgó mayor relevancia a esta temática, partiendo de la seriedad y complejidad que tiene, retomando la tradición del nivel y poniéndola en tensión con nuevas perspectivas y experiencias que

fueron apareciendo a lo largo de los distintos períodos, así como también la necesidad de una revisión curricular,

A partir del año 2002, en los Diseños Curriculares de distintas jurisdicciones de Argentina, el juego fue considerado un contenido a enseñar y también una estrategia para enseñar otros contenidos. La novedad de considerar al juego como un contenido (Rodríguez Sanz, 2010) respecto a su definición en otros períodos, permitió una reposicionamiento de la temática y una mayor valoración de la misma en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

El debate pedagógico sobre esta cuestión hizo necesario revisar los *Diseños Curriculares del Nivel Inicial* y seguramente promoverá la discusión en otros niveles educativos ya que el análisis y estudio de las prácticas escolares muestran que los espacios y tiempos de juego disminuyen a medida que aumenta la edad de los niños y aumentan los tiempos y espacios destinados al estudio de contenidos disciplinares. Esta situación ignora las necesidades e intereses que expresan los niños y sus derechos, al mismo tiempo que refuerza la escisión entre el conocimiento, la creatividad, la imaginación y el movimiento.

El enfoque de derechos y la perspectiva de género sobre la temática complejizaron y enriquecieron las miradas sobre el sentido del juego en el Nivel Inicial y tensionaron las experiencias pedagógicas, instalando la posibilidad de promover prácticas que garanticen el derecho de los niños al juego y que, al mismo tiempo, pongan en cuestión los estereotipos de género que, muchas veces se refuerzan socialmente desde los primeros juegos y juguetes.

Estos nuevos enfoques y perspectivas, junto con la revalorización del juego, trajeron aparejada la posibilidad de diseñar variados dispositivos pedagógicos que habilitan la exploración y expresión de distintos tipos de juego.

El jardín, en tanto espacio privilegiado del encuentro con la infancia, y los docentes (por su oficio, profesión, trabajo intelectual) tienen mucho para seguir preguntándose, pensando y haciendo respecto del juego. Por eso muchas de las preguntas que estuvieron presentes en los distintos períodos, mencionados anteriormente, se sostienen hoy y requieren de permanentes espacios de reflexión y conceptualización entre colegas: ¿Por qué juegan los niños?,

¿Cuál es la relación entre juego-enseñanza y aprendizaje?, ¿Por qué incluir en el Jardín el juego simbólico o dramático?, ¿Qué aporta este juego en términos cognitivos, interaccionales y afectivos?, ¿Qué relación tiene el juego con el placer, con la creatividad, con el conocimiento, con la transmisión social y cultural y con la vinculación entre cuerpo y pensamiento?

La dimensión social histórica y cultural de juego

Pensar el juego y su relación con la educación de los niños implica reconocer, como punto de partida, la dimensión social, histórica, antropológica y cultural que tiene y por lo tanto la importancia de su transmisión. Cuando jugamos y enseñamos a jugar se produce una transmisión en la que se recupera parte de la historia social y cultural de una comunidad. Al mismo tiempo, en esa transmisión, se producen procesos de innovación que modifican el juego y recrean los modos de jugarlo y en los que encontramos continuidades y rupturas que están vinculadas con el contexto, la época, la edad de los jugadores y los recursos disponibles. Esto se hace evidente en toda la variedad de juegos tradicionales que existen (Rayuela, Martín Pescador, Gallito ciego, Tira y afloja, Juegos con manos y canciones, Juegos con elásticos y canciones, etc.) y que podemos identificar a pesar del tiempo y de las modificaciones que los jugadores realizan al jugarlos.

El juego trasciende las manifestaciones de la infancia y se expresa en la cultura en forma de fiestas, rituales, espectáculos, competencias deportivas, manifestaciones folclóricas y expresiones artísticas vinculadas con el teatro, la danza, la música, la plástica y todas sus combinatorias.

Huizinga demuestra en su conocido tratado *Homo Ludens* (1990) “que la cultura humana brota del juego: y en él se desarrolla”, no se trata “del lugar que al juego corresponde entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter lúdico”. Huizinga amplía la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas: las competencias, los mitos, los rituales, los festejos, los intercambios, las máscaras, los disfraces, etc. Se centra fundamentalmente

en el juego social y muestra la relación entre el juego, las manifestaciones sociales y culturales y la estética.

Esta concepción se complementa con aportes actuales del investigador francés Brougere (2010) que dice que “hay que romper con el mito del juego natural. El juego es un asunto de relaciones interindividuales y por lo tanto de cultura. El juego presupone aprendizaje social. Se aprende a jugar. El niño es iniciado en el juego por las personas que lo cuidan y se ocupan de él”. No se trata sólo del mundo interno del sujeto o de la expresión libre de su subjetividad, sino que es una actividad con significado social, producto de múltiples interacciones y que se aprende. Los niños aprenden a jugar desde sus primeras interacciones con sus cuidadores o adultos referentes desde la mirada, el sostén, el movimiento, la repetición y la escondida y van avanzando en la complejización de los juegos que aprenden.

Si tenemos en cuenta esta mirada interaccional del juego y la experiencia que vemos diariamente en los Jardines u otros ámbitos habitados por la infancia, también tenemos que considerar el aprendizaje que se da entre pares. Muchas veces son los mismos niños los que enseñan a jugar a sus compañeros de juego. Podemos decir que en el juego se da una transmisión vertical e intergeneracional, entre adultos y niños, y otra transmisión horizontal y generacional entre pares.

El investigador belga Jean Pierre Rossie (2010) ha realizado su trabajo de campo en África y en él analiza la interrelación entre el juego, los juguetes, el contexto social y el niño. En esa interrelación se dan procesos de transmisión, donde se pone de manifiesto la tradición, pero también hay procesos de construcción, de cambio y de innovación. Los niños producen y recrean los juegos y los juguetes y por lo tanto aportan a la cultura. Son sujetos activos, productores de cultura. En este sentido, interesa pensar al juego como algo dinámico, cambiante y flexible en donde se combinan la transmisión y la innovación, y como una forma primaria de participación entrelazada en la vida diaria.

Este enfoque modifica, necesariamente, nuestra mirada adulta sobre el juego infantil y hace que pongamos en cuestión el adultocentrismo con el que solemos observarlo, para advertir que los niños son portadores de cultura capaces de recrearla y producirla.

Esto lo observamos en los jardines, escuelas, plazas, clubes, hogares y todo espacio y tiempo en el que los niños tienen oportunidades para expresar sus necesidades e intereses lúdicos. También en los Jardines de infantes, familias o espacios públicos en los que el juego entre adultos y niños permite poner en acto los procesos de transmisión, apropiación e innovación que se dan entre e inter generacionalmente.

La experiencia del Tríptico de la Infancia⁶ en Rosario (Argentina) es una muestra fundada y concreta en la que se advierte la producción y creación cultural entre e inter generacional respecto del juego y la garantía del derecho del niño al juego.

El juego como derecho de la infancia

El derecho a jugar fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño*. Treinta años más tarde se aprobó la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que incorpora el derecho al juego en el artículo 31.

El juego es un derecho en el que se destaca su papel como modo de proporcionar oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autonomía y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Potencia el desarrollo de múltiples habilidades, valores y capacidades claves para la vida y facilita la exploración y el conocimiento de los niños sobre el mundo social y cultural que los rodea. Un niño que juega construye su propia posición social dentro del mundo en que se inscribe.

Además, el derecho al juego se vincula recíprocamente con otros derechos de los niños, niñas y adolescentes como son el derecho a la educación, la recreación, el ocio, el descanso y la participación en la vida cultural y las artes.

6. Se trata de tres espacios públicos destinados al juego y el arte entre niños y adultos, dependientes de la Secretaría de Cultura de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina.

En este sentido el juego es una dimensión clave de la educación de la infancia y necesaria para alcanzar objetivos cognitivos, sociales y afectivos que inciden en el estado de salud de los sujetos. El juego contribuye al desarrollo de aptitudes y capacidades en el que los niños pequeños aprenden a conocerse a sí mismos y el mundo en que viven mediante interacciones lúdicas con sus primeros cuidadores, luego también con sus pares, hermanos, vecinos, amigos, compañeros del jardín, etc.

A través del juego los niños son capaces de exteriorizar sus temores o dudas y aprender a tramitar sus frustraciones y problemas, lo que facilita su salud mental y por ende contribuye a su salud física.

Por todas estas razones la consideración del juego como derecho es clave para la organización y planificación de la cotidianidad en el Jardín de Infantes y para el diseño y desarrollo de propuestas y proyectos institucionales y/o de sala.

De todos modos, es necesario reconocer, en primera instancia, la importancia del juego en la vida de los niños, para después respetarlo, promoverlo y garantizarlo como un derecho. Esto implica habilitar y planificar entornos especialmente destinados a esta práctica, que ofrezcan variedad de propuestas, que reconozcan los múltiples modos de expresarse que tienen los niños y la necesidad de promoverlos y tenerlos en cuenta porque, como plantea Malaguzzi (2001), “los niños tienen cien maneras de expresarse, pero les robamos noventa y nueve”. Cada lenguaje es una oportunidad diferente de expresarse, de conocer, de vincularse con el mundo y de crear cultura.

Asimismo, la calidad del tiempo, el espacio, los escenarios, los materiales y las propuestas de juego influye en su habilidad para jugar y en la riqueza de la transmisión y construcción que se da en ese tiempo lúdico. Habilitar y garantizar el derecho al juego y la expresión del mismo a partir de diversos lenguajes es una de las tareas centrales de los docentes. Desarrollar esta tarea obliga a poner en cuestión el enfoque de enseñanza que orienta las prácticas, ya que como los niños tienen derecho a ser educados y también tienen derecho a jugar, es necesario reconciliar aspectos que en la tradición escolar aparecen disociados: educación, enseñanza, formación, transmisión y juego, imaginación, creación y movimiento.

Una consideración especial merece la cuestión de género, ya que el juego y los juguetes suelen ser expresiones a través de las cuales se refuerzan socialmente los estereotipos de género. Garantizar el derecho al juego y habilitar espacios lúdicos incluye, necesariamente, facilitar la exploración y ofrecer múltiples posibilidades y materiales para que las niñas y los niños jueguen a diversidad de juegos y con variedad de juguetes que permitan explorar escenarios y roles que tradicionalmente les han sido negados (que una niña tenga posibilidades de jugar a ser mecánica, científica, colectivera o constructora y que un niño tenga posibilidades de jugar a ser cocinero, bailarín, enfermero o cuidador de niños, y todas las variedades posibles).

La dimensión cognitiva, interaccional y emocional del juego simbólico o dramático

Analizar el juego, las relaciones mente, cuerpo y entorno que lo caracterizan y los signos y símbolos que lo sostienen requiere ampliar la mirada incluyendo aportes de distintos marcos teóricos en donde están presentes la pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología y la biología, entre otras disciplinas. Sólo tomaremos algunos aspectos claves que pueden orientar la tarea docente pero que de ningún modo abarcan la totalidad del análisis posible.

El juego en tanto acontecimiento y fiesta en la que se evocan signos y símbolos (Gadamer 1991) que se relacionan y encuentran en una experiencia individual colectiva e histórica nos permite conocer y recrear la realidad que vivimos. Posibilita entrar a una dimensión en la que todo vale y todo es posible: crear, construir, poner en cuestión, transgredir, compartir y probar nuevas versiones individuales y colectivas del ser, pensar, sentir y hacer con otros. Habilita la construcción de subjetividades creativas que ayudan a abrir el horizonte simbólico y la posible acción transformadora.

Nos detendremos especialmente en el juego simbólico, dramático o del “como si...”, ya que nos interesa promover la reflexión pedagógica sobre este tipo de juego por dos razones:

- Es uno de los que menos se implementa en el jardín (en esto tienen mucho que ver las discusiones sobre el juego en los distintos períodos, la formación de los docentes, la concepción del espacio y el tiempo escolar, la necesidad de jerarquizar el nivel poniendo énfasis en la enseñanza, la concepción de enseñanza, de infancia y de juego que sostienen las prácticas).
- La importancia que tiene la construcción simbólica respecto del desarrollo cognitivo, subjetivo, lingüístico y social de los niños y las niñas.

El valor cognitivo del juego se hace evidente cuando analizamos el juego simbólico y advertimos que este requiere, en principio, de la representación. Para que aparezca el juego simbólico el niño tiene que haber realizado suficiente experiencia de juego exploratorio para luego construir una imagen mental que le permite la representación. Esta representación le permitirá, por ejemplo, “hacer como que come y también hacer como que da de comer a su muñeco”. En términos de simbolización, es fundamental el momento de transición entre “el acto” y “la representación de”, ya que permite sucesivas aproximaciones al conocimiento de la realidad inmediata y del mundo social.

La función simbólica es la capacidad de imaginar y recordar situaciones, objetos o acciones sin que estén presentes en ese momento (por ejemplo, tomar un palo y hacer como que es una cuchara). Es la función que permite la evocación de la ausencia. Los símbolos son significantes construidos por el sujeto que guardan alguna semejanza con sus significados. Hay en ellos originalidad y elaboración propias.

Angel Riviere hace aportes en este sentido y dice que la particularidad del mundo humano es su carácter eminentemente simbólico. El origen de los símbolos se debe buscar en el desarrollo de las capacidades cognitivas y en el desarrollo social y comunicativo de los niños.

El uso de los símbolos en el juego es un ejercicio mental que les ayuda a los niños a conectar su experiencia con la vida e interpretar y dar sentido a la realidad, a partir de poner en juego su mundo interno. Por ejemplo: un niño simula que maneja un tren

y representa la parte más significativa del concepto: maneja una palanca, mira un tablero, hace ruido, frena. La totalidad del tren no puede ser representada, pero la parte elegida para representar da al otro jugador una idea clara de qué está haciendo. Estos indicios dan al otro una real idea del sentido del juego y permite que se sumen otros sentidos, haciendo del juego un “hacer comunicativo” (Gadamer, 1991).

Es así como los otros niños suman a este símbolo inicial otros símbolos complementarios: pasajeros que quieren subir al tren (madres, padres y niños), boletero en la estación, un guardabarreras, autos que cruzan, semáforos, peatones, completando la narrativa del juego: el guion que da sentido a las acciones.

Cuando un niño juega a dramatizar situaciones de la vida familiar o social y se disfraza con telas y accesorios, hace dormir a los muñecos o navega en un barco construido con cajas, está sumergido en un mundo imaginario en el que el mundo social está presente, pero no lo reproduce literalmente. Allí todo es posible, allí entra en diálogo lo que conoce del mundo real, su mundo interno y las infinitas posibilidades combinatorias que existen entre jugadores, espacio y objetos.

Por eso el juego simbólico o dramático se emparenta con la metáfora, con la posibilidad de simbolización y con la búsqueda de sentido. Favorece la aparición de un sujeto activo, dinámico y creativo que quiere conocer el mundo y comprenderlo. De ahí su estrecha vinculación con el desarrollo cognitivo, afectivo e interaccional del sujeto. El juego es una forma propia del pensamiento infantil y está vinculado con la construcción del significado de las cosas. Mientras el niño juega asimila, acomoda, internaliza y reconstruye el mundo social.

Para Jean Piaget (1956), el juego es tan importante que las etapas del juego coinciden con las etapas del pensamiento. El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Las capacidades sensoriomotrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego.

Para Lev Vygotsky (1924) el juego es una actividad social, en la cual, gracias a la cooperación con otros niños, se logra adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. Este autor se ocupa especialmente del juego simbólico y señala cómo el niño transforma algunos objetos y los convierte en otros que tienen para él un significado distinto. También destaca la relación entre juego y lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de palabras y símbolos son capaces de construir conceptos mucho más rápidamente. En este sentido es importante subrayar el modo fluido en que se expresan en el juego simbólico la imaginación, el lenguaje y la construcción del símbolo y los conceptos, en un proceso de transmisión y construcción entre pares y también con los adultos.

En el juego, las palabras, el diálogo, el guion se manifiestan con naturalidad en una construcción creativa, original que expresa el mundo interno de los sujetos y, al mismo tiempo, es expresión del contexto en que viven. Pensar, sentir, hablar y hacer se articulan de modo integral cuando hay espacios y tiempos de permiso y confianza para jugar. Por eso es habitual ver niños que no hablan en situaciones cotidianas del jardín pero sí lo hacen en el momento de juego. En ese tiempo y espacio las palabras, los gestos y las frases que orientan el sentido del juego fluyen a partir de las interacciones entre jugadores y se van complejizando por la necesidad de construcción de sentido colectivo.

En el juego simbólico o dramático hay una construcción colectiva del conocimiento que habilitan la curiosidad, la investigación y la experimentación individual, colectiva y comunitaria. La asunción y adjudicación de roles favorecen la interacción, la comunicación y la cooperación, además de promover el desarrollo del lenguaje a través de la construcción de un guion que es siempre distinto y original y que se va transformando creativamente a partir de cada una de las iniciativas de los jugadores.

En el juego se problematizan y resuelven situaciones, a veces conflictivas o dilemáticas, que surgen del juego mismo, ya que jugando se desarrollan capacidades y experiencias diversas. En el juego se ríe, se llora, se muestra la sorpresa, la tristeza, el enojo o el miedo, entre otras emociones. Es una experiencia significativa en tanto exploración y reconocimiento de las emociones propias

y de las emociones de los otros. También de acontecimientos y situaciones inesperadas que requieren de la creatividad y de la innovación para resolverlas. Por ejemplo, en una sala los niños juegan al consultorio médico y varios son atendidos por doctores o enfermeros. Un niño hace como si fuera un paciente que tiene anginas pero cuando la médica lo atiende le dice que fue mordido por un vampiro. El intercambio entre “paciente y médica” se redefine, aparece la sorpresa, el miedo, la persecución. Esta novedad redefine el juego pasando del juego del “como si” de la sala de salud al juego de los vampiros que persiguen y muerden. Los dos espacios lúdicos se integran y los mordidos son atendidos en los consultorios de la sala de salud.

En este ejemplo vemos de qué modo aparecen las emociones en el juego e inciden en el modo en que los niños se relacionan. Para que estas emociones aparezcan, se exploren, se expresen y experimenten en el juego, dando lugar a nuevos guiones y escenarios, es imprescindible que haya en la sala un espacio de libertad y confianza que permita que junto a las orientaciones docentes puedan tener lugar las necesidades expresivas de los niños y se integren o dialoguen con la propuesta pedagógica curricular.

El juego es un tiempo y espacio en el que los niños pueden expresar necesidades, sentimientos, emociones o preferencias, y en el que los docentes pueden identificarlos a partir de la observación para tomarlos en consideración a la hora de diseñar propuestas pedagógicas que respeten dichos intereses y necesidades.

Jugar, enseñar y aprender

El juego en casa, en el parque, en el barrio, en la casa de otro compañero tiene una diferencia fundamental con el juego que se realiza en el Jardín de Infantes o cualquier otro ámbito educativo. En el Jardín el juego se da en el marco de un tiempo, un espacio y una serie de interacciones que tienen intencionalidad educativa. Allí hay un adulto que coordina, acompaña, interviene para que ese proceso sea más rico, para que se potencie la diversidad de experiencias lúdicas que todos y cada uno de los niños trae, y para que esté garantizada y habilitada la posibilidad de jugar en

un clima de confianza y libertad que es condición indispensable para jugar.

A jugar se aprende a partir de un sinnúmero de interacciones ente adultos y niños, en primera instancia, y entre niños, cuando ya han construido cierta autonomía. Es un aprendizaje que involucra al sujeto en su totalidad y en el que se integran plenamente el pensar, el sentir y el hacer (Pichon Rivière, 1989).

El aprendizaje ocurre en un diálogo creativo y en un intercambio que se expresa a través del lenguaje corporal y las palabras que intercambian sujetos y que están provistas de distintas experiencias sociales y culturales. Estas experiencias y los intereses de los niños dialogan con las nuevas oportunidades que los docentes ponen a disposición con el fin de ampliar el repertorio de conocimiento social.

En el juego que propone un docente en una sala de jardín es posible advertir la ligazón entre enseñanza, aprendizaje, creatividad, diversión, placer y cooperación. Es posible identificar que pensamiento, sentimiento y movimiento se expresan con fluidez y se retroalimentan complejizando conceptos, ideas y expresiones. Todo esto ocurre en la medida en que se asuma una posición frente a la enseñanza que incluye la incertidumbre, la imaginación, el contexto y la necesidad de protagonismo y participación de los sujetos.

Es por todo esto que el juego es la oportunidad que los docentes tienen de enseñar vinculando el placer con el aprendizaje y de construir puentes entre los intereses de los niños y las prescripciones curriculares. La posibilidad de superar la tensión que existe entre jugar por jugar –así es para los niños– y jugar para enseñar y aprender –así es para el docente en el espacio escolar–, y la oportunidad de diseñar/planificar/crear variados dispositivos y propuestas pedagógicas que habiliten el juego y se incluyan en los Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias didácticas.

Sin embargo, muchos son los interrogantes que los docentes manifiestan cuando se trata de reflexionar, estudiar y conceptualizar sobre el juego y su relación con la enseñanza y el aprendizaje: ¿Cómo se enseña a jugar?, ¿Qué se aprende en el juego?, ¿Qué es posible enseñar a partir del juego?, ¿Cómo hace el Jardín para enseñar a jugar y conocer más y mejor, ampliando el horizonte de sentido?

Se desarrollan a continuación algunos criterios para orientar la coordinación de propuestas lúdicas y también relatos de situaciones de juego simbólico y de construcciones en las salas, que pueden ser un aporte para la posibilidad de construir respuestas (siempre hipotéticas, provisionales y contextuales) a esas preguntas.

El docente y el juego en la sala: ¿coordinar?, ¿acompañar?, ¿intervenir?

Para analizar el juego en el ámbito educativo es central detenerse en la intervención docente aun cuando es evidente que la palabra intervención no es del todo apropiada para ligarla con el juego por su connotación directiva.

Cuando hablamos de intervenir estamos haciendo alusión también a la coordinación de los momentos lúdicos y al acompañamiento que requiere cada uno de esos momentos. Coordinar, acompañar e intervenir son acciones claves para el docente que tiene a cargo la responsabilidad del momento de juego en el Nivel.

El docente diseña, selecciona y ofrece la mayor variedad de dispositivos/escenarios/propuestas de juegos posibles (multiplicidad de formatos, modos, disparadores, temas, escenarios y materiales) para ampliar el horizonte de conocimiento y favorecer la posibilidad de establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo.

La coordinación, acompañamiento e intervención del docente en el juego es el modo y las estrategias que propone para promover, flexibilizar, complejizar y enriquecer, el juego de los niños. Requiere conocer y reconocer las características del juego infantil, de los niños y de sus intereses, para poder establecer una mediación entre estos y el currículum, permitiendo la flexibilidad, imprevisibilidad y confianza que los niños requieren para jugar.

Este tipo de coordinación-intervención es un modo de mediación y acompañamiento que se contrapone a las propuestas en las que se promueve la libertad total de los jugadores sin orientación alguna del adulto, y también a las que promueven la directividad. Está vinculada con la planificación abierta y flexible, con la selección de temas que pongan en diálogo los intereses de los niños y las orientaciones curriculares y con la apropiada selección

de materiales, espacios y consignas que habilitan el clima lúdico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en el espacio escolar el juego tiene una dirección y la habilidad del docente consiste en proponer, sugerir y acompañar, sin por eso coartar direccionando demasiado el juego.

Se trata de mantener el espíritu libre y creativo que el juego tiene para todo jugador y, al mismo tiempo, sostener la enseñanza y el espacio de aprendizaje que se da a través de los diálogos y las interacciones entre los niños y con el docente.

Tal como lo plantea Daniel Calmels, la intervención tiene una dirección pero al mismo tiempo es hipotética, contextual y tiene aproximaciones sucesivas. Nunca puede incluir presión para jugar, ya que lo que define al juego es la libertad del jugador de hacerlo y de cómo hacerlo. La observación, el registro y el análisis de lo que sucede durante el juego son fundamentales para contar con claves y criterios de intervención y para recuperar emergentes, necesidad e intereses que permitan planificar nuevas propuestas enriquecidas.

La intervención docente se realiza de distintos modos y la palabra es solo una de las maneras de intervenir. Para organizar el modo de coordinación, acompañamiento e intervención docente en el juego podemos clasificar dichas intervenciones según los distintos momentos que requiere el diseño y desarrollo de las propuestas pedagógicas lúdicas.

Las dimensiones sobre las que se sustenta la intervención docente en el juego

El espacio o escenario lúdico: Es fundamental tener en cuenta la importancia del espacio como incentivador de la acción, por lo que será necesario considerar que el juego siempre necesita un lugar, un espacio, un territorio, unos límites, un encuadre que lo hagan posible. Además, pensar el lugar del docente en esa creación en tanto gestor de ese tiempo y espacio que habilita el juego y que incluye la posibilidad de creación por parte de los niños. Espacio o territorio que Abad Molina llama arquitecturas efímeras, ya que se trata de diseños del espacio

creado por educadores escenógrafos, que los niños usan para recrear, rediseñar y jugar.

El lugar, el espacio, el escenario de juego, como todo lugar tiene una significación socioafectiva. Son amigables y nos invitan a quedarnos, o son hostiles y nos invitan a salir de ellos. Hacer del espacio lúdico un lugar confiable, seguro, atractivo, modificable y apropiado para jugar es una de las tareas fundamentales del docente. Se trata de generar, crear, inventar espacios para jugarlos y para que el cuerpo, los objetos y el movimiento se expresen integralmente. La presentación por parte del docente de un espacio lúdico diferente al habitual puede dar lugar a nuevas experiencias de juego. El juego puede realizarse en la sala, el pasillo, el parque, el patio, el salón de usos múltiples y otros lugares disponibles en la institución y se pueden incluir o no los muebles de la sala. La organización de la sala debería facilitar la desestructuración-reestructuración del espacio y el libre desplazamiento en función de los juegos que se quieran desarrollar. En este sentido, es importante que la disposición de los muebles en las salas no sectorice rígidamente los distintos espacios de juego para favorecer el intercambio y la posibilidad de conexión entre los materiales y los juegos.

El tiempo: El docente interviene administrándolo y organizándolo y, en función de esto, considera cuándo y cuánto jugar, teniendo en cuenta sus propósitos y el interés del grupo. El juego no puede plantearse como una actividad de relleno, en tanto necesita de un tiempo de organización y caos para luego llegar al tiempo de desarrollo y luego al cierre. Es fundamental tener en cuenta los tiempos del grupo, los tiempos del juego y los tiempos institucionales. Es por ello que este elemento (tiempo) es constitutivo del juego y debe ser planificado, teniendo en cuenta que los niños necesitan tiempo para jugar y que posiblemente requerirán algunas repeticiones del mismo juego que facilitarán la apropiación de los conocimientos y el aprendizaje que se pretende estimular. El tiempo de cierre requiere que no haya un corte abrupto ni se prolongue cuando se observa que está decayendo.

Los recursos: El docente planifica los espacios y escenarios de juego y los objetos y materiales que invitan a jugar entendiendo que los elementos y materiales condicionan, de algún modo, el juego. En este sentido, los materiales estarán dispuestos al alcance

de los niños y es importante considerar la variedad de elementos, pero también la variedad en el tiempo que estén al servicio del juego. La sola incorporación de algún nuevo elemento provocará seguramente una nueva posibilidad de jugar, pero no necesariamente el hecho de tener muchos elementos al mismo tiempo asegura que se generen más posibilidades de juego, muchas veces puede ocurrir lo contrario. Los objetos siempre son un vehículo a partir del cual la imaginación se concreta, por eso es habitual que los niños prefieran jugar con la caja y no tanto con el juguete que venía dentro de ella. Los materiales desestructurados son más apropiados porque permiten infinitas creaciones y posibilidades combinatorias.

El grupo: El conocimiento del funcionamiento grupal permite tener en cuenta la dinámica, los roles, las interacciones que se expresan a través del juego y que dan cuenta de los vínculos entre los niños, la representación que tienen de cada uno de ellos y el modo de relación con el tema o situación que se representa. También la observación del grupo durante el juego permitirá advertir los conflictos, los modos de resolución y avances respecto de la cooperación, comunicación y creación colectiva.

Todos los juegos se juegan de manera diferente, por lo tanto el docente considera, en función del grupo y del juego, si es conveniente desarrollar el juego con el grupo total, en parejas, en pequeños grupos, e incluso si es necesaria la incorporación de la celadora u otra docente como pareja pedagógica para el desarrollo de un juego en particular. El desafío del maestro consiste en hacer que el grupo se haga cada vez más experto en el juego, en el autoconocimiento del grupo y en la resolución de conflictos que puedan surgir en él.

Las consignas: El docente coordina e interviene al iniciar el juego a través de una consigna en la que se incluye un disparador, se propone el tiempo de jugar, y se ofrecen, si fuese necesario, algunas ideas sobre el tema del juego. Será necesario pensar y organizar la consigna para que, efectivamente, sea promotora del juego, generando en el niño curiosidad, abriendo interrogantes y produciendo desequilibrios a través de secuencias que se vayan encadenando y que faciliten la autonomía de los niños.

El clima: Será necesario garantizar un clima cordial, seguro y afectivo en el que se favorezca la exploración, la interacción y el vínculo entre jugadores. Cuando estas condiciones están presentes es muy posible que los niños tengan ganas de jugar, aprendan mientras juegan y expresen con libertad sus intereses y necesidades.

El protagonismo y la participación: En el juego el niño es el protagonista y la docente orienta y coordina teniendo en cuenta la importancia de facilitar la participación y la toma de decisiones en la elección de las temáticas, en la construcción de los espacios y en el modo de jugar. Niños y docentes se implican en el proceso desde distintos roles y los jugadores van asumiendo cada vez más autonomía lúdica.

Las intervenciones docentes en los distintos momentos del juego

Previo a la planificación del juego

El docente observa, registra, analiza los registros que tiene y conceptualiza sobre las situaciones que allí se describen. Este proceso de producción de conocimiento pedagógico respecto del juego está ligado, fundamentalmente, a la necesidad de conocer sobre el juego, los aprendizajes, los niños, el grupo, sus intereses y el lugar desde donde partimos para proponer nuevos juegos.

Esta tarea, que es significativamente más rica si se hace de modo colectivo entre colegas, permite la reflexión en relación con el grupo, el modo de jugar, los temas que les interesan a los niños, las interacciones que se evidencian en el juego, el vínculo del niño con la creación, el conocimiento, la libertad y los límites, etc. Se trata de una reflexión conceptual que da lugar a una mejor toma de decisiones vinculadas con una planificación flexible y con la posibilidad del diseño creativo de propuestas lúdicas variadas.

En la planificación del juego

La planificación de secuencias didácticas, proyectos y propuestas lúdicas por parte del docente es una intervención fundamental ya que de ella depende, en gran parte, lo que efectivamente ocurra en la cotidianeidad de la sala y en la institución.

La selección de propósitos, contenidos, materiales, consignas, dispositivos o disparadores, la organización de tiempos y espacios en función del juego que se intenta promover son intervenciones estructurantes y forman parte de una planificación clara, organizada y flexible.

Especialmente en relación con el juego, hablamos de una planificación flexible y abierta que permite retomar las iniciativas y propuestas de los niños y que las pone en diálogo con temas que la docente selecciona y propone. Estos temas pueden relacionarse con recortes vinculados con el mundo social real o con el mundo imaginario, con temas ya conocidos o con temas nuevos. En el caso de los temas nuevos habrá que planificar, también, de qué modo se incorpora esa información: visitas, salidas, cuentos, relatos, entrevistas, libros, películas, etc.

En el desarrollo de un juego

El inicio del juego es un momento clave en el que hay múltiples modos de intervenir: una frase disparadora, una invitación a “jugar a...”, la presentación de un material, el diálogo con un títere, la construcción de un escenario novedoso pueden ser motivadores en la medida que tienen sentido en ese contexto y con ese grupo.

Las intervenciones centrales del docente mientras se desarrolla el juego son: observar, registrar, sugerir, invitar, preguntar, proponer, ofrecer y jugar.

Todas ellas tienen la intención de:

- Ofrecer espacios, tiempos y materiales adecuados y habilitar el juego.
- Organizar la actividad respetando la lógica de los niños y poniéndola en diálogo con aquello que se quiere promover.
- Orientar el desarrollo del juego hacia un proceso formativo integral donde se involucra el hacer, el pensar y el sentir.
- Favorecer la anticipación y participación de los niños (cómo jugar, cómo se organizan, con qué elementos y desde qué roles).
- Promover un clima en el que se facilita la expresión, la combinación de materiales, el desplazamiento libre por el espacio, la iniciativa y la propuesta.

- Dinamizar roles estereotipados.
- Favorecer la resolución de conflictos.
- Marcar pautas, límites, reglas, tiempos y espacios.

Algunas de las intervenciones que son claves para fortalecer y complejizar el juego infantil son aquellas que el docente hace desde dentro del juego, jugando con los niños y asumiendo alguno de los roles vinculados con ese juego: “¡Aquí tengo otro bebé!” (mientras se pone un sombrero y se acerca llevando un muñeco), o “¡Me encanta esta comida! ¿Puedo probar un poco más?, o “Soy el fantasma de Lago Escondido” (mientras se cubre con una sábana). De todos modos, no necesariamente la intervención debe hacerse siempre desde dentro del juego mismo, también puede realizarse desde afuera del juego (por ej., “¡Chicos!, en este placard hay más muñecos” o “¿Quieren que busque más recipientes para hacer más comida?” o “¿Con qué podemos hacer de fantasmas?”). En cualquiera de los dos casos lo más importante es no cortar el clima de juego ni interrumpir la fantasía y la creatividad que se está desplegando.

También es importante considerar que no hay que sobrea-bundar en intervenciones ya que estas pueden interrumpir el clima de juego. Se sugiere construir intervenciones sutiles que acompañen el proceso que se está desarrollando. Por ejemplo, ofrecer un muñeco cuando un niño lo está buscando es una intervención facilitadora; ofrecer ese mismo muñeco cuando el niño está interesado en otra cosa puede provocar desconcierto, interferencia o ruptura del clima de juego.

En este mismo sentido, tenemos que recordar que cualquier tipo de intervención debe tener en cuenta que el protagonismo siempre es del niño y del grupo y que el docente tiene un papel facilitador, de apoyo y de contención, que se muestra como secundario en la escena lúdica, aunque es central en el diseño, coordinación y evaluación de la propuesta.

Además, retomando la propuesta de Daniel Calmels, podemos decir que, en relación con el encuadre y reglas del juego, será siempre necesario explicitar que está permitido jugar a todo y usar todo lo que está disponible, siempre que no se lastimen ni lastimen a otros, no jueguen si no tiene ganas y avisen si se van del juego

Después de jugar

Resulta importante en términos de apropiación de los procesos que se despliegan durante el juego instalar un momento de conversación con el grupo sobre el juego. Se trata de un momento con orientación, pero que no puede forzar a cada jugador a comunicar lo realizado. Se puede invitar a compartir lo que se hizo, indagar sobre qué les gustó y qué no, sobre qué otros espacios o materiales hubiesen necesitado, etc. Se sugiere realizarlo antes del orden de los materiales como para que no pase tanto tiempo entre el juego y la reflexión, y tampoco obligar a “dar cuenta” de lo jugado. Conversar, compartir y planificar nuevos momentos de juego es el sentido que orienta este momento.

El docente puede aprovechar para compartir algunas de sus apreciaciones y registrar lo dicho por los chicos. Estos comentarios son insumos claves para pensar nuevas planificaciones y propuestas.

Como momento final el grupo compartirá el orden del espacio y los materiales con los que se ha jugado.

Reflexiones del docente sobre el diseño y desarrollo de las propuestas lúdicas

Este momento es clave para la evaluación de la propuesta por parte del docente y podrá orientarse a partir de algunos interrogantes como:

¿El espacio, el tiempo y los materiales favorecieron el desarrollo de la creatividad, y la imaginación? ¿Cómo? ¿Por qué?

¿El juego propuesto tuvo un claro encuadre y fue respetado por el grupo?

¿Promovió interacciones e integraciones en el grupo? ¿Cuáles?

¿Permitió la variación en la asunción de roles? ¿Cuáles?

¿Qué aprendizajes se pudieron advertir?

¿Surgieron situaciones problemáticas o conflictivas en el juego? ¿Cómo se resolvieron? ¿La resolución fue iniciativa de los niños o se requirió de la intervención del docente?

¿Se pudieron expresar necesidades, sentimientos y emociones? ¿Cuáles?

¿Los niños tomaron decisiones? ¿Cuáles?

¿Cómo se manifestó la solidaridad y la cooperación?

¿Qué otros temas de interés de los niños se advirtieron durante el juego?

El juego como contenido: dos experiencias lúdicas⁷

En la experiencia de formación de formadores y el trabajo con equipos docentes sobre el juego en el Nivel Inicial suelen aparecer preguntas como: ¿De qué modo se enseña a jugar? ¿Cuáles son las propuestas que se centran en la consideración del juego como contenido a enseñar? ¿Hay recetas para proponer un juego, para coordinarlo y para intervenir? ¿Cuándo intervinimos facilitando el juego o, inintencionadamente, lo estamos interrumpiendo?

No hay recetas para estas preguntas y tampoco respuestas genéricas sacadas de contexto. Se requiere analizar cada situación escolar, que está inscripta en un contexto, en un proceso y en la que están involucrados determinados sujetos, para considerar la pertinencia del ‘¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?’ intervenir para integrar lo lúdico con lo educativo. De todos modos, es posible ensayar respuestas contextualizadas a partir de compartir espacios de reflexión pedagógica entre colegas y analizar experiencias para, a partir de ellas, crear, inventar e innovar.

El mejor modo de pensar el cómo enseñar a jugar, o cómo facilitar el juego, o cómo construir escenarios es partir de las prácticas, reflexionar sobre las concepciones que las sustenta y hacerles preguntas, incluyendo la perspectiva de los distintos sujetos. A partir de allí es posible enriquecerlas y complejizarlas e imaginar alternativas.

7. Estas situaciones recuperan varias de las experiencias realizadas con docentes en el marco de jornadas y encuentros de reflexión pedagógica. Una síntesis y adaptación de estas situaciones se ofrecieron para trabajar en las Jornadas entre Maestros de la Escuela de Maestros, CABA, febrero de 2018.

Con este sentido se incluyen aquí dos situaciones de juego en las que el juego es un contenido y en donde la transmisión, la apropiación y la transformación se ponen en juego. En las que jugar, aprender y enseñar se combinan.



Situación de juego simbólico o dramático

Monstruos, fantasmas y brujos (Sala de 5 años)

Esta propuesta de juego surge después de un proyecto de prácticas del lenguaje en el que se desarrollaron distintas secuencias didácticas en las que se trabajó centralmente con libros de cuentos de distintas colecciones sobre el tema: Monstruos, fantasmas y brujos. Se leyeron y comentaron cuentos tradicionales y relatos vinculados con la fantasía y la imaginación. Los chicos consultaron también enciclopedias, distintos textos y páginas de internet sobre la temática fantástica y los cuentos clásicos. También vieron fragmentos de algunas películas y tuvieron conversaciones con sus familias respecto de los cuentos que se llevaron del Jardín durante un fin de semana.

Para dar inicio al momento de juego la maestra ambientó la sala con algunos detalles que consideró que podrían ser inspiradores: luces bajas, colocando telas azules y rojas sobre las lamparitas, y una música clásica de fondo. También tenía otros temas musicales grabados, para usar en el caso que fuera necesario y ubicó una caja con distintos materiales para que los chicos tuvieran a disposición: telas, sábanas, sombreros, caretas, broches, tiras de telas, elásticos, espejos, peines, cepillos, pinturas y muñecos. También contaban con todo el material que está disponible en la sala habitualmente.

PRIMER MOMENTO:

Presentación del tema e invitación a jugar

Los chicos y la maestra vuelven del salón de música de una clase con la profesora especial. Entran a la sala y la maestra los invita a entrar. Los chicos miran las luces, escuchan la música y se van sentando en el piso.



La maestra les dice que les quiere contar algo. Los invita a todos a sentarse en el piso y mirar el espacio. Mientras les dice: "¡Qué sorpresa!, ¿no? Saben que... Hoy vamos a jugar a los monstruos, fantasmas y brujos".

Varios gritan: "¡Bien!!!". Dos o tres se paran mirando las luces y la caja que está en el medio del salón.

La maestra pregunta: "¿Cómo les parece que tendríamos que terminar de arreglar este ambiente para jugar?"

Un chico dice: "Con castillos", otro dice: "Con torres". Varios hablan al mismo tiempo y se superponen.

La maestra les dice que puede haber distintos espacios como refugios, castillos, torres o cuevas o lo que se les ocurra como espacios en donde viven estos personajes.

Varios dicen: "Yo quiero ser el fantasma que no quiere ir a la escuela", "Yo quiero ser el monstruo que se quiere comer a los bebés", "Yo, la bruja", "Yo, un monstruo malo", "Yo, un brujo que cocina sopa de sapos, ranas y culebras", "Yo, un monstruo pegajoso y verde". Van surgiendo muchas ideas que están vinculadas con los cuentos leídos y también con otras ideas que traen los chicos.

La maestra dice: "¡Qué buenas ideas! Vamos a jugar. Está permitido jugar a todo y usar todo lo que está disponible, siempre que no se lastimen ni lastimen a otros. No jueguen si no tiene ganas y avisen si se van del juego."

SEGUNDO MOMENTO:

Rearmado del espacio, asunción y adjudicación de roles entre pares e inicio de la creación del guion

Los chicos se levantan, algunos van moviendo las mesas y de a poco van delimitando tres sectores. Otros chicos se van vistiendo mientras entran en diálogo entre ellos desde los personajes.

Una chica dice: "Yo soy la bruja que te embruja". Otra chica dice: "Yo soy la princesa de este castillo", mientras su compañera le responde: "Tomá este espejo para preguntarle quién es la más linda".

Un chico dice: "Yo soy un fantasma" (mientras agarra una tela) y otro le responde: "No, dame esa tela porque yo soy el



fantasma" (mientras tironea de la tela de su compañero). La maestra busca en la caja y les muestra que hay varias telas para elegir.

El grupo se divide entre los que arman los sectores que quedaron delimitados y los que buscan elementos para decorar ese espacio o para vestirse componiendo un personaje preferido. Algunos hablan entre ellos y otros realizan distintas acciones lúdicas sin hablar: vestirse, peinarse, mirarse al espejo, arreglar la ropa de un compañero, hablar con voz gruesa, caminar como monstruos o como fantasmas.

Un chico está armando una especie de cueva debajo de la mesa poniendo una sábana arriba. Varios van a meterse allí abajo.

Dos nenas transforman el sector de dramatizaciones donde hay una casita con cocinita en un castillo agregando tules por arriba. Además llevan peines, cepillos, espejos y pinturas que encuentran en la caja. Hay dos brujas y una princesa. No se escucha qué dicen pero están dialogando.

Varios arman una torre ubicándose arriba de dos mesas grandes en las que pusieron dos sillas, y telas. Parece que quieren armar una ventana para mirar desde arriba pero no lo logran. La maestra les alcanza una caja y les propone cortar una parte para hacer la ventana. Los chicos se entusiasman y comienzan a hacerlo.

El guion del juego surge de la interacción entre los chicos. Las brujas que están en el castillo de pronto se transformaron todas en princesas, se peinan y pintan mientras se preparan para ir a una fiesta. Una chica se acerca y les dicen que no van a ir a la fiesta porque son malas, son brujas y embrujaron a una princesita, que ahora está dormida y no puede despertar. Les muestra a otra niña, que muy aferrada a su muñeca está acostada en el piso y hace de niña dormida y embrujada. Todas dicen que tienen que buscar un príncipe y salen a buscarlo.

Le dicen a un nene que tiene que despertar a la princesa, pero el chico dice que él es un monstruo que no la puede despertar.



La maestra pregunta si hay algún príncipe para despertar a la niña dormida y un chico que estaba eligiendo ropa dice: "¡Yo! ¡Yo!... ¡Ya voy...!" y sale corriendo a despertar con un beso a la niña dormida.

Dos nenas están juntas paradas en un costado mirando. La maestra se acerca y les dice que la acompañen hasta la caja para buscar algo que les guste. Las chicas la siguen. La maestra les va mostrando elementos. Una toma una muñeca y un tul y se pone el tul en la cabeza. La otra nena toma un bolso. Las dos se van de la mano hacia el sector del castillo.

En ese sector hay varios chicos preparando brebajes: Sopa de culebras y sapos que ¡te de-sa-pa-re-ce-rán!!!, remarcan con voz gruesa y fuerte... La maestra se pone un pañuelo en la cabeza y se acerca jugando. Desde el personaje que armó pregunta: "¿Para qué es el brebaje?". Le dicen que para desaparecer y para dormir a las niñas. Ella les pregunta si tienen también el brebaje para despertarla y si tiene esos brebajes que te hacen pequeñita como una hormiga. La chicas le dicen que sí, que se lo pueden hacer. Que le pueden hacer brebajes de todo tipo y color.

Una chica dice: "También tenemos brebajes que te pueden llevar a la luna". Otra chica dice: "Y también te puedo hacer uno para cambiar el color del pelo o de toda tu piel".

La maestra, desde el personaje que inventó, dice: "¡Buenísimo!!! Voy a traer más elementos" y va en búsqueda de cucharas, tubos y frascos.

Una de las chicas (la que se llevó el bolso de la caja) empieza a convidar los brebajes a todos los que pasan cerca del castillo.

Un monstruo dice que él va a vender brebajes a la feria y se arma una mesa aparte. Otro chico se enoja con él y le dice que eso no lo puede vender. Hay una pequeña discusión y el vendedor se queda vendiendo y el otro chico se va enojado. La maestra no advirtió esta situación. Al rato, el enojado vuelve al juego juntándose con dos fantasmas.

Varios monstruos y fantasmas buscan chicos y muñecos para asustar, los roban y los esconden debajo de una mesa y atrás de unos almohadones.



En otra esquina de la sala un monstruo y un vampiro persiguen a varios chicos y chicas y los asustan mientras dicen: "Soy el monstruo", "Soy el vampiro y te sacaré la sangre". Una nena se acerca y dice que ella también es vampira mientras le comenta a su compañero: "Dale que éramos hermanos vampiros?". Varios chicos y chicas se esconden detrás de un biombo y dicen: "No hagamos ruido así no nos descubren los malos" pero los malos los descubren y los llevan presos, ubicándolos en la pared. Los chicos se quedan un ratito quietos en la pared y luego un chico y una chica van a perseguir a los que los pusieron presos. Los otros se quedan presos contra la pared.

Un chico se pone una capa y rescata a los niños robados por los monstruos. Otro hace lo mismo.

Una chica va repartiendo frasquitos de brebajes a cada uno y les pregunta: "¿Vos de qué lo querés?". Algunos le responden y hacen el gesto de tomárselo.

Un chico hace de princesa y se pone un tul en la cabeza. Una nena le dice que no, que eso no es para él, y otra chica le dice que sí. El chico se lo pone y se lo arregla mirándose en el espejo. Pasa una nena con ropa de fantasma y se mira en ese mismo espejo asustándose a sí misma mientras dice: "¡Buuuuu!".

TERCER MOMENTO:

Cierre del juego

La maestra va proponiendo un cierre del juego y para eso los invita a que, de a poco, los personajes se junten en el medio de la sala armando una fiesta o baile del miedo y el terror. Cambia la música y pone una música más movida y con suspenso.

Los distintos personajes se van acercando y bailan siguiendo los movimientos de la maestra y los que le sugiere la música. Un chico dice: "Soy el monstruo Julián" y la maestra propone que mientras bailan cada uno diga quién es, si quiere.

Varios chicos y chicas van diciendo su personaje y nombre. Aparecen los monstruos, los fantasmas, las brujas, un brujo, las princesas, un policía, dos vampiros, Blancanieves y una Superman, entre otros.

CUARTO MOMENTO:

Comentarios y reflexiones finales

La maestra les pregunta: "¿qué les pareció el juego?, ¿quién quiere contar qué hizo?, ¿qué personajes hicieron y cuáles otros se encontraron?".

La mayoría dice que le gustó el juego, se los ve entusiasmados, contentos, algo inquietos. Una chica dice que hizo de brujo-mago que inventaba brebajes, como en el cuento que contó la maestra. Varias chicas dicen que ellas también cocinaban brebajes. Un chico dice que él era monstruo y que se llevaba a los nenes que se portaban mal. Una nena dice que primero era bruja, después princesa y después Superman.

Una nena dice que se encontró un vampiro que le quería chupar la sangre. Otra nena dice que eran dos vampiros hermanos.

La maestra también les pregunta si volverían a jugar y qué otra cosa se les ocurre incluir para poder jugar.

Todos hablan al mismo tiempo y dicen que sí, volverían a jugar. La maestra les pide que hablen de a uno, así todos pueden escuchar lo que dicen sus compañeros.

Una nena dice que la próxima vez necesitan más telas negras para los vampiros. Un nene dice que necesitan varitas mágicas para hacer la magia. La maestra les pregunta con qué harían varitas mágicas. Un chico dice palitos y estrellas de papel.

Finalmente la maestra propone guardar todos los materiales en la caja y luego los invita a jugar en el patio.

Los chicos van al patio y la maestra toma notas en una libreta sobre situaciones que le llamaron la atención del juego que se desarrolló en la sala. Mientras escribe y los observa advierte que cuatro de ellos siguen jugando a los monstruos, los brujos y las brujas en un espacio que hay debajo de la trepadora. Siguen armando pociones y brebajes y van probando entre ellos y convidando. Los demás están en otros juegos más ligados al movimiento (trepadoras, pelotas, hamacas) y a la construcción (arenero).

La maestra piensa que el juego da para mucho, que el grupo estuvo más enganchado que lo habitual, y que sería bueno leerles una serie de cuentos sobre antiprincesas o personajes heroicos femeninos, porque aparecieron en el juego, nuevamente, algunos estereotipos de género.



Interrogantes para pensar la situación de juego y la intervención docente:

- ¿Que incluyó la docente para ampliar los conocimientos y el repertorio de los chicos antes de jugar? ¿Qué otras opciones hubiese podido elegir?
- ¿Cómo coordinó, acompañó e intervino en el juego? ¿Qué tipos de intervenciones usó desde adentro del juego y desde afuera del juego?
- ¿Qué decisiones tomaron los niños durante la planificación y el desarrollo del juego?
- ¿En qué medida y cómo la maestra acompañó y permitió ampliar el repertorio de juego o interrumpió el clima lúdico?
- ¿Cuáles fueron los intercambios más significativos en términos de aprendizaje entre la maestra y los chicos y entre los mismos chicos?
- ¿Cuáles fueron los temas o situaciones que surgieron del interés de los niños?
- ¿Qué lugar tuvo la imaginación y la creatividad en el juego y cómo se expresó?



Situación de juego simbólico combinado con juego de construcciones

El barrio y la estación de tren (Sala de 5 años)

Esta propuesta de juego incluyó una experiencia anterior en la que se realizó un recorrido por el barrio: casas, plaza, iglesia y visita a la estación de tren. El grupo compró boletos y viajó en tren una estación ida y vuelta.



El momento de juego que se describe se realizó en el Salón de Usos Múltiples del Jardín. La maestra preparó el espacio incluyendo materiales que los chicos ya conocían y otros nuevos. En el centro del salón agrupó: bloques de madera y bloques de gomaespuma, cajas grandes y chicas, listones de madera, tubos de cartón duro, planchas de madera liviana y planchas de telgopor. También había unas pocas telas y algunos autos, camiones y muñecos.

PRIMER MOMENTO:

Presentación del tema e invitación a jugar

Los chicos y la maestra entran al Salón de Usos Múltiples después de compartir el momento de comedor.

La maestra los invita a entrar, les pide que recorran todo el espacio y observen qué hay en él, que cosas ya conocen y qué cosas no. Los chicos van caminando por todo el espacio y observando los distintos lugares y los materiales.

La maestra los invita a todos a sentarse en el piso y retomar algo de la conversación que ya habían tenido después de la salida al barrio y a la estación de trenes. Les pregunta: “¿Qué fue lo que más les gustó y por qué?, ¿Qué edificios les llamaron la atención?”.

Después de varios comentarios en los que los chicos rescataron la estación, la boletería, los bancos de la estación, el tren y varios vendedores que pasaron por el tren, la maestra les pregunta qué les llamó la atención del recorrido antes de llegar a la estación. Varios chicos mencionan la iglesia, las casas, una casa con muchas flores y otros nombran los negocios que están cerca de la estación. Después de una breve conversación, la maestra les propone jugar a construir el barrio, sus edificios y la estación de tren. Se produce un silencio y entonces la maestra les pregunta: “¿Qué edificios construirían y con qué?”.

Un chico dice la iglesia, otro chico dice la estación de tren, una nena dice los negocios. Se van completando varias ideas.

La maestra dice: “Bueno, ¿qué les parece si vamos intentando armar esto que dicen?”. Varios dicen: “¡Sí!!!” y la maestra responde: “¡Vamos a jugar!”.

SEGUNDO MOMENTO:

Rearmado del espacio y construcción

Los chicos se levantan, van buscando materiales y los van llevando hacia las esquinas del salón. La maestra les dice que piensen qué van a armar en cada espacio y se va acercando para ver qué quieren hacer. Les propone que en el medio esté la plaza y alrededor armen las distintas construcciones.

Entra la celadora y habla con la maestra con la que ya había combinado sacar fotos de esta actividad para trabajarlas luego con los chicos y, eventualmente, presentarlas en una reunión con las familias. La celadora se prepara para sacar fotos con un celular y lo hace durante todo el juego y al final cuando las construcciones ya están armadas.

Una chica dice: "Acá, los negocios", mientras lleva dos cajas; otro chico dice: "Acá, la iglesia" y se sienta en ese lugar. Dos chicos llevan varios bloques hacia una esquina del salón donde ya habían puesto una caja. La maestra les pregunta qué harán allí y responden: "La estación de tren". Cuando otra nena escucha esto, lleva dos sillitas. La maestra le pregunta qué va a hacer y dice que es el asiento para esperar el tren. "¡Perfecto!", responde la maestra.

La maestra pone un trozo de alfombra en el medio del salón y dice que ahí sería la plaza.

Los chicos quedan ubicados en tres esquinas. En una se construye la iglesia, en otra la estación de tren y en otra los negocios. La maestra les pregunta dónde estaría la vereda. Un nene y una nena se acercan y le marcan las baldosas. La maestra pregunta cómo las marcarían. La nena dice que la dibuje con tiza. La maestra va a buscar una tiza de color y marca las veredas alrededor de la plaza.

En todos los espacios los chicos están construyendo en altura y superponiendo piezas. Varios van llevando bloques o cajas del centro hacia el espacio de cada esquina. En el grupo de construcción de la estación de tren van a buscar las piezas que necesitan y en los otros dos espacios llevan varios objetos, acumulan piezas y después ven qué necesitan.

En el espacio de la iglesia están armando una construcción pequeña. La maestra se acerca y les dice que vean si la

pueden hacer grande, como para meterse adentro, y les lleva varias cajas cerradas (en los otros grupos están armando estructuras grandes).

En el grupo de la estación de tren están armando las vías con bloques largos y una boletería con dos mesas que, a los costados, tiene algunos tubos y varias cajas.

En la iglesia van armando una estructura con cajas, bloques de goma espuma y cilindros. También incluyeron una plancha de madera liviana y un techo a dos aguas en la última parte. Se les cae varias veces pero la construcción va ganando altura.

En el grupo de negocios le piden a la maestra una tela para poner en la entrada del local. La maestra se las alcanza y también les da unos broches para que la sostengan.

En la estación de tren un chico se pone a vender boletos. Varios van a comprar y luego esperan en los asientos. La maestra pasa y pregunta: "¿Y el tren?". Una chica responde: "¡No tenemos tren!!! Y la maestra pregunta: "¿Cómo lo podrían armar?".

Una nena va a buscar sillas y las pone de a dos, una detrás de otra, para hacer de tren. Varios se suben atropelladamente para viajar en el tren. La maestra les dice: "¿Y los boletos?". Parece que cuando escuchan a la maestra recuerdan que tienen que comprar los boletos y van hacia la boletería. Muchos chicos van a la estación de tren y hacen como que venden y compran boletos.

La maestra se acerca a los negocios y les pregunta qué venden. Una nena dice: "¡Cualquier cosa!". La maestra dice: "¿Cómo cualquier cosa? ¿Qué quieren vender?". Un chico dice "muñecas", una nena dice "ropa". La maestra les dice que busquen en los otros cajones que están en un costado del salón.

Después de un ratito, la maestra les propone pasear por el barrio recorriendo todos los lugares y edificios. Algunos de los que estaban en la estación se van para los negocios que ahora tienen telas, ropa y muñecos para vender.

TERCER MOMENTO:

Cierre del juego

La maestra les propone hacer un recorrido por los distintos espacios. Los invita a caminar por la vereda marcada con tiza y meterse adentro de los espacios o recorrerlos por afuera.

El grupo va caminando por la vereda. Una nena pregunta: "¿Qué es eso?", señalando la alfombra del medio. La maestra dice que es la plaza, pero que no pusieron nada allí hoy. Una nena dice que hay que armar una fuente y poner bancos y hamacas. La maestra sugiere seguir el recorrido y después incluir algo para la plaza.

Los chicos recorren las construcciones, algunos se meten y otros miran desde afuera. En los negocios, cuando los chicos se meten algunas cajas se desarmen. La maestra toma una cinta de embalaje y refuerza esas cajas para que no se desarmen.

La maestra les propone que otro día puedan seguir con la construcción de la plaza y que ahora se sienten en ronda.

CUARTO MOMENTO:

Comentarios y reflexiones finales

La maestra les pregunta: "¿Qué les pareció el juego?, ¿quién quiere contar qué construyeron y cómo lo hicieron?". Varios relatan lo que realizaron: "Nosotros, la iglesia, ¡pero estaba vacía!", "Nosotros, la estación de tren y la boletería", "Yo, un negocio de muñecas", "Yo, un negocio de ropa".

También les pregunta qué otros materiales hubieran necesitado y si quieren volver a jugar ese juego otro día.

Una nena dice que la plaza quedó vacía, que había que hacerla. Algunos dicen que faltan más cajas, telas y cosas para la plaza, por ejemplo para la fuente.

Finalmente la maestra les pregunta si quieren que la construcción quede ahí hasta mañana para volver a jugar y varios dicen que sí. También les propone que vayan a buscar a la otra celadora y a la directora para que vea las construcciones que armaron, ya que ella los había acompañado al recorrido por el barrio y la estación de tren. Dos se proponen para ir a buscarlas y salen corriendo.

Las construcciones quedarán en el espacio hasta mañana en que volverán a jugar ampliando espacios y construyendo la plaza.

La celadora y la maestra miran algunas fotos del celular y la maestra dice a los chicos que después les va a mostrar todas las fotos. La maestra se queda pensando lo rico que fue hacer esta salida y cómo le sorprendió que ninguno de los chicos había viajado en tren, aunque la mayoría vive cerca de la estación. También piensa cómo se advierte el avance de este grupo en el lenguaje y en la cantidad de ideas que tienen para construir y cómo las concretan.



Interrogantes para pensar la situación de juego y la intervención docente:

- ¿Qué incluyó la docente para ampliar los conocimientos y el repertorio de los chicos antes de jugar? ¿Qué otras opciones hubiese podido elegir?
- ¿Cómo coordinó, acompañó e intervino en el juego? ¿Cómo inició el juego y cómo propuso cerrarlo? ¿Qué tipos de intervenciones usó desde adentro del juego y desde afuera del juego?
- ¿Cómo y por qué surgió la combinación entre juego de construcción y juego dramático?
- ¿Cuáles fueron los intercambios más significativos en términos de aprendizaje entre la maestra y los chicos y entre los mismos chicos?
- ¿Qué decisiones tomaron los niños durante la planificación y el desarrollo del juego?
- ¿Cuál es el sentido del registro fotográfico de este momento de juego? ¿Cómo se podría trabajar con los chicos en otro momento y por qué? ¿Para qué y cómo se podría usar ese registro fotográfico en una reunión de familias?

El Nivel Inicial y los docentes del nivel tienen un compromiso con la sociedad, y con la infancia en particular, un compromiso que los obliga a garantizar en el espacio escolar el derecho a la

educación y el derecho al juego. Este compromiso los desafía a crear proyectos pedagógicos innovadores en los que el juego, el aprendizaje y la enseñanza se encuentren y potencien. Proyectos en los que sea posible llevar a la acción situaciones en las que el protagonismo de los niños y sus necesidades, interrogantes, emociones y curiosidades tengan lugar. Proyectos creativos en los que la cooperación con otros niños y el mundo de significados que pone a disposición el docente sean claves, y en los que el disfrute, la alegría, la imaginación y la posibilidad de elegir estén presentes a través de múltiples lenguajes.

En este sentido, resulta interesante volver sobre las expresiones y sugerencias de los chicos que se incluyeron en el epígrafe de este artículo: *Los maestros tienen que aprender más juegos para enseñar mejor...* y relacionarlas con las argumentaciones sobre juego, imaginación, aprendizaje y enseñanza desplegadas hasta aquí. Es evidente que necesitamos docentes con capacidad lúdica que integren en su tarea el movimiento, el cuerpo, el pensamiento y las emociones.

El desarrollo de esta capacidad incluye la necesidad de construir conocimiento y requiere la profundización de los estudios sobre el tema juego, pedagogía, infancia, lenguajes artísticos y grupos porque es una capacidad que está sostenida sobre los aportes de múltiples disciplinas y sobre la posibilidad de análisis y reflexión de la práctica.

Para concretar estos desafíos es necesario abrir y sostener espacios de trabajo entre colegas, en las instituciones escolares y centros de formación docente inicial y continua, en los que sea posible la reflexión pedagógica y en los también se comprometa el cuerpo y el movimiento.

Hablamos aquí de un tipo de reflexión pedagógica que implica el respeto por la tarea diaria del docente y la recuperación de sus saberes y experiencias. Espacios en los que sea posible considerar la importancia el protagonismo de los niños, su perspectiva y sus derechos y donde se ponga en tensión y diálogo la experiencia escolar con los marcos teóricos y metodológicos vigentes, superando las modas o imposiciones didáctico-pedagógica que se instalan, a veces, en las instituciones educativas.

Existen muchas experiencias de trabajo de reflexión y producción pedagógica entre docentes en distintas instituciones y se advierte un claro esfuerzo en la formación inicial y en la formación continua por instalar este tipo de espacios, pero la posibilidad de incluirlos como parte del trabajo del docente, de forma continua y sistemática, depende de las políticas educativas y de una organización institucional que lo garantice. Este es un reclamo histórico del sector docente y vale la pena crearlo, defenderlo, fortalecerlo e institucionalizarlo como parte de la jerarquización de trabajo docente y de las propuestas educativas destinadas a la infancia.

Finalmente, sería esperable que las experiencias de juego en el Nivel Inicial que tienen como horizonte la integración de aspectos tradicionalmente disociados en la enseñanza, se recuperen, potencialicen y complejicen a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, tal como enuncia la Ley Nacional de Educación que considera al juego como una actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social también para el Nivel Primario.

Jugar, imaginar, aprender y enseñar es un desafío que no debería ser exclusivo del Nivel Inicial, ya que lejos de ser un nivel pequeño o menor, como es considerado muchas veces en la política educativa, es un nivel cuya experiencia, marcada desde el origen, tiene mucho para ofrecer a los otros niveles educativos en términos de hacer posible que la experiencia escolar sea genuinamente interesante y desafiante para los niños.



Matemática y juegos tradicionales

ADRIANA GONZÁLEZ y EDITH WEINSTEIN

El niño y el juego

El *juego* es la actividad por excelencia del niño, es difícil ver o imaginar niños pequeños que no estén jugando. La relación entre niño y juego se ha mantenido a lo largo de los años, de las culturas, de las sociedades...

Es una actividad que no tiene un fin en sí misma, que no busca un producto final. Es desinteresada ya que se realiza por el placer que causa y puede ser suspendida en cualquier momento. Es un acto satisfactorio para el niño, al igual que otras actividades. El medio es más importante que el fin, su final es incierto, no puede perverse. No importa si se fracasa, el equivocarse no trae consecuencias.

Permite la creación de un escenario imaginario en el cual el niño ensaya respuestas a situaciones complejas. Se suspende el mundo real estableciendo una construcción alternativa imaginaria, un mundo paralelo. El jugador sabe que no es verdad pero lo cree, pudiendo entrar y salir de él sin problema.

Esta actividad tiene su origen en el jugador mismo, es auto-motivado, nadie juega si no tiene voluntad de hacerlo.

Además el juego es un derecho del niño que las instituciones sociales deben garantizar, estimular, cuidar, propiciar...

Todos los juegos tienen *reglas* que los enmarcan, sean implícitas o no. Estas los delimitan y ordenan, son libremente aceptadas y a su vez obligatorias para los jugadores.

Las *reglas implícitas*, las que no se verbalizan, están vinculadas a situaciones sociales y se espera que el jugador obre en consecuencia ya que sabe lo que debe hacer antes de iniciar el juego. Por ejemplo, en los juegos simbólicos como jugar a las visitas, jugar a la casa, todos saben las tareas que se realizan: cocinar, lavar, atender a los hijos, ir a trabajar... Por lo tanto los jugadores asumen esos roles sin previo acuerdo.

En cambio en los juegos reglados o con reglas convencionales, que son aquellos cuyas *reglas son explícitas*, es necesario acordarlas antes de empezar a jugar. Por ejemplo, para jugar a "La casita robada", "El chinchón", "La generala" todos los jugadores deben conocer y respetar las reglas: con cuántas cartas o dados se juega, cómo se juega, quién gana...

El juego y la enseñanza

Desde los orígenes del Nivel Inicial el juego fue considerado el medio privilegiado para llevar adelante la enseñanza con niños pequeños, conjugando el respeto por el juego del niño y la acción de enseñar.

A lo largo del tiempo esta perspectiva se fue ampliando, así se llegó a diferenciar el juego propio del niño, de la propuesta lúdica planteada por el docente como estrategia para enseñar contenidos.

Toda actividad realizada dentro de la escuela es diferente a la misma fuera de ella. Por ejemplo jugar a la rayuela en el patio de la casa no es igual que hacerlo en el patio de la escuela como actividad propuesta por el docente para enseñar intencionalmente contenidos matemáticos como la *serie numérica*.

Por lo tanto es el docente quien plantea la propuesta lúdica y es el niño el que la transforma o no en juego, de acuerdo a su decisión. Por ejemplo los juegos de cartas y de dados, como los

anteriormente nombrados, tienen potencialidad lúdica, permiten abordar contenidos matemáticos, pero es el niño quien le dará carácter de juego.

Actualmente se considera que en la Educación Inicial no sólo se deben enseñar contenidos disciplinares a través del juego, sino también enseñar a jugar, enseñar juegos, enseñar a ser jugador, garantizando al juego como un derecho inalienable de los niños que permite transmitir cultura.

De esta forma el juego es tanto una estrategia metodológica como un contenido a ser enseñado intencionalmente en las salas del nivel.

El docente debe conocer la cultura lúdica del niño para diseñar propuestas que le permitan complejizar los conocimientos iniciales, transformándose de esta forma en un mediador, facilitador y generador de espacios de juego.

Coincidimos con lo expresado por Rosa Violante:

"Consideramos que juego y enseñanza, ambos, han de ser ejes vertebradores de la propuesta educativa para el Nivel Inicial. El hecho de que ambos ejes sean vertebradores no implica que todas las propuestas de enseñanza tengan que ser juegos, ni que todos los juegos que se desarrollan en el jardín se propongan la enseñanza de aspectos específicos. (...) La intencionalidad docente ha de manifestarse en otorgar espacios y tiempos para jugar y enseñar" (Violante, 2001).

Los juegos tradicionales

Si observamos el siguiente cuadro, identificamos distintos juegos...



"Juegos de niños", Pieter Bruegel, 1560

Seguramente, entre otros, se pueden reconocer los siguientes juegos: silita de oro, llevar el aro con una varilla, rango, lucha de caballos, el gallito ciego, jugar en la arena, hacer pruebas en una barra, peleas, rondas...

Llama la atención descubrir en este cuadro que se jugaba a muchos de los juegos que hoy en día se realizan en la plaza, en el patio, en el club...

Se trata de *juegos tradicionales* o *juegos populares*, que en la imagen son jugados tanto por niños como por adultos.

Los juegos tradicionales perduran de generación en generación con leves modificaciones, se van adaptando con el paso del tiempo conservando su esencia. No están escritos en ningún lado ni se pueden comprar en una juguetería.

Poseen reglas explícitas, externas al niño, de ahí que se encuadran dentro de los juegos con reglas convencionales

Algunos son contextuales porque pertenecen a determinadas culturas y regiones y otros son universales ya que se mantienen más allá de los lugares geográficos. Muchos tienen significado simbólico, por ejemplo "la rayuela", que implica pasar de la TIERRA al CIELO.

Los juegos tradicionales son parte del patrimonio cultural de la Humanidad, son un puente entre el mundo que rodea al niño y el mundo de sus antepasados.

Las características centrales de este tipo de juegos son:

- Tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento.
- No necesitan mucho material o se realizan con materiales de la naturaleza o caseros.
- Son simples de compartir.
- Resultan practicables en cualquier momento y lugar.
- Son, por lo general, cortos y repetitivos.
- Aparecen por temporadas, desaparecen y vuelven a aparecer.
- Generalmente se juegan con otros, en pequeño grupo o en grupo total.
- Su objetivo principal es divertirse.

La escuela debe incluirlos en sus aulas para evitar su pérdida, por lo tanto el gran desafío del docente es recuperarlos debido a su fuerte valor cultural dado que transmiten habilidades, procedimientos, formas de relación, valores y actitudes.

El docente debe comprometerse a enseñar los juegos tradicionales con continuidad a lo largo del año y no esporádicamente, para que los niños al apropiarse de ellos los jueguen en forma autónoma en el patio de la escuela o en sus casas y así enriquecer el repertorio lúdico de sus alumnos.

Rodríguez Sáenz sostiene que "Enseñar los juegos propios de una sociedad es enseñar los modos y los sentidos que una sociedad asume para interpretar y representar algunos aspectos del mundo" (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez, 2010).

Los juegos tradicionales y la enseñanza de la matemática

Hoy la enseñanza de la matemática está enmarcada en un enfoque que propone "hacer matemática en el aula", es decir plantear y plantearse *problemas* cuya resolución admite diversos caminos. Se propicia la formación de un sujeto activo que sea capaz de comprender consignas, interactuando con sus pares desde sus saberes.

Un *problema* es un obstáculo cognitivo a superar, una situación desafiante a resolver, que debe formularse teniendo en cuenta tanto los saberes y las posibilidades de los niños como los contenidos que se pretende enseñar.

El alumno –partiendo de sus conocimientos– enfrentará, resolverá, analizará, discutirá los problemas que se le presenten. Es resolviendo problemas como los saberes se complejizan, amplían, modifican, en el logro de nuevos aprendizajes.

La resolución de problemas implica accionar sobre los objetos o las situaciones y reflexionar sobre la acción realizada procurando argumentar, explicitar las razones que llevaron a la respuesta dada.

Los problemas, dentro de la Educación Inicial, se plantean mediante las *consignas* de trabajo que son las preguntas, indicaciones, orientaciones que el docente formula a sus alumnos. Para que una consigna se transforme en un verdadero problema a resolver es necesario que indique la finalidad que se persigue, es decir, *qué hacer*, sin especificar la manera de resolverlo, esto es, *cómo hacer*.

Los problemas matemáticos se pueden plantear en diferentes contextos, entre ellos los lúdicos. Son variados los juegos reglados que permiten en forma lúdica abordar contenidos del área, como por ejemplo los juegos tradicionales.

Los aprendizajes matemáticos no se construyen de una sola vez, ni con una única actividad, requieren de sucesivas aproximaciones y resignificaciones, a través de la presentación de un contenido en diferentes contextos, así como de la reiteración de actividades.

Para el logro de reales aprendizajes es necesario plantear un conjunto de propuestas que se encadenan formando *secuencias didácticas* con progresivos niveles de dificultad. Cada actividad constituye en sí misma un problema a resolver y todas en su conjunto tienden a la construcción de un mismo contenido.

A modo de ejemplo les presentamos tres secuencias didácticas que involucran a cada uno de los ejes del área: Número, Espacio y Medida.

Las secuencias presentadas incluyen juegos tradicionales, en algunos casos con pequeñas modificaciones en función del contenido matemático a trabajar y también actividades en el plano gráfico, con el objetivo de conceptualizar lo trabajado, más allá del juego.

Las actividades lúdicas que conforman las secuencias se trabajarán mayormente en pequeños grupos para facilitar la participación, el intercambio, la confrontación de ideas, la búsqueda de caminos de resolución. Las propuestas que se desarrollan en el plano gráfico se pueden realizar en forma individual. En ambos casos el docente deberá propiciar la reflexión sobre la tarea realizada a fin de que los niños conozcan otras formas de resolución distintas a las propias, conceptualicen lo realizado y se apropien progresivamente del contenido matemático.



Secuencia: **Jugando con la perinola**

Propuesta 1: **La perinola I**

Objetivo de la actividad para el niño

- Quedarse con la mayor cantidad de tapitas

Materiales

- Gran cantidad de tapitas
- Potes
- Perinolas cuyas caras dicen:
 - pon 1
 - pon 2
 - toma 1
 - toma 2
 - toma todo
 - todos ponen



- Se arman grupos de 4 jugadores y se les entregan los materiales.
- Antes de comenzar el juego, cada niño coloca en su pote 10 tapitas y luego toma 5 tapitas y las ubica en el pote del centro de la mesa (pozo).
- A su turno, cada jugador hace girar la perinola y cuando esta cae, debe cumplir la leyenda de la cara de arriba.
- En caso de que el pozo quede vacío, cada jugador coloca 3 tapitas antes de retomar el juego.



- Los jugadores que se quedan sin fichas no pueden seguir jugando.
- Gana el jugador que después de 5 vueltas se queda con la mayor cantidad de tapitas.

Propuesta 2: La perinola II

Se juega de la misma forma que La perinola I, pero al inicio cada jugador toma 20 tapitas y coloca 6 en el pozo.

Propuesta 3: La perinola III

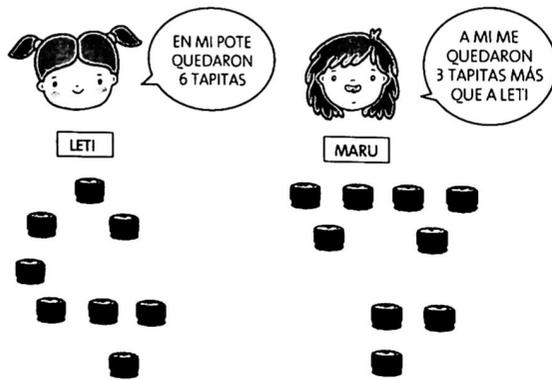
Se juega de la misma forma que La perinola I, pero al final se anota el orden en que cada jugador terminó la partida.

Propuesta 4: La perinola IV

Se juega de la misma forma que La perinola II pero, después de 4 vueltas cada niño debe anotar la cantidad de tapitas que le quedaron en su pote.

Propuesta 5: ¿Quién tiene razón?

LOS CHICOS JUGARON A LA PERINOLA 4



MARCÁ EL MENSAJE QUE ESTÁ BIEN

Propuesta 6: La perinola V

Se juega de la misma forma que La perinola II pero se cambian las leyendas de la perinola por:

- pon 3
- pon 4
- toma 2
- toma 3
- toma 4
- todos ponen

Propuesta 7: La perinola VI

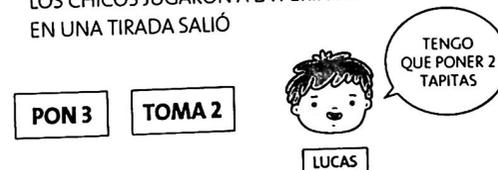
Se juega de la misma forma que La perinola II pero se trabaja con dos perinolas con las siguientes leyendas

Perinola A	Perinola B
Pon 3	Toma 1
Pon 4	Toma 2
Pon 3	Toma 1
Pon 4	Toma 2
Todos ponen 1	Todos toman 1
Todos ponen 1	Todos toman 1

Cada jugador a su turno tira ambas perinolas y debe, en una sola acción, cumplir las leyendas que ellas indican.

Propuesta 8: Pon y toma

LOS CHICOS JUGARON A LA PERINOLA 6.
EN UNA TIRADA SALIÓ



¿ESTÁ BIEN LO QUE DICE LUCAS? ¿POR QUÉ?



En esta secuencia se parte del juego tradicional "La perinola" al cual se le hicieron modificaciones, en función de las posibilidades de los niños del Nivel y de los contenidos a trabajar. La misma está conformada por propuestas lúdicas (1, 2, 3, 4, 6 y 7) y otras en el plano gráfico (5 y 8). Estas últimas tienen como finalidad la reflexión sobre jugadas que se pudieron presentar durante el desarrollo de la actividad.

A continuación analizaremos cada propuesta considerando:

- El *problema* matemático que la actividad le plantea a los niños.
- El *aprendizaje central* que el docente se propone trabajar con esa actividad.
- Los *procedimientos de resolución* que son las distintas formas en que los niños resuelven la situación planteada.

PROPUESTA	PROBLEMA	APRENDIZAJE CENTRAL	PROCEDIMIENTO DE RESOLUCIÓN
1 La perinola I	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas. - Tomar o poner lo que la perinola indica - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos. - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo. - Percepción global.
2 La perinola II	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas - Tomar o poner lo que la perinola indica - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos. - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo. - Percepción global.
3 La perinola III	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas - Tomar o poner lo que la perinola indica - Determinar el orden de cada jugador al final de la partida y anotarlo. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad. Los números como memoria de la posición: <ul style="list-style-type: none"> - Designar posiciones dentro de una serie y registrarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo. - Percepción global.

4 La perinola IV	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas. - Tomar o poner lo que la perinola indica. - Anotar la cantidad de tapitas que quedan, después de 4 vueltas. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad - Registro de cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo - Percepción global
5 ¿Quién tiene razón?	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el mensaje correcto de una jugada. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos Los números para calcular: <ul style="list-style-type: none"> - Transformación de la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo. - Percepción global - Sobreconteo - Resultado memorizado.
6 La perinola V	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas - Tomar o poner lo que la perinola indica - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo. - Percepción global.
7 La perinola VI	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la cantidad de tapitas indicadas. - Poner en el pozo la cantidad de tapitas indicadas. - Cumplir en una acción lo que las dos perinolas indican. - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos - Establecer relaciones de igualdad y desigualdad. Los números para calcular: <ul style="list-style-type: none"> - Transformación de la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir, quitar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo - Percepción global - Sobreconteo - Resultado memorizado.
8 Pon y toma	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar si lo que dice un jugador es correcto. 	Los números para calcular: <ul style="list-style-type: none"> - Transformación de la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir, quitar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo - Sobreconteo - Resultado memorizado

Las actividades presentadas constituyen una secuencia didáctica dado que:

- En la *Propuesta 1* los niños deben ser capaces de contar hasta 10 para tomar las tapitas que el juego plantea y establecer una relación de igualdad entre lo que la perinola indica y la cantidad de tapitas a poner o sacar.
- En la *Propuesta 2* se plantean los mismos problemas pero se amplía el campo numérico hasta 20.
- En la *Propuesta 3* se agrega a lo planteado un problema de ordinalidad al solicitar a los niños establecer el orden en que ganaron los jugadores y anotarlo. Para ello podrán buscar formas personales de registrar el orden o usar números.
- En la *Propuesta 4* se plantea como nuevo problema averiguar la cantidad de tapitas que le queda a cada jugador, después de cuatro vueltas y registrarlo usando por ejemplo dibujos, palotes, cruces, números...
- La *Propuesta 5* se desarrolla en el plano gráfico. Aquí los niños deberán evaluar las expresiones de dos jugadores y determinar cuál es la correcta.
- En la *Propuesta 6* se modifica el material cambiando las leyendas de la perinola incluyendo Pon y Toma 3 y 4.
- En la *Propuesta 7* se complejiza el problema planteado ya que se usan dos perinolas, una con leyendas con Pon y la otra con leyendas con Toma. Los niños deben resolver el cálculo antes de poner o sacar tapitas del pozo. Podrán resolver la situación mediante el conteo, la percepción global, el sobreconteo (contar a partir de la percepción de una de las cantidades) o el resultado memorizado (apelar al cálculo mental).
- En la *Propuesta 8*, en el plano gráfico, se plantea un problema que consiste en evaluar una posible situación de juego.



Secuencia: **Escondiendo objetos**

Propuesta 1: **Frío, frío, caliente, caliente**

Objetivo de la actividad para el niño

- Encontrar el objeto escondido.

Materiales

- Objetos pequeños.

Desarrollo

- Se juega en grupo total.
- Se designa un niño que sale de la sala.
- Se le entrega un objeto pequeño a otro niño, quien lo esconde en algún lugar.
- Se le pide al niño que salió que ingrese y se le plantea que tendrá que encontrar el objeto escondido, guiándose por lo que digan sus compañeros:
 - Cuando dicen "frío, frío" es porque el objeto está lejos.
 - Cuando dicen "caliente, caliente" es porque el objeto está cerca.
 - Cuando dicen "te quemás" es porque el objeto está en ese lugar.
- Al finalizar se analiza lo realizado y se cambian los roles.

Propuesta 2: **Escondiendo objetos I**

Objetivo de la actividad para el niño

- Encontrar el objeto escondido.

Materiales

- Una foto de la sala.
- Objetos pequeños.
- Imán.



Desarrollo

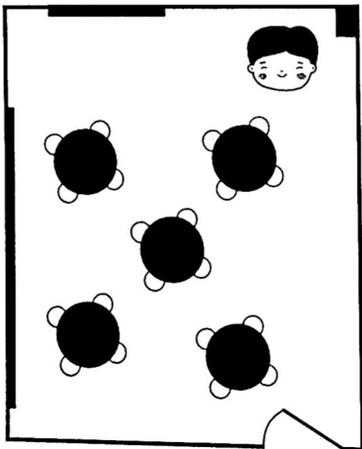
- Se juega en grupo total.
- Se designa un niño que sale de la sala (niño 1).
- Se le entrega un objeto pequeño a otro niño (niño 2), quien lo esconde en algún sector.
- Se designa a otro niño (niño 3), quien debe colocar el imán en la foto que está apoyada en el pizarrón magnético, indicando la ubicación del objeto escondido.
- Se le pide al niño que salió de la sala (niño 1) que ingrese, se le plantea que observe la foto y que encuentre el objeto escondido.
- Al finalizar se analiza lo realizado y se cambian los roles.

Propuesta 3: **Escondiendo objetos II**

Se juega de la misma forma que Escondiendo objetos I, pero en lugar de la foto se utiliza un plano de la sala para indicar el lugar donde se esconde el objeto.

Propuesta 4: **Marcando recorridos en la sala**

MARCA TRES CAMINOS DIFERENTES DESDE LA PUERTA DE LA SALA HASTA LLEGAR A LA CARITA.



Propuesta 5: **Escondiendo objetos III**

- Se juega de la misma forma que Escondiendo objetos I, pero:
 - se designa a un niño que sale de la sala (niño 1),
 - a otro niño que esconde el objeto (niño 2),
 - y se le pide al niño que salió, (niño 1) que reingrese, se designan dos niños que deben darle pistas verbales para que encuentre el objeto escondido (niños 3 y 4).
- Al finalizar se analizan las pistas dadas y se cambian los roles.

Propuesta 6: **Buscando objetos en el jardín**

Objetivo de la actividad para el niño

- Encontrar el objeto escondido.

Materiales

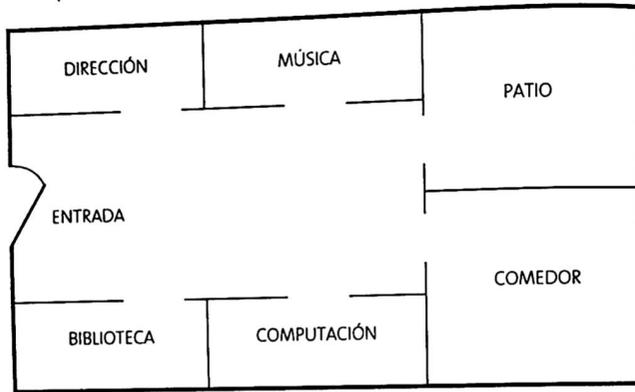
- Planos del jardín.
- Tarjetas con dibujos de distintos lugares del jardín, por ejemplo: biblioteca, comedor, sala de computación...
- Objetos fáciles de identificar.
- Lápicos

Desarrollo

- Se juega en grupos de no más de cuatro niños.
- Se entrega a cada grupo una tarjeta y se les plantea la siguiente consigna: "Vayan al lugar que indica la tarjeta y busquen el objeto escondido. Al volver a la sala marquen en el plano el recorrido que hicieron".
- Al finalizar se analiza lo realizado.

Propuesta 7: Marcando recorridos en el jardín

ESTE PLANO ES DEL JARDIN AL QUE VA JULIETA



MARCA CON COLORES DISTINTOS EL RECORRIDO QUE PUEDE HACER JULIETA PARA IR:

- DESDE LA ENTRADA AL COMEDOR PASANDO POR LA DIRECCION.
- DESDE EL COMEDOR HASTA LA BIBLIOTECA PASANDO POR LA SALA DE MUSICA.

En este caso partimos del juego tradicional "Frio, frío, caliente, caliente", que plantea una situación de ubicación en el espacio tridimensional. Al mismo le realizamos modificaciones con el objetivo de profundizar la construcción de contenidos espaciales mediante problemas con progresiva complejidad, pasando de la lectura de la foto de la sala al plano de la sala y luego de espacios pequeños como la sala a espacios más amplios como el jardín.

En el siguiente cuadro analizaremos los problemas, aprendizajes centrales y acciones problematizadoras que cada actividad plantea.

PROPUESTA	PROBLEMA	APRENDIZAJE CENTRAL	ACCIONES PROBLEMATIZADORAS
1 Frio, frío, caliente, caliente	- Encontrar el objeto escondido siguiendo las indicaciones verbales recibidas	- Desplazamiento en el espacio tridimensional	- Dictar (emitir y decodificar mensajes verbales)
2 Escondiendo objetos I	- Niño 3: colocar el imán en la foto, en el lugar donde se escondió el objeto - Niño 1: encontrar el objeto en la sala, según lo marcado en la foto.	- Ubicación de posiciones de objetos desde las relaciones entre los objetos - Relación de puntos de referencia en espacios bi y tri dimensionales	- Representar (emitir y decodificar mensaje gráfico en una foto)
3 Escondiendo objetos II	- Niño 3: colocar el imán en el plano, en el lugar donde se escondió el objeto - Niño 1: encontrar el objeto en la sala, según lo marcado en el plano.	- Ubicación de posiciones de objetos desde las relaciones entre los objetos - Relación de puntos de referencia en espacios bi y tri dimensionales	- Representar (emitir y decodificar mensaje gráfico en un plano)
4 Marcando recorridos en la sala	- Marcar tres recorridos diferentes en los cuales el punto de partida y de llegada es el mismo.	- Desplazamientos gráficos en espacios bidimensionales	- Representar (emitir un mensaje gráfico)
5 Escondiendo objetos III	- Niños 3 y 4: emitir mensajes verbales para guiar al niño 1. - Niño 1: decodificar los mensajes verbales recibidos y encontrar el objeto	- Ubicación de posiciones de objetos desde las relaciones entre los objetos - Relación de puntos de referencia en espacios tridimensionales	- Dictar (emitir y decodificar mensajes verbales)
6 Buscando objetos en el jardín	- Dirigirse al lugar indicado en la tarjeta - Encontrar el objeto escondido - Representar en el plano el recorrido realizado.	- Representación bidimensional de recorridos tridimensionales	- Representar (emitir un mensaje gráfico)
7 Marcando recorridos en el jardín	- Marcar recorridos en los que se indica la salida, la llegada y un punto intermedio	- Desplazamientos gráficos en espacios bidimensionales	- Representar (emitir un mensaje gráfico)

En esta secuencia podemos observar que:

- En la *Propuesta 1* se realiza el juego tradicional "Frio, frío, caliente, caliente", que apunta a los desplazamientos por el espacio tridimensional para encontrar el objeto escondido, de acuerdo al mensaje verbal que se recibe.

- En la *Propuesta 2*, tomando como base el juego tradicional, los niños deberán decodificar el mensaje gráfico indicado en la foto para poder encontrar el objeto escondido.
- La *Propuesta 3* es una actividad similar a la anterior, pero se complejiza porque en lugar de una foto se usa un plano de la sala.
- En la *Propuesta 4* el problema se plantea en el plano gráfico. Los niños deben marcar distintos recorridos que, saliendo de un mismo lugar, les permitan llegar a un mismo lugar y comprender que hay más soluciones que las encontradas por ellos.
- La *Propuesta 5* retoma el juego planteado en la Propuesta 2, pero aquí el objeto escondido se encuentra decodificando los mensajes verbales emitidos por los compañeros.
- En la *Propuesta 6* se complejiza el problema ya que los desplazamientos se realizan en un espacio más amplio, el jardín. Después de encontrar el objeto, los niños deberán representar en el plano del mismo, el recorrido realizado.
- La *Propuesta 7* plantea como problema marcar recorridos en un plano teniendo en cuenta: el punto de salida, de llegada y un punto intermedio.



Secuencia: **Las figuritas**

Propuesta 1: **Las figuritas I**

Objetivo de la actividad para el niño

- Acercar la figurita a la pared.

Materiales

- Figuritas redondas de cartón, 5 para cada jugador.

Desarrollo

- Se juega en grupos de cuatro jugadores que se ubican detrás de una línea frente a la pared. Cada jugador toma 5 figuritas de la caja.



- A su turno, cada participante tira una de sus figuritas desde la línea, tratando de acercarla a la pared.
- Cuando todos tiraron su figurita se decide cuál es la que está más cerca de la pared y se determina el ganador, quien se lleva las figuritas arrojadas.
- Gana el que después de 5 vueltas obtiene más figuritas.

Propuesta 2: **La cancha**

Objetivo de la actividad para el niño

- Armar una cancha según un modelo.

Materiales

- Hojas
- Cinta de papel

Desarrollo

- Se arman grupos de cuatro jugadores que se ubican en distintos lugares del patio, en forma no alineada.
- Uno de los grupos diseña la cancha de juego marcando la línea de partida con la cinta frente a la pared.
- Luego anota en una hoja la distancia entre la línea y la pared y se la pasa a los demás grupos.
- Los demás grupos deben realizar una cancha de iguales dimensiones.
- Se analiza lo realizado y se comienza a jugar.

Propuesta 3: **El Figurón I**

Objetivo de la actividad para el niño

- Acercar la figurita al "figurón".

Materiales

- Figuritas redondas de cartón, 5 para cada jugador.
- Un "figurón" (figurita grande de cartón).

Desarrollo

- Se delimita una cancha de forma rectangular.



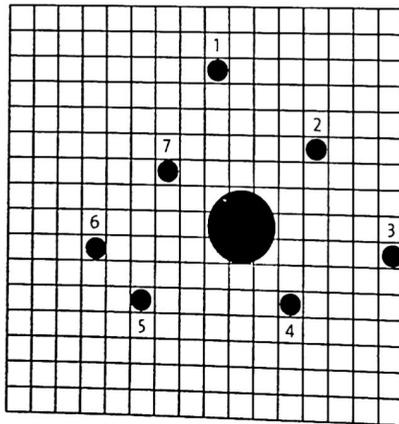
- Se juega en grupos de cuatro jugadores que se ubican detrás de la línea de largada de la cancha.
- Uno de los jugadores tira el "figurón" lo más lejos posible.
- Cada jugador toma 5 figuritas de la caja, a su turno, tira una de sus figuritas desde la línea, tratando de acercarla al "figurón".
- Cuando todos tiraron su figurita se decide cuál es la que está más cerca del "figurón" y se determina el ganador, quien se lleva las figuritas arrojadas. Este será quien arroje el próximo "figurón".
- El ganador del juego es quien después de 5 vueltas recoge la mayor cantidad de figuritas.

Propuesta 4: El Figurón II

- Se juega de la misma forma que El figurón I pero en la última jugada cada jugador registra en una hoja la distancia entre el "figurón" y su figurita.
- Este registro se lleva al grupo total y entre todos comparan y analizan lo realizado.

Propuesta 5: ¿Quién ganó?

JULIETA Y SUS AMIGOS JUGARON AL FIGURON.



¿QUÉ FIGURITA QUEDÓ
MÁS LEJOS DEL FIGURÓN?
¿CÓMO TE DISTE CUENTA?

¿QUÉ FIGURITA QUEDÓ
MÁS CERCA DEL FIGURÓN?
¿CÓMO TE DISTE CUENTA?

Propuesta 6: Ubicando figuritas SOL Y PEPE JUEGAN AL FIGURON.



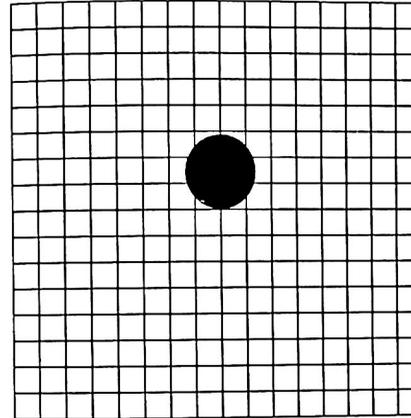
SOL

MI FIGURITA
QUEDO A 5
CUADRADITOS
DEL FIGURON.



PEPE

LA MIA
ESTA A 3
CUADRADITOS
DEL FIGURON



DIBUJA CON DOS COLORES
DISTINTOS LAS FIGURITAS
DE PEPE Y SOL EN EL LUGAR
QUE ELLOS DICEN
¿QUIÉN GANÓ? ¿POR QUÉ?

Esta secuencia se inicia con el juego tradicional "Las figuritas" jugado por distintas generaciones desde varias décadas. En él la habilidad del jugador se centraba en la forma en que lanzaba la figurita hacia un blanco determinado. Nosotras, con el objetivo de trabajar contenidos matemáticos relacionados con el eje medido, planteamos distintos problemas que involucran medir y comparar longitudes usando unidades no convencionales como: partes del cuerpo u objetos del entorno.

La secuencia consta de seis actividades, dos de las cuales se desarrollan en el plano gráfico. Estas implican la reflexión de estrategias y problemas que se han presentado en las situaciones de juego.

En varias de las propuestas se incluyen, también, problemas numéricos vinculados a determinar cantidades de



figuritas. Este contenido no es el central a trabajar en la actividad sino que se trata de saberes que los niños poseen y deben utilizar.

A continuación analizamos cada una de las propuestas presentadas.

PROPUESTA	PROBLEMA	APRENDIZAJE CENTRAL	ACCIONES PROBLEMATIZADORAS
1 Las figuritas I	- Determinar qué figurita está más cerca de la pared.	- Longitud: medir y comparar distancias utilizando unidades no convencionales.	- Percepción visual - Cubrimiento - Desplazamiento Usando partes del cuerpo y/o elementos no convencionales del entorno.
2 La cancha	- Registrar la distancia entre la línea y la pared. - Interpretar el mensaje gráfico recibido para armar una cancha según el modelo.	- Longitud: medir distancias utilizando unidades no convencionales. - Registro de cantidades continuas.	- Cubrimiento - Desplazamiento Usando partes del cuerpo y/o elementos no convencionales del entorno.
3 El Figurón I	- Determinar qué figurita está más cerca del "figurón".	- Longitud: medir y comparar distancias utilizando unidades no convencionales.	- Percepción visual - Cubrimiento - Desplazamiento Usando partes del cuerpo y/o elementos no convencionales del entorno.
4 El Figurón II	- Determinar qué figurita está más cerca del "figurón" - Registrar la distancia entre la figurita y el "figurón".	- Longitud: medir y comparar distancias utilizando unidades no convencionales. - Registro de cantidades continuas.	- Percepción visual - Cubrimiento - Desplazamiento Usando partes del cuerpo y/o elementos no convencionales del entorno.
5 ¿Quién ganó?	- Determinar qué figurita está más cerca y más lejos del "figurón".	- Longitud: medir y comparar distancias utilizando unidades no convencionales.	- Cuento de unidades no convencionales (cuadraditos)
6 Ubicando figuritas	- Ubicar las figuritas según el mensaje de los chicos	- Longitud: medir y comparar distancias utilizando unidades no convencionales.	- Cuento de unidades no convencionales (cuadraditos)



En esta secuencia se puede observar que:

- La *propuesta 1* apunta al trabajo de medidas de longitud al tener que determinar la distancia entre la pared y los lugares en los cuales caen las figuritas usando unidades no convencionales. Luego se comparan las distancias a fin de determinar el ganador.
- En la *propuesta 2* la dificultad que se plantea radica en realizar e interpretar mensajes gráficos referidos a distancias. Un grupo debe determinar la distancia entre la pared y la línea de tirada, y registrarlo. Luego el resto de los grupos arman una cancha según ese modelo.
- En la *propuesta 3* el lugar que ocupa el "figurón" dentro de la cancha cambia en cada jugada, así como la distancia de este con respecto a la línea de tirada. La complejidad está dada en que las figuritas quedan ubicadas "atrás", "adelante", "a la izquierda", "a la derecha" del figurón y es esa la distancia a medir y comparar.
- En la *propuesta 4* el problema anterior se complejiza dado que en la última jugada se solicita registrar la distancia entre el figurón y su figurita, para luego analizar grupalmente tanto las modalidades del registro como el ganador de esa jugada.
- La *propuesta 5* se da en el plano gráfico en el cual se simula una jugada. Son los niños quienes, a partir del dibujo, deben determinar qué figurita es la más cercana y cuál es la más lejana al figurón.
- En la *propuesta 6* se continúa trabajando en el plano gráfico, pero aquí los niños deben ubicar las figuritas de dos jugadores de acuerdo al mensaje escrito recibido y a su vez determinar el ganador.

Hasta el momento desarrollamos tres secuencias didácticas que involucran a cada uno de los ejes del área: Número, Espacio y Medida. También es posible diseñar proyectos en los cuales estén presentes los juegos tradicionales y se trabajen en forma simultánea los distintos ejes del área.



Proyecto: “La kermesse de juegos tradicionales”

Una kermesse es:

- “Una fiesta parroquial, reunión social con juegos de azar y destreza, organizada con fines benéficos.”
- “Una fiesta popular, al aire libre, con bailes, rifas, concursos, etc.”
- “Un gran juego.”

La kermesse nace como una fiesta hecha por y para el pueblo. Se realiza en un espacio amplio donde se ubican diferentes stands o puestos de juego que los visitantes recorren libremente para jugar. Por cada juego realizado se obtienen puntajes, que luego se canjean por premios, en un stand específico.

Este contexto permite abordar distintos contenidos, entre ellos los matemáticos, a partir de propuestas lúdicas que se realizan en pequeños grupos. Dada esta estructura, algunos de los juegos tradicionales presentados como: “La perinola”, “Las figuritas” y “El figurón” en sus variantes pueden incluirse en el desarrollo de la kermesse.

También se pueden agregar otros como: “El sapo”, “El bowling”, “El tumbalatas”, “El tiro al blanco”, “Ponerle la cola al chanco”...

Este proyecto puede ser realizado por una sola sala o tener un carácter institucional y dar participación a las familias tanto jugando como relatando los juegos que realizaban en su infancia.

En lo desarrollado a lo largo del capítulo podemos ver cómo implementando propuestas didácticas con alto potencial lúdico, teniendo en cuenta el aporte de los juegos tradicionales, a través de secuencias didácticas que abordan alguno de los ejes del área o mediante proyectos que los incluyen, podemos ampliar y profundizar los aprendizajes matemáticos de los niños del Nivel.



Juegos musicales tradicionales

SONIA BROUNSTEIN y CRISTINA KIRIANOVICZ

*De nosotros depende que los sonidos de hoy
no sumerjan en el olvido a los sonidos de ayer*

MARÍA TERESA CORRAL

Desde que el ser humano nace y está en movimiento, genera un ritmo.

Es a través de la exploración que se descubre a sí mismo, conoce su cuerpo, descubre su voz, balbucea, canta, se sorprende con los sonidos de su cuerpo, los exterioriza, los repite, los recrea, se manifiesta revelando todo el tiempo sus logros a los demás. Se aventura, actúa moviendo sus manos, brazos, piernas, pies una y otra vez probando sus posibilidades de acción.

Observa, vuelve a observar y, tomando lo aprendido, acciona relacionándose con el medio. Juega con otros y comienza a emprender la exploración del espacio, descubriendo los objetos circundantes y el espacio físico.

Su mundo simbólico se amplía cada vez que juega.

A través del juego se expresan sentimientos, ideas, se elaboran temores, se aprende a exteriorizar, a esperar, a ceder. El juego abre

caminos a la creatividad y espontaneidad, produciendo sensaciones de placer y libertad.

El juego es una construcción social que desde los primeros años de vida va asomándose de la mano de numerosos y variados actores. En los primeros años serán los padres, adultos, maestros quienes les acerquen a los niños las primeras canciones de cuna, las nanas con masajes, las canciones para hacer cosquillas y mimos, los cuentos sonoros, los juegos que motivan a realizar acciones con el cuerpo: manos, pies, gestos con la cara, los juegos de galope en las piernas del adulto, las canciones que estimulan la sonrisa e invitan a acompañar con pequeños balanceos del cuerpo, las rimas incompletas para completar con ritmos u onomatopeyas. Y lo más mágico y bello, aquellas canciones cantadas por el adulto a los pequeños, simplemente para ser escuchadas, que conciben y crean un “espacio de juego-escucha” para soñar, imaginar, crear, acercarse a otros mundos posibles a través de sus metáforas.

Cuando el niño va creciendo, amplía su lenguaje hablado y corporal, puede desplazarse cada vez con más facilidad y precisión, es el momento en que se convierten ellos mismos solos, y con otros, en productores de los juegos. Se van sumando a su repertorio las rondas y juegos en ronda, los juegos de hilera y finalmente los juegos de manos que implican mayor concentración, un importante trabajo de coordinación rítmica y gran independencia por parte de los niños. Poco a poco, observamos que comienzan a ser ejecutantes autónomos de los juegos que han aprendido y escuchado de sus pares o bien les han enseñado los adultos, para más tarde animarse a recrearlos y ser también creadores de nuevos juegos.

*Cuantos chicos somos
los del barrio, los del pueblo
si nos quedamos callados
no se aguantaría el silencio¹*

1. Fragmento de la canción “Hay derecho a protestar” del Grupo *Manos a la Murga*. Autor: C. Kirianovicz.

En este capítulo haremos referencia a juegos donde el ritmo, la melodía, los sonidos están presentes y forman parte importante del mismo².

“Estos juegos surgen de la tradición y el folklore y poseen un valor formativo no del todo aprovechado en la educación de los niños (...) Los juegos populares están llenos de sabiduría, creencias, costumbres, modismos, sobre todo cuando se encuentran enriquecidos por elementos poéticos y musicales. Por eso es importante rescatar el valor de lo popular y lo tradicional que traen las rondas, rimas, coplas, los dichos, las adivinanzas, trabalenguas, juegos de manos, leyendas y cuentos; los cuales tienen un acervo cultural universal, que responde a las necesidades funcionales comunes a todas las personas” (Brounstein y Kirianovicz, 2008: 11).

Los juegos que encontramos en América Latina son la gran mayoría de procedencia española, han cruzado infinitas fronteras y han sido transmitidos por años, de generación en generación. Dan cuenta de la memoria colectiva, del relato oral de los distintos pueblos que a través de los niños, padres, abuelos, caminaron, se forjaron, se enriquecieron, manteniendo en general la esencia, particularidad y naturaleza que dio su origen.

Los juegos forman parte del folklore, como también su música, la que en muchas oportunidades también nos da cuenta de su procedencia. Por ejemplo, podemos advertir una música más sincopada en los juegos provenientes del Brasil, los cantos con características responsoriales si nos acercamos a las zonas Caribeñas, compases ternarios en juegos provenientes de Venezuela, el predominio de los juegos en compases binarios en Argentina y Uruguay, entre otros ejemplos. Los textos, los ritmos, las acciones mismas del juego también hablan, cuentan, relatan, pintan diferentes paisajes y lugares donde han sido jugados.

2. Desde el año 2003 nos encontramos investigando y recopilando diferentes tipos de juegos tradicionales de América Latina y del mundo, que tienen en su haber constructivo algún condimento musical.

Algunos juegos han viajado a través de diferentes regiones apropiándose de su cultura, dando por resultado pequeñas o bien notables variantes en el mismo; puede ser que niños de diferentes lugares jueguen un juego de distinta forma o bien que en la construcción de la música y/o el texto se observen algunas modificaciones. Por ejemplo, podemos observar que en la versión del “Arroz con leche” que se canta en Venezuela, con el nombre de “Arroz con coco”, la música está en compás de tres tiempos (sensación de vals), a diferencia de la versión que se canta en Argentina, que está en compás de dos tiempos (sensación de marcha). En este ejemplo, además, observamos diferencias notables en el texto, que por supuesto producen cambios también en la forma de jugar y en la estructura musical. Otro ejemplo es el “Muy buen día, su señoría” en sus múltiples versiones según su lugar de origen: “Ambosador, Matarile rile ron” en República Dominicana, “Mantantirulirulá” en Ecuador, etc. En estos casos, como en otros, se reconocen variaciones en el ritmo, en las palabras, modificaciones leves de las melodías, se advierte la utilización de modismos, que hacen que percibamos y nos resuene el folklore característico de cada zona o región de donde provienen.

Los temas suelen ser múltiples: una historia de vida, de amor, de guerra, un devenir absurdo. Aquellas situaciones cotidianas, históricas, verosímiles, verdaderas, tangibles se entremezclan, entretejen y toman presencia activa con lo fantástico, lo soñado, lo irrealizable, lo imaginado, lo mítico, lo fabuloso, lo que sucede en otros ámbitos o contextos que no son los de los jugadores en cuestión. El pasado se confunde en el futuro con la idea o historia más disparatada en un tiempo-espacio real o irreal.

Los textos en general son en rima; esta coincidencia al final de las sílabas en cada línea versal suele ser de tipos muy diversos según su combinación fónica. Se encuentran textos con versos del estilo narrativo que cuentan una pequeña historia o que sugieren simplemente algún tipo de temática. También hay rimas compuestas de palabras con sentido en sí mismas pero sin sentido narrativo en el contexto de la estrofa, y otras compuestas con palabras inventadas a las que se suman combinaciones de sonidos onomatopéyicos. Estos textos de los juegos pueden ser recitados, dichos con algún ritmo determinado, cantados o

en algunos casos hablados a modo de conversación entre dos participantes.

La diversidad, variedad e inmensidad de juegos tradicionales nos lleva a realizar una clasificación que no es la única, ya que otros autores han organizado los juegos con otros criterios válidos. Este ordenamiento nos permite elegir el juego adecuado en el momento de planificar, pensar y plantear una actividad para los niños.

Propuesta de clasificación

*¿A qué jugamos?
A la ronda ronda
soplará el zonda,
en la huerta de Palán
las ciruelas caerán.*

Rondas

Las rondas, ruedas o corros son uno de los juegos más ancestrales, provienen de lo más remoto de las distintas expresiones culturales. Las danzas circulares son un testimonio de ello, la disposición en rueda permite una comunicación profunda donde todos nos podemos mirar, encontrar e integrar. Está asociado a lo mágico, a lo ceremonial y reconoce una unidad y un universo, donde se integra el movimiento con los sonidos, la música, en un espacio en el que podemos liberarnos, comunicarnos, expresarnos, recrearnos, en una palabra, jugar.

Si bien la mayoría de las rondas infantiles proceden de España, encontramos en nuestra cultura rondas de otras partes del mundo; estos juegos se fueron modificando y enriqueciendo a lo largo del tiempo con modismos y costumbres típicos de cada región. Todas las melodías y canciones que poseen suelen formar parte también del cancionero popular infantil.

Podemos encontrar distintos tipos de rondas: con canciones, con juegos, con prendas, con mímicas y/o acciones, pre-dancísticas, de presentación, entre otras.

¿Cómo se juegan?

Los niños se disponen en círculo y giran de izquierda a derecha, siguiendo el camino del sol, o viceversa, siempre acompañados por una canción. Pueden tomarse o no de las manos, según el juego. En algunas de ellas, un niño se ubica en el centro actuando de solista, realizando alguna acción, mientras los demás forman parte del coro.

Algunos ejemplos para recordar, curiosear y animarse a jugar:

- Rondas con canciones, “Mambrú se fue a la guerra”, “Que llueva, que llueva”, “Tengo una muñeca”, “Cucú, cantaba la rana”. Son aquellas en las que simplemente se gira tomados de la mano y se canta sin otra actividad en particular.
- Rondas con juegos, “La Farolera”, “La paloma blanca”, “Dicen que Santa Teresa”, “Arroz con leche”, “¿Lobo está?”, “El patio de mi casa”. Además de cantar y girar, poseen distintos tipos de juego: de persecución, dramatización, de sorteo, y/o la combinación entre ellos.
- Rondas con mímica, prendas y acciones, “Sobre el puente de Avignon”, “El aguacerito”, “A la rueda e’ la batata”, “San Serení del monte”. Son las que van imitando el movimiento de lo que dicta el texto en forma literal (me levanto, me caigo, salto, el aguacerito manda que se abracen, etc.).
- Rondas de presentación, como “El pajarito”. Dan la posibilidad de decir o cantar los nombres, conociéndose de esta forma entre los compañeros e integrándose al grupo. Se juegan por lo general al comienzo del año o con grupos nuevos.
- Rondas pre-dancísticas: “Maquerule”, “Cheki Morena”, “Los Chimichimitos”. Como su nombre lo indica, son para bailar, poseen figuras coreográficas muy sencillas que los jugadores deben seguir.

Por otro lado encontramos los **Juegos en ronda**, los cuales pueden tener una canción, una rima o ambas en su composición.

Por ejemplo, “El huevo podrido”, “El pato ñato”, “El hurón”, “El gato y el ratón”, “El perro y el conejo”, “Tzinga, tzinga”.

En este tipo de juegos la ronda no gira, simplemente se utiliza como disposición de los participantes para jugar.

Juegos en hilera

Estos juegos no son tan antiguos como las rondas, pero sí muy elegidos por los niños a la hora de jugar, ya que la mayoría poseen desplazamientos en forma de trenes, serpientes. Al igual que las ruedas algunos poseen canciones, rimas en forma de diálogo y otros, ambas cosas.

¿Cómo se juegan?

Los niños se toman de la cintura o de las manos formando una hilera. En algunos la hilera está fija y en otros se desplaza libremente dependiendo esto de la modalidad del juego. También los hay de hileras enfrentadas, moviéndose en grupo, avanzando y retrocediendo en forma alternada.

Algunos ejemplos son:

- Juegos en hilera con desplazamientos libre por el espacio: “El Martín pescador”, “La víbora de la mar”, “La serpiente”, “El rabito e’ la culebra”. Por lo general tienen un coordinador que es el primero de la fila y conduce el juego.
- Juegos en hilera fija: “Pan quemao”, “Don Juan, don Juan”, “Gavilán pollero”.
- Todos ellos tienen dos personajes ubicados en cada extremo de la cadena, que entablan un diálogo para iniciar el juego.
- Juegos en hileras enfrentadas: “Materilé”, “Muy buen día, su señoría”, “El chiriguare”.

La particularidad que tienen es que se entabla un diálogo cantado entre ambas filas, al mismo tiempo que van avanzando y retrocediendo en bloque.

En algunas regiones podemos encontrar juegos donde combinan las hileras con las rondas, como en el caso del “Mantantirutirulá” de Ecuador.

Juegos de manos

Son juegos rítmicos realizados con las manos y otros gestos, acompañados por una rima o canción. Estos juegos suelen

ser complejos y representan un desafío de coordinación rítmica, entre la palabra y los movimientos, sin embargo los niños los juegan con mucha naturalidad.

¿Cómo se juegan?

En parejas enfrentadas mientras cantan o dicen una rima, se acompañan con diversos entrecuchos de palmas. Otra modalidad puede ser de manera individual, de a cuatro o en ronda. En algunos juegos se suman a la percusión corporal, saltos, giros y movimientos con los pies.

Algunos ejemplos:

- De a dos, “En la calle 24”, “Era una paloma”, “En un convento”. Son los más característicos y los más jugados.
- De a cuatro, “Yo con todos”.
- En ronda, “El juego de la oca”.
- Individual, “Échele leche al café”.

Juegos de palabras

Las rimas, rimas de sorteo, trabalenguas, pegas, adivinanzas son todos juegos de palabras que los niños recitan como pasatiempo, llenos de imaginación y fantasía. La esencia de estos juegos consiste en combinar vocablos, sílabas, onomatopeyas, frases, priorizando lo sonoro, con el fin de generar un juego fonético, repetitivo, disparatado y sin sentido en algunos casos; en otros se observan composiciones con la búsqueda del sentido narrativo. La característica principal es que todos ellos están escritos en rima y forman parte de la poesía infantil y los juegos tradicionales, favoreciendo el desarrollo del lenguaje, la memoria y la atención de los niños.

¿Cómo se juegan?

Simplemente se recitan. En el caso de las rimas de sorteo, se forma una ronda con un niño en el centro, el cual irá señalando con un dedo a cada compañero, incluyéndose él. Cuando finaliza la rima, el niño sorteado será el elegido, el ganador. Se juega para

elegir a un participante con un fin determinado o para la formación de grupos.

En las adivinanzas, un participante la recita y otro u otros deben decir la respuesta, descubriendo de qué se trata el acertijo o la incógnita que contiene.

En los trabalenguas, el juego consiste en recitar la combinación de palabras de difícil pronunciación lo más rápido posible, articulando correctamente.

Las pegas, chascos o bromas se dicen como formas de remate a comentarios y preguntas.

Ejemplos:

- Rima con sentido narrativo:

*Paco Paquito
vendió su galera,
para casarse
con la cocinera.*

*La cocinera
vendió su abanico,
para casarse
con Paco Paquito.*

- Rima sin sentido narrativo, que prioriza lo sonoro:

*Lenga la lenga
La ducha la du é
La ducha la du mama
La ducha la du é
La ducha la du papa
La ducha la du é
La ducha la du gôgô
La ducha la du é*

- Rima de sorteo:

*A la do li tuá
de la limentuá
Oso fete, colorete
A la do li tuá*

- Adivinanza:

*Adivina, adivinanza.
¿Quién trae una bolsa en la panza?*

Respuesta: El canguro

- Trabalenguas:

*Tengo una gata ética pelética pelín plan plética,
pelada, peluda, pelín plan pluda,
que tuvo siete gatitos
éticos peléticos, pelín plan pléticos
pelados, peludos, pelín plan pludos.*

- Pegas:

*¿Tenés frío?
Ponete la capa de tu tío.
¿Tenés calor?
Tocá el tambor.*

- Desarrollo: explicación de cómo se juega tradicionalmente ese juego
- Recreaciones: sugerencias de actividades que parten del juego propuesto, pensadas desde lo más simple a lo complejo para realizar con niños de distintas edades.

NOMBRE DEL JUEGO	CLASIFICACIÓN	PROCEDENCIA
El pajarito	Ronda de presentación	Colombia
A la rueda rueda	Ronda	Cuba
El patio de mi casa	Ronda con juego	Colombia
Cheki Morena	Ronda pre-dancísticas	Puerto Rico
Los chimichimitos	Ronda pre-dancísticas	Venezuela
El hurón	Juego en ronda	Francia
Tzinga	Juego en ronda	Brasil
La serpiente	Juego en hilera	México
En un convento	Juego de manos	Argentina
En un caballito gris	Juego de faldas	Argentina
La gallina francolina	Rima de sorteo	Argentina

El Pajarito

*¡Ay! Yo tengo un pajarito que ya sabe volar,
¡Ay! Yo tengo un pajarito que ya sabe volar*

*Si lo lleva Lucas, sabe volar,
si lo lleva Flor, sabe volar.
Si lo lleva Carla, sabe volar,
si lo lleva Nico, sabe volar.*



Selección de juegos para el Nivel Inicial

Los juegos seleccionados están organizados con el siguiente formato:

- Texto y música: letra y partitura musical del juego
- Tipo de juego: su clasificación
- Nota musical: descripción de alguna característica musical que consideramos relevante

Característica: Es un juego de ronda para presentarse y/o para aprender los nombres de los compañeros.

Nota musical: La canción de este juego tiene un ritmo llamado *Bunde*. El *bunde chocono* es una danza folklórica de Colombia del departamento del Chocó, en cuya interpretación se emplean tambores.

Desarrollo: En ronda los niños giran tomados de la mano mientras van cantando; en la frase “si lo lleva...” cada uno cantará su nombre. Cuando todos se hayan presentado se canta como cierre “si lo llevan todos, sabe volar”, finalizando de esta forma el juego. Antes de empezar, se debe acordar quién será el primero en cantar o decir su nombre, y hacia qué lado seguirán presentándose.

Recreaciones:

- Los niños sentados en ronda irán pasando de mano en mano un títere de varilla (un pajarito) a medida que van cantando. Cuando dicen “si lo lleva...” el que tiene el títere debe cantar su nombre y se lo pasa al compañero de al lado y así sucesivamente. Es importante aprender la canción antes de incorporar el objeto.
- Se forma la ronda con un jugador en el centro. Éste tendrá un objeto (tela, pelota, cinta, muñeco) para bailar e interactuar con él mientras cantan. Cuando dicen “si lo lleva... sabe volar” el niño del centro canta o dice su nombre presentándose. Al recomenzar la canción le entrega el objeto a otro niño que pasará al centro para recomenzar el juego. Se puede hacer otra variante con dos niños en el centro, cada uno canta su nombre, uno por vez, sosteniendo un títere de varilla de diferente color. De esa forma la consigna sería: se presenta primero el pajarito azul y luego el rojo, por ejemplo.
- Se reparten instrumentos, pañuelos o cintas a los niños, para que toquen o bailen en el centro de la ronda al ser nombrados. En esta recreación se propone que sea el docente el que vaya diciendo los nombres.

A la rueda, rueda

*A la rueda, rueda
de pan y canela.
Dame un besito
y vete a la escuela.*

*Si no quieres ir,
acuéstate a dormir.*



Característica: Juego de ronda.

Nota musical: Posee dos estrofas, la primera se canta y la segunda se dice en forma rítmica.

Desarrollo: Los niños arman una ronda tomados de las manos y giran mientras cantan la primera parte (sección A). En la rima (sección B), se desarman hasta quedar acostados en el piso como si fueran a dormir.

Recreaciones:

- Se juega la ronda tradicional y al llegar a “si no quieres ir” se van diciendo distintas consignas en reemplazo de “acuéstate a dormir”. Por ejemplo: “si no quieres ir” pasea en monopatín, “si no quieres ir” conviértete en un monstruo.
- Se juega la ronda tradicional. Después de “acuéstate a dormir”, el coordinador dice: “se duerme... una mano”, entonces todos realizan el gesto de mano dormida. El juego continúa de la misma forma, y en cada final se indica otra parte del cuerpo para jugar a hacer dormir.

- Con niños más grandes se puede hacer un juego de sumatoria de movimientos:
 - primera vuelta, “se duerme una mano”.
 - segunda vuelta, “se duerme una mano y la cabeza”
 - tercera vuelta, “se duerme una mano, la cabeza y una rodilla”

Así sucesivamente hasta que se duerma todo el cuerpo.

- Formar la ronda sosteniendo una tela con un niño sentado en el centro debajo de la misma. Giran mientras cantan la parte A. En la parte B la ronda se detiene y mueven la tela al ritmo de la rima, mientras el niño del centro hace un sorteo³ señalando los pies de los compañeros. El sorteo pasa al medio y recomienza el juego.
- El juego comienza igual que la ronda tradicional y en la parte B se percute el ritmo de la rima con distintas partes del cuerpo. Antes de comenzar sugerimos explorar distintas posibilidades de percudir con el cuerpo tras la búsqueda de diferentes sonoridades.

Sugerencia para la exploración: Dar consignas claras y abiertas para que los niños encuentren la forma de hacer sonar su cuerpo sin necesidad de imitar los movimientos del adulto, por ejemplo:

- Probemos aplaudir ahuecando las manos, separando los dedos, con un dedo, con dos, con todos, con el dorso de la mano, con los puños cerrados.
- Probemos frotar y sacudir las manos de diferentes formas.
- Intentemos percudir las manos sobre distintas partes del cuerpo.

A lo trabajado anteriormente se le puede sumar variaciones de intensidad (fuerte-suave) y velocidad (rápido-lento). Es importante que el docente esté atento al resultado sonoro de la exploración de

3. Sorteo: juego tradicional de conteo para elegir un compañero con un propósito determinado. Se marca a cada compañero de la rueda con el dedo al ritmo de una rima, cuando la misma finaliza el niño indicado será el elegido.

cada niño, pudiendo destacar uno o varios ejemplos para que el resto lo imite.

El patio de mi casa

*El patio de mi casa
es muy particular,
si llueve se moja
como los demás.*

*Hache, i, jota, ka,
ele, elle, eme, a,
que si tú no me quieres,
otro amigo me querrá.*

*Agáchate
y vuélvete a agachar,
que los agachaditos
no saben bien bailar.*

*Hache, i, jota, ka,
ele, elle, eme, o,
que si tú no me quieres,
otro amigo tendré yo.*

El pa-tio de mi ca - sa es muy par-ti-cu-lar, si llue-ve se mo-ja
co-mo las do - más. A - gá - cha - te, y vuél-ve-te-a-ag-a-char, que
los a-ga-cha-di-tos no sa-ben bai-lar. Ha-che, i, jo-ta, ka, e-le, e-ll-e, e-me,
a, que si tú no me quie-res, o-tro-a-mi-go me que-rá. Ha-che mi-go ten-dré yo

Características: Ronda con juego

Nota musical: La canción tiene dos partes bien definidas que coinciden con distintas acciones dentro del juego. La primera parte está formada por las dos primeras estrofas, con melodías diferentes entre sí. La segunda parte sería el estribillo, formado por la 3ª y 4ª estrofa, con una melodía de carácter más alegre y saltarín.

Desarrollo: Se ubican en ronda tomados de la mano, con un niño en el centro. Comienzan a cantar girando hacia un lado. Cuando cantan “Agáchate y vuélvete a agachar”, realizan la acción de agacharse y en “que los agachaditos no saben bailar”, se ponen de pie y vuelven a girar. En el estribillo todos se detienen y acompañan con palmas la canción, mientras el niño del centro va salticando dentro de la ronda. En el momento que cantan “eme a”, “me querrá”, “eme o” y “tendré yo”, el del centro se detiene dando un salto frente a un compañero distinto cada vez. El último en quedar enfrentado a éste, pasa al centro.

Recreaciones:

- En parejas, tomados de las manos, puede ser manos cruzadas: derecha con izquierda, izquierda con derecha. En la primera estrofa giran. En la segunda estrofa realizan las acciones que indica el texto. En el estribillo se sueltan y saltican libremente por el espacio. Al final de la canción se toman de las manos con el compañero que tengan más cerca, recomenzando de esta forma el juego.

Cheki morena

*El juez le dijo al cura, ¡curita!
el cura le dijo al juez,
¿qué fue?
¿Que a dónde está ese ritmo, caramba,
del merecumbé? ¡Jue!*

*Cheki morena cheki,
cheki morena. ¡Jue!
¿Que a dónde está ese ritmo, caramba,
del merecumbé?*

*Un pasito adelante (adelante),
y otro para atrás,
y dando la vuelta, y dando la vuelta,
¿quién se quedará? ¡Jue!*

Características: Es una ronda de sorteo con una sencilla coreografía.

Nota musical: Merecumbé es un tipo de música de la región del Caribe, que combina los ritmos de Cumbia y Merengue.

Desarrollo: Se forma una ronda con un niño en el medio. En las dos primeras estrofas todos cantan y bailan libremente. Al llegar a la tercera, realizan los movimientos de lo que van cantando: un paso adelante, otro para atrás, etc. Al llegar a “y dando la vuelta”, el jugador del medio comienza a girar con los ojos cerrados y el brazo extendido, señalando con el dedo a manera de sorteo. En “¿quién se quedará?”, sobre la exclamación “¡Jue!”, se detiene y abre los ojos; el niño señalado toma su lugar y el que estaba en el centro se ubica en la ronda para recomenzar el juego. Para los más pequeños se puede evitar cantar la primera estrofa para que sea más sencillo el aprendizaje de la misma.

Recreaciones:

- Para poder realizar esta recreación, la cantidad de participantes deberá ser la suma de un número impar. En ronda con un participante en el medio giran mientras cantan. En el primer jue! dan un salto y cambian la dirección. En la

última estrofa, cuando cantan “un pasito adelante”, realizan el baile como en el juego original. Cuando llegan al final, después de gritar “¡Jue!”, deben correr y tomar de las manos a un compañero. El que queda solo pasa al centro y recienza el juego. La consigna del final puede ir variando, por ejemplo: nos juntamos de a tres, de a cuatro, etc.

- Juego de vasos: para realizar el juego los participantes deben estar sentados en el suelo en pequeñas rondas (5, 6 jugadores), cada uno con un vaso. Un vaso de cada grupo debe tener una marca del lado de adentro. Es importante que se repartan boca abajo para que la marca no se vea. El juego comienza cantando la canción mientras percuten con los vasos sobre el piso (pueden marcar el pulso, el acento).

Cuando dicen “un pasito adelante”, llevan el vaso hacia el centro de la ronda, en “otro para atrás”, lo mueven hacia atrás y en “dando la vuelta...”, comienzan a intercambiar los vasos con sus compañeros libremente. Cuando gritan “¡Jue!”, cada uno toma un vaso, lo da vuelta y al que le tocó el marcado debe cumplir una prenda.

Los Chimichimitos

[ESTRIBILLO]

*Los chimichimitos
estaban bailando
el coro corito,
tamboré.*

*Que baile la negra,
tamboré,
que baile el negrito,
tamboré.*

[ESTRIBILLO]

*Que baile la niña,
tamboré,
que baile el niñito,
tamboré.*

[ESTRIBILLO]

*Que baile la bruja,
tamboré,
que baile el brujiño,
tamboré.*

Los chi-mi-chi-mi-tos es -ta-ban bai-lan-do el co-ro co-ri-to, tam-bo-ré.
tam-bo-ré. Que bai-le la ne-gra, tam-bo-ré, que bai-de el ne-gri-to, tam-bo-ré. Que
bai-le la ne-gra, tam-bo-ré. Que bai-de el ne-gri-to, tam-bo-ré. Los chi-mi-chi-mi-tos es
ta-ban bai-lan-do el co-ro co-ri-to, tam-bo-ré. Los tam-bo-ré.

Características: Es un juego pre dancístico con personajes y dramatización.

Nota musical: En esta canción aparece a modo de coro la palabra “tamboré” intercalándose entre los distintos versos.

Desarrollo: Antes de comenzar a jugar los niños en parejas (niño-niña), definen quién hará de negra-negrillo, bruja-brujiño, etc.⁴ Se pueden agregar otros personajes de acuerdo a la cantidad de participantes. En ronda comienzan a cantar y en el momento en que se los nombra van pasando al medio para bailar y representar su papel. En el estribillo cada uno vuelve a su lugar. El juego sigue de la misma forma hasta que todos hayan bailado.

Recreaciones:

- Se forman dos grupos. Uno canta y el otro baila. Cuando dice “tamboré” realizan estatuas con el cuerpo, deteniendo

4. Se puede utilizar la siguiente rima de sorteo para definir los personajes: “tamboré la negra, tamboré el negrito, tamboré la niña, tamboré el niñito, tamboré la bruja, tamboré el brujiño”.

el movimiento. Como parte del juego las figuras de las estatuas pueden ir variando.

- En dos grupos. Un grupo canta toda la canción menos “tamboré”, el otro grupo canta solo “tamboré”. Otra forma puede ser que en “tamboré”, en lugar de cantar, se ejecute el ritmo de la palabra con algún instrumento o con percusión corporal. Es importante realizar cambio de roles.

El hurón

*Corre, corre el hurón,
por el bosque va el hurón.
Corre, corre el hurón,
por el bosque va el hurón.*

*Corre, corre el hurón,
por el bosque va el hurón.
Corre, corre el hurón,
por el bosque va el hurón.*

*Pasa, pasa por aquí,
Pasa, pasa por allá.
Quién lo puede encontrar,
por el bosque va el hurón.*

*Adivina si está aquí,
adivina si está allá,
el hurón ya se escondió.
El hurón del bosque.*

Características: Es un juego en ronda con un objeto, donde se trabaja la atención.

Nota musical: La melodía de la canción asciende y desciende constantemente, creando una sensación de movimiento ondulatorio y circular.

Desarrollo: Este juego es similar al tradicional “juego del anillo”, pero se juega en ronda. Primero se debe preparar un cordel del tamaño de la rueda, con algún material suave para no lastimar las manos de los niños pero al mismo tiempo resistente para que no se rompa con el tironeo del juego. Sugerimos alguna cinta bebé, o alguna cinta de seda, o cualquier otro material que el docente crea conveniente. Se hilvana un anillo, o una arandela, o un aro (que será “el hurón”) por el cordel y se unen los extremos. Los niños en ronda se toman de la cinta y un niño se ubica en el centro tomando el rol de “cazador”. Mientras cantan y bailan, van pasando “el hurón” de mano en mano, tratando de que “el cazador” no lo vea. Pueden cambiar la dirección del paso del objeto en cualquier momento, para despistar al acechador. Cuando termina la canción, el “cazador” dice el nombre del jugador en cuyas manos está escondido el “hurón”. Si acierta, el niño que tenía el anillo toma su lugar y el cazador pasa a la ronda. En caso de no acertar, el cazador paga prenda⁵. También puede pagar prenda el jugador que deja descubrir el hurón. Con niños más grandes, “el cazador” puede intentar atrapar al “hurón” esperando el momento del pase. En este caso, se canta en forma continua hasta que el niño logra agarrar el objeto, finalizando de esta forma el juego. Para volver a jugar se puede hacer un sorteo y elegir un nuevo cazador.

Recreaciones:

- Para esta recreación se deben construir tres aros iguales (se pueden hacer con caños de PVC para pasar cables pegando las puntas con cinta). Uno de ellos debe estar relleno con arroz, lentejas, etc. Se colocan los tres aros en la cinta. Se juega igual que el juego tradicional, sólo que el cazador debe estar sentado en el centro de la ronda con los ojos cerrados. Los jugadores mientras cantan pasan los aros de mano en mano. Al finalizar la canción se detiene el movimiento, el cazador abre los ojos y debe adivinar cuál de los aros es el sonoro (“el hurón”).

5. Prenda: Es una acción, como una penitencia que se debe cumplir, por haber perdido el juego. Por ejemplo: imitar a algún animal, hacer alguna pirueta, etc.

- Antes de empezar, el docente esconde un cascabel, sonajero u otro objeto bien sonoro en algún bolsillo de un niño que será “el hurón”. Es fundamental que los niños no vean a quién se lo entrega, para lo cual deben estar sentados y con los ojos cerrados, ya que el propósito es descubrir por audición quién lo tiene. Comienzan el juego cantando mientras se desplazan libremente por el espacio. Esta acción hace que el objeto suene dentro del bolsillo del hurón, y que los demás puedan escuchar de dónde proviene el sonido. Al finalizar la canción se sientan nuevamente en el suelo, se realiza un sorteo y el sorteado deberá decir quién es “el hurón”.

Tzinga

Tzinga, tzinga, tzinga papayuska
Tzinga, tzinga, tzinga papagai
Tzinga, tzinga, tzinga papayuska
Tzinga, tzinga, tzinga papagai.

Trala lala lala la, tzinga papayuska
Trala lala lala la, tzinga papagai
Trala lala lala la, tzinga papayuska
Trala lala lala la, tzinga papagai



Características: Es un juego en ronda, donde se van sumando las acciones en cada realización.

Nota musical: La canción está compuesta sobre una rima sin sentido narrativo, que prioriza lo sonoro.

Desarrollo: Para comenzar el juego se colocan en ronda y cantan la canción completa sin girar. En la segunda vuelta, acompañan melodía percutiendo el ritmo con las palmas. En la tercera, a las palmas le agregan la percusión de los pies sobre el piso, siempre marcando el ritmo. En la cuarta vuelta y última realizan lo mismo que antes pero desplazándose por todo el espacio.

Recreaciones:

- En ronda, en la primera estrofa giran hacia un lado y hacia el otro, cambiando de dirección en el 3° verso. En la segunda estrofa se desplazan bailando libremente por el salón. Así sucesivamente armando y desarmando la ronda.
- Esta rima tiene la riqueza y característica de poder dividir cada verso en dos partes o semifrases, generando de esta manera un juego de pregunta y respuesta.

Se juega en parejas enfrentadas, cantando la canción y realizando las siguientes acciones:

Tzinga, tzinga: Dos palmadas con el compañero, dos palmadas sobre las piernas.

Tzinga papagai: Se dan la mano derecha con derecha, a modo de saludo.

(Verso 3 y 4 se repite igual, o bien se puede cambiar de mano al saludarse.)

Trala lala lala la: Se desplazan caminando o bailando por el espacio.

Tzinga papayuska: Se dan la mano a modo de saludo con el compañero más cercano.

(Verso 7 y 8 se repite igual.)

El juego comienza con el compañero que tenga más cerca, colocándose nuevamente en parejas. Durante el juego se puede ir marcando la percusión corporal y el saludo, realizando las acciones en distintas partes del cuerpo.

La Serpiente

*Es la historia de la serpiente
que bajó del monte,
para ir a buscar
un pedazo de su cola.*

*Y tú serás, y tú serás,
y tú serás un pedacito de su cola.*

Es lahí-to-ria de la ser-pien-te que ba-jó del mon-te, pa-ra-ir a bus-
car un pe-da-zo de su co-la. y tú se-nás, y tú se-nás, y tú se-
nás un pe-da-ci-to de su co-o-o-la.

Característica: Es un juego en hilera.

Nota musical: La canción de este juego tiene dos partes bien definidas en su aspecto melódico, que permiten desarrollar el juego con facilidad.

Desarrollo: Se forma una ronda. Se elige o sortea a un participante que será la cabeza de serpiente y se desplazará por adentro de la ronda mientras se canta la canción. Al terminar el primer verso, “un pedazo de su cola”, el niño cabeza de serpiente se detiene frente a otro de la ronda, y cuando dice “y tú serás”, lo señala con el dedo al ritmo de la música. Luego abre las piernas y el elegido deberá pasar por debajo gateando, colocándose detrás, formando una hilera. Cuando comienza la canción se repite el juego y así continúa, hasta que todos forman parte de la cola de la serpiente.

Recreaciones:

- Se puede jugar eligiendo a varios niños como cabezas de serpiente para que el juego sea más dinámico, sobre todo si son muchos participantes.
- Mientras cantan la primera estrofa, todos los niños se desplazan libremente por el salón. Al llegar a “y tú serás” se detienen y el niño designado cabeza de serpiente señala en cada “tú serás” a los niños que tenga más cerca, para que pasen por debajo de él y se ubiquen detrás. Así continúa el juego hasta que queda armada la cola de la serpiente.

En un convento

*En un convento,
borom bom bom,
de San Francisco,
borom bom bom,
había una negra,
borom bom bom,
con tres negritos,
borom bom bom.*

*Mientras la negra,
borom bom bom,
cebaba mate,
borom bom bom,
los tres negritos,
borom bom bom,
hacían bollitos,
borom bom bom.*

*Y así termina,
borom bom bom,
este cuentito,
borom bom bom,
de una negra,
borom bom bom,
y tres negritos,
borom bom bom.*

1. En un con-ven-to, bo-rom bom bom, de San Fran-cis-co, bo-rom bom bom, ha-bía u-na
2. Mien-tras la ne-gra, bo-rom bom bom, ce-ba ma-te, bo-rom bom bom, los tres ne-
3. Ya - sí ter-mi-na, bo-rom bom bom, es-te cuen-ti-to, bo-rom bom bom, de u-na

ne-gra bo-rom bom bom, con tres ne-gri-tos, bo-rom bom bom.
gri-tos bo-rom bom bom, ha-cían bo-lli-tos, bo-rom bom bom.
ne-gra, bo-rom bom bom, y tres ne-gri-tos, bo-rom bom bom.

Característica: Juego de manos.

Nota musical: Posee un estribillo muy sonoro intercalado entre los versos de las estrofas, que nos permite jugar con él desde musical.

Desarrollo: Se juega en parejas enfrentadas repitiendo siempre la misma combinación de palmeo, a manera de ostinato rítmico sobre el pulso de la canción de la siguiente manera:

1. Golpe de palmas entre sí
2. Golpe de palma derecha con palma derecha del compañero
3. Golpe de palma entre sí
4. Golpe de palma izquierda con palma izquierda del compañero
5. Golpe de palma entre sí
6. Golpe de ambas palmas contra las del compañero tres veces

Este juego se repite hasta terminar la canción.

Recreaciones:

- Jugarlo en forma tradicional sin decir “borom bom bom”, pero continuando siempre con el juego de palmas.
- En “borom bom bom” reemplazar los tres golpes de palmas, por tres golpes en diferentes partes de su propio cuerpo. Por ejemplo: palmas sobre pecho, palmas sobre muslos, etc.
- En parejas, cantar sin realizar el juego de palmas, y en “borom bom bom”, entrechocar con su compañero las diferentes partes del cuerpo, que el coordinador va diciendo en voz alta. Por ejemplo: rodillas, codos, pies, espalda, etc. Se puede complejizar el juego diciendo: cabeza con mano, mano con tobillo, etc.
- En ronda, cantar sin realizar el juego de palmas y en “borom bom bom”, tocar el ritmo de la palabra con un instrumento.

En un caballito gris

*En un caballito gris,
Olivia se fue a París.*

*Se fue al trotcito,
cloc cloc, cloc cloc, cloc cloc, cloc cloc.*

*Se fue al pasito,
cloc, cloc, cloc, cloc.*

*Se fue al galopito,
cloc, cloc cloc, cloc cloc, cloc cloc.*



Características: Es un juego de falda para los más pequeños, donde prevalece lo rítmico asociado al movimiento.

Nota musical: Se trabaja el pulso, el tiempo de la canción, la división binaria del mismo y el ritmo salticado, que simula el galopar.

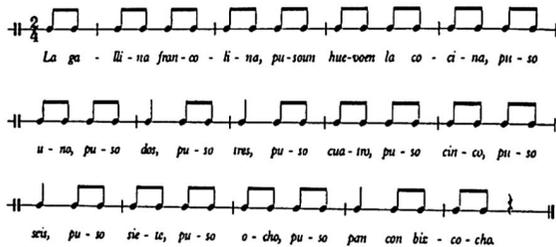
Desarrollo: El adulto sienta al niño sobre su falda y canta la canción mientras mueve las piernas marcando el paso, el trote y el galope, imitando el andar del caballo. Se puede acompañar el movimiento chasqueando la lengua contra el paladar (cloqueo).

Recreaciones:

- El juego se puede enriquecer poniéndole pulseras con cascabeles en las muñecas y/o tobillos al niño; variando la velocidad de la canción: lento-rápido, rápido-lento; cambiando el timbre de voz cuando se canta; haciendo variaciones de intensidad; agregando pausas sorprendidas; simulando dejar caer al niño abriendo las piernas. En síntesis, jugar, divertirse; si el adulto se divierte, el niño también.
- Con niños más grandes se puede realizar el mismo juego, cada uno con un muñeco u objeto a modo de bebé.
- Otra posibilidad puede ser simplemente percutir con las manos sobre los muslos o sobre algún instrumento de percusión, marcando el ritmo del paso, el trote y el galope en el momento que la canción lo indique.

La gallina francolina

*La gallina francolina
puso un huevo en la cocina,
puso uno, puso dos,
puso tres, puso cuatro,
puso cinco, puso seis,
puso siete, puso ocho,
puso pan y bizcocho.*



Características: Es una rima de *sorteo* para contar. Se juega para saber quién será el primero en comenzar, para elegir a alguien con un propósito determinado, o para formar grupos.

Nota musical: Las rimas poseen una gran riqueza rítmico-musical y favorecen el desarrollo de la memoria, la expresión y la comunicación verbal.

Desarrollo: Se forma una ronda, se elige un participante para que realice el sorteo. Este comienza marcando con su dedo a cada compañero, mientras todos dicen la rima.

Cuando finaliza la rima, el niño *sorteado* será el elegido.

Recreaciones:

- En ronda, se ubica un niño en el centro con una porra. Se dice la rima mientras giran. Al llegar al conteo se detienen y el del medio va tocando con la porra la cabeza de

cada niño, mientras realiza el conteo en forma sucesiva. Los que van siendo tocados deben agacharse. Cuando termina la rima de sorteo, el favorecido cambia lugar con el niño del centro.

- Se numeran los niños del uno al ocho. Se hace una ronda y se gira mientras se dice la rima. Al llegar al conteo los números mencionados dan un salto y giran, quedando de espaldas al centro de la ronda. Por ejemplo en “puso uno” todos los niños que tenían el número uno saltan y giran, en “puso dos” los que tenían el número dos, hasta que todos quedan al revés. El juego recomienza de la misma forma pero todos de espaldas al centro.
- En ronda se le entrega a cada un niño un instrumento musical. Mientras todos dicen la rima el coordinador va realizando el sorteo, indicando con el dedo a cada jugador. Al llegar a “puso uno”, el niño indicado toca su instrumento, así sucesivamente con todos los números. Cuando llega a “biscocho” el niño seleccionado, pasa a ser coordinador.

Fin del juego, solo por hoy

¿Cuándo termina un juego? ¿Termina? ¿Tiene final?

Son preguntas que podemos llegar a hacernos los que no estamos participando de la actividad lúdica. Si no hay un factor externo que dé finalización al mismo, el juego culmina cuando los jugadores deciden darle un cierre; o bien si no quieren darle un cierre, suelen ponerse de acuerdo y definir continuar el juego en otro momento y lugar. Entonces queda en el aire el registro, la fotografía de esa energía transitada, para mañana volver a retomar la actividad...

*...Fideo fino
hasta volar
ronda ronda
el sol se va*

*...Fin del juego
solo por hoy
mañana nace
uno nuevo*



Y juegan... Se esconden...⁶

Es muy importante que los docentes vuelvan a vivenciar su infancia y puedan actuar como puentes entre los niños y su cultura, que enriquezcan su repertorio tomando conciencia del valor que contienen los juegos y canciones tradicionales, para que no queden escondidos en el baúl de los recuerdos, que no se pierdan en el tiempo, que puedan ser parte del hoy y del mañana.

El juego, el cuerpo, el lenguaje y la subjetividad en los procesos del aprendizaje motriz

ROSALÍA MORI

Reflexionar acerca de la enseñanza de lo corporal en el Nivel Inicial y la importancia que adquiere el juego en su organización implica problematizar los planteos pedagógicos didácticos en relación con las perspectivas acerca del cuerpo y del juego desde las cuales pensamos, planificamos y desarrollamos las propuestas de enseñanza poniendo en juego, la subjetividad, el cuerpo y el lenguaje en relación con el aprendizaje motriz.

Sin dudas, los aportes que brindan las investigaciones de los diferentes campos de conocimiento enriquecen y permiten revisar los enfoques tradicionales que han atravesado el campo del trabajo corporal y la motricidad, y en especial del campo disciplinar de la educación física, basados en concepciones mecanicistas del cuerpo y apoyados preponderantemente en la biología y en la medicina.

Resulta relevante reflexionar acerca de la concepción de cuerpo que se pone en juego en las propuestas de enseñanza de lo corporal y la Educación Física en el Nivel Inicial. A partir de la mirada de Levin (1994) se entiende que la acción motriz se encuentra atravesada por los procesos propios del desarrollo

6. Fragmento de la canción "Pica". Autores: Sonia Brounstein y Jorge Gribo. CD *Canciones en Alpagatas Grupo Cielo Arriba*.

madurativo y del crecimiento, por los procesos cognitivos; pero fundamentalmente el accionar motriz puede entenderse como “el decir corporal de un sujeto”. El cuerpo desde esta óptica es “el cuerpo de un sujeto”. En palabras del autor, “El que habla es el sujeto a través de su cuerpo, de las variaciones tónico motrices, del movimiento, de sus gestos y del esquema corporal” (Levin, 1994).

En consonancia con esta postura, los aportes de la teoría psicoanalítica expresan que el cuerpo se construye a partir del lenguaje, de lo simbólico. El cuerpo es un efecto de la cultura en la que se encuentra inmerso y el organismo puede comprenderse como su soporte material. Según lo expresa Aulagnier (1991), en una primera etapa de la constitución subjetiva, la madre será portavoz del niño(a), comenta, predice, historiza; transmite las necesidades y representaciones que tiene del niño(a), por ejemplo llora porque tiene hambre, se enoja porque le duele la panza, tiene el rostro igual que su abuelo, etc. El niño(a) en un primer momento, según esta autora, es sombra hablada de la madre, un conjunto de enunciados que son testimonio del anhelo maternal concerniente al niño(a). En este sentido, el cuerpo puede entenderse como una construcción discursiva que se constituye en el proceso de socialización tanto primaria, sus primeros vínculos familiares, como secundaria en su trayecto por la escolaridad, el jardín, la escuela, su mundo social ampliado. En este sentido, cabe preguntarnos cuál es el concepto de cuerpo que habita en las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo en el trabajo corporal en general y en las clases Educación Física en particular, con el fin de propiciar el aprendizaje motriz en el Nivel Inicial.

En relación con lo expuesto cobra sentido interrogarnos acerca del significado que adquieren el juego y el jugar dentro de la planificación y las propuestas de enseñanza. Si bien el juego puede entenderse como un elemento básico y constitutivo del trabajo corporal y de la Educación Física en términos tanto de contenido como de estrategia didáctica para el logro del aprendizaje motriz en la infancia, en muchas oportunidades puede observarse que no siempre se potencializa su riqueza e importancia cayendo en la actividad por la actividad misma, en propuestas estereotipadas, rutinizadas, con escasa riqueza simbólica y creativa.

El primer aspecto que no podemos perder de vista en la actualidad es que el juego es entendido como un derecho humano fundamental en la infancia¹. Es decir, por un lado el Estado debiera garantizar políticas educativas que visibilicen proyectos que lo contengan, y por otro, es importante que los docentes (en especial los profesores y profesoras de Educación Física) puedan incluirlo en sus prácticas pedagógicas con una verdadera carga de sentido, propiciando estrategias de enseñanza que den lugar al despliegue de la subjetividad, la imaginación y la inventiva, a partir de dispositivos² lúdicos expresivos que pongan en juego la acción corporal y motriz.

En Argentina, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)³ definen al juego como un componente fundamental de la enseñanza, promotor de la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Entendiendo que los niños son sujetos sociales portadores de una historia culturalmente construida y la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y por condiciones de vida en relación al qué y cómo se juega.

En referencia a la organización de dispositivos lúdicos para la enseñanza de la educación física, contamos con el aporte de múltiples teorías que nos permiten revisar la elaboración de las propuestas pedagógicas. Retomando la perspectiva psicoanalítica, entendemos que el jugar permite al niño el despliegue de la subjetividad infantil, sus miedos, fantasías, deseos, entre otros aspectos que se

1. En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fue ratificada en Argentina en 1990 e incorporada al texto de la Constitución Nacional con la Reforma de 1994. En el artículo 31 establece:
1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.
2. Se utiliza el concepto de dispositivo siguiendo la perspectiva de Anijovich y otros (2009), entendido como “un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto coherente, aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, y que se combinan intencionalmente para facilitar el aprendizaje.
3. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) fueron aprobados en el Consejo Federal de Cultura y Educación en octubre de 2004.

ponen de manifiesto en esta actividad. Según Rodulfo (1996), el jugar es una práctica significativa, es una actividad que tiene carácter de producción, en tanto podría ser considerada como una actividad placentera en la cual los niños y niñas manifiestan su singularidad. Estos aspectos no pueden perderse de vista, especialmente en el diseño de las propuestas de enseñanza vinculadas con los contenidos de los juegos en las planificaciones de Educación Física.

También resulta relevante recuperar los aportes teóricos de algunos autores que colaboran en la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, teniendo presente que buena parte de esas teorías se han formulado originalmente fuera del sistema educativo, es decir no han estado destinadas a explicar o a describir lo que sucede en el proceso mismo de aprendizaje escolar y aún menos en la Educación Física.

Entre los aportes a destacar se encuentra la teoría de Piaget (1973), quien explicita que el desarrollo evolutivo del pensamiento en estos primeros años de la infancia abarca diferentes etapas. El primero se extiende aproximadamente entre los 0 y 2 años y se denomina “sensoriomotor” y el segundo va desde los 2 a los 6 años y se denomina “periodo pre-operacional”. Desde este enfoque, los juegos pueden clasificarse del siguiente modo: el *juego de ejercicio* que tiene lugar a lo largo del estadio sensoriomotor y el *juego simbólico* que surge y abarca el estadio preoperatorio. Es relevante destacar que según esta teoría en esta etapa el protagonista principal es el cuerpo, ya que el pensamiento puede entenderse como “acción interiorizada”, es decir que el pasaje a la representación simbólica tiene un anclaje en el accionar corporal. Otro de los aportes relevantes lo realiza Vigotsky (1988), cuya principal contribución radica en situar desde un punto de vista socio-histórico los procesos del aprender. En palabras del autor, “el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños comienzan a adquirir la motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo con ayuda de sus mayores y semejantes” (Vigotsky, 1988). Según su perspectiva, el juego y la escolaridad crean una “Zona de Desarrollo Próximo” para elaborar habilidades socialmente disponibles y conocimientos que paulatinamente los niños y niñas irán internalizando.

Algunas consideraciones acerca de la identidad profesional y su impronta en las concepciones sobre la planificación y las propuestas de enseñanza

“Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales decide y actúa. La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que pueden hacer manifiestas esas teorías implícitas” (Jackson, 1991)

Repensar los modos de organización de la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial implica revisar el sentido que le otorgamos a la planificación en nuestra tarea. Sabemos, al recorrer la historia, que las prácticas docentes, las “maneras de hacer”, como las denomina De Certeau (1996), dan cuenta de las concepciones que subyacen en las propuestas pedagógico didácticas. Con respecto a las planificaciones, puede notarse con frecuencia, que dicha tarea es reconocida como una exigencia administrativa o un requisito formal, más que como una herramienta que objetiva y da lugar a la organización de la enseñanza y el aprendizaje⁴. En este sentido, entendemos que en la actualidad necesitamos posicionarnos desde otras perspectivas que nos permitan abordar la complejidad pedagógica y afrontar los retos educativos que nos presenta el Sistema Educativo, así como también la sociedad y las infancias.

Con el propósito de continuar problematizando nuestro quehacer y antes de señalar otras perspectivas que nos alejen de estas concepciones de la planificación, quizás resulte de utilidad tener presente algunas consideraciones que hacen a nuestra identidad

4. Resulta interesante como aporte a la reflexión el estudio realizado por Kneer (1986), que aunque tiene varios años nos permite visualizar algunos significados que los profesores(as) le otorgan a la planificación. Este estudio se efectivizó a partir de una muestra representativa de 128 docentes y las conclusiones expresan lo siguiente: en el 96 % de los casos investigados hay una ausencia de redacción de una programación; 6 % no cree en ella; 55 % la considera innecesaria y 3 por ciento confesó sentirse incapaz de realizarla.

disciplinar⁵, las cuales pueden representar obstáculos para posicionarnos desde otros puntos de vista.

Con respecto a lo expuesto, tomaremos en cuenta tres aspectos que nos pueden servir en este sentido. El primero puede comprenderse desde una perspectiva filosófica e histórica, entendiendo que el diseño del currículum escolar de la modernidad ha estado atravesado por una concepción dualista del ser humano (mente-cuerpo); esta mirada occidental ha tenido una fuerte impronta direccionando las prácticas pedagógicas hacia la sobre determinación de los cuerpos en post del desarrollo intelectual⁶. Esto puede considerarse como un factor que ha influido en la concepción que tradicionalmente ha tenido la organización de la enseñanza de esta “asignatura”; a modo de matriz de aprendizaje⁷ corporal ha primado en el Sistema Educativo la imagen de cuerpos dóciles, medibles, desde una mirada biologicista e higienista⁸. A su vez, un segundo aspecto a tener en cuenta y claramente relacionado con el anterior, es quizás el bajo estatus educativo que se le ha otorgado tradicionalmente a la Educación Física dentro del currículum escolar⁹. En este sentido, algunos autores señalan que esta asignatura, a pesar de tener una larga tradición dentro del sistema educativo escolar, no goza del prestigio que tienen otras disciplinas, y muchas veces esta ocupa un lugar de poco

5. En relación a la definición de la Educación Física como asignatura escolar, es interesante retomar el planteo que realiza Kirk (1990), entendiendo que estas no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones.

6. A partir del planteo de Caruso & Dussel (1999), puede verificarse que el currículum escolar argentino tuvo como objetivos formar al ciudadano en los saberes propios de la modernidad, la escritura, el cálculo, las nociones de urbanidad, entre otros. La asignatura escolar encargada de transmitir los saberes vinculados con el cuerpo y el movimiento ha sido la Educación Física, contribuyendo al discurso de la pedagogía moderna.

7. Siguiendo a Quiroga (1985), definimos como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.

8. Esto puede ampliarse en profundidad en Aisenstein & Scharagrodsky (2006).

9. Hargreaves (1977) señala que algunas formas de conocimiento son designadas dentro del currículum escolar claramente superiores que otras, esto ocurre con las asignaturas denominadas académicas, relacionadas con la formación intelectual; mientras las llamadas “prácticas”, como la “Educación Física”, se encuentran al final del orden jerárquico de conocimientos.

reconocimiento dentro de los saberes escolares. Por último, es posible verificar que el perfil docente de los(as) profesores(as) de Educación Física ha sido permeado preponderantemente por un pensamiento de carácter pragmático, donde muchas veces aparece la escisión teoría-práctica. El activismo o la actividad por la actividad misma ha sido y sigue siendo un elemento disruptivo de esta práctica pedagógica, fuertemente criticado al momento de examinar las planificaciones de clases de Educación Física.

Repensando el significado de la planificación en las propuestas de trabajo corporal y de la Educación Física en el Nivel Inicial

Cabe preguntarnos en este punto acerca de algunas cuestiones que sin dudas pueden resignificar y jerarquizar el desarrollo de la planificación en las propuestas de trabajo corporal y de la Educación Física en el Nivel Inicial: ¿Cómo seleccionamos, secuenciamos y organizamos las propuestas de enseñanza? ¿Cuál es la intencionalidad pedagógica que tienen nuestros planteos de clases o actividades? ¿De qué manera interviene el juego y la función del jugar en la planificación de las propuestas con el fin de propiciar el aprendizaje motor? ¿Expresan estos diseños articulación con el trabajo de otros(as) docentes y al mismo tiempo con el proyecto institucional? ¿La propuesta de la planificación tiene en cuenta la comunidad, el contexto, el grupo, entre otros aspectos? ¿Se contemplan en la planificación de clases la adecuación de los materiales, los tiempos y los espacios destinados a la Educación Física?

En relación a lo expuesto, los aportes de Pitluk (2006) con respecto a la planificación didáctica en el Jardín de Infantes nos ayudan a considerarla desde otros puntos de vista. Tal vez, uno de los pilares que vale la pena destacar es el planteo que refiere al docente como “el autor irremplazable en la organización de la planificación”¹⁰. Esto, en el caso de los(as) profesores(as) de

10. Esta definición también puede ser interpretada según lo enuncia Alliaud (2017) como la del maestro artesano, cuya producción pone en juego el pensamiento y la acción de manera inseparable superando los procesos de mecanización técnica, monótona, rutinaria de cualquier trabajo.

Educación Física, representa un elemento muy valorable porque propicia un corrimiento de la perspectiva normativa de la planificación, en donde el docente se posiciona desde una concepción tecnicista, para “girar” hacia un visión situada, reflexiva, de apropiación y construcción de la planificación y las propuestas de enseñanza. Por otra parte, es importante destacar que esta acción no es individual, por tanto no puede darse en forma aislada, sino que, parafraseando a la autora, dicha tarea se “teje” en la articulación de un proyecto curricular, un proyecto institucional y la planificación áulica. Otro aspecto a considerar refiere a los diversos formatos que pueden adoptar las planificaciones: **Unidades didácticas y Proyectos**, que presenten itinerarios didácticos articulando (en general) contenidos de las diferentes áreas del Diseño Curricular, y Secuencias didácticas. A su vez, podemos mencionar a los talleres, el juego en sectores o rincones, el juego dramático o centralizado, entre otros, como modalidades de organizar de forma alternativa algunas propuestas de enseñanza.

Reflexiones acerca de los saberes que constituyen las propuestas de trabajo corporal y de Educación Física en el Nivel Inicial

*saber para poder enseñar, conocer para poder elegir,
reflexionar para poder decidir*
LAURA PITLUK (2006)

Hasta aquí, hemos planteado la necesidad de revisar el sentido que le otorgamos a la planificación considerando algunos rasgos que hacen a la identidad profesional y disciplinar que pueden influir en los modos de concebirla. Así mismo, se han recuperado aportes conceptuales que nos permiten dar lugar a otras miradas acerca de la enseñanza de la Educación Física y su planificación.

En este punto de la reflexión es importante que nos coloquemos frente a los saberes propios de este campo disciplinar, resaltando que dentro de los planteos de la enseñanza co-existen diversas concepciones, los cuales muchas veces no son coincidentes. En este sentido puede señalarse que “La educación física no representa cuerpos fijos de conocimiento sino los intereses

y preocupaciones de distintos grupos que disputan la forma de entender la asignatura” (Devís-Devís: 1996).

Con respecto a su especificidad en el Nivel Inicial, Porstein (2009) señala que la Educación Física tiene como propósito fundamental centrarse en favorecer la adquisición de las habilidades motrices, las posibilidades adaptativo motrices para la realización de destrezas en las diferentes prácticas corporales en un futuro, así como propiciar el desarrollo de las capacidades motoras coordinativas acorde al nivel madurativo en el que se encuentren los niños(as); la vivencia de juegos motores, construcción y aceptación de reglas; y la introducción a las diferentes prácticas corporales y motrices referidas: a la expresión, dominio y cuidado del cuerpo, a la interacción socio motriz y a la interacción con el ambiente.

A continuación se presenta el diseño de propuestas de enseñanza basadas en dispositivos lúdico expresivos, con el fin de propiciar el aprendizaje motriz y posibilitando el inter juego de los conceptos desarrollados en este capítulo.

Propuestas didácticas relacionadas con la expresividad lúdica de los niños(as) en el Nivel Inicial

Sabemos que el juego y la función del jugar son predominantes en los niños(as) que transitan el Nivel Inicial. En relación con ello, al comienzo de este capítulo nos hemos acercado a algunas definiciones de juego que pueden ayudarnos a comprender el aprendizaje infantil y la importancia de la acción motriz en este periodo. Seguramente podríamos tomar en cuenta diferentes maneras de clasificar los juegos en la infancia, pero con el fin de concretar este planteo didáctico hemos seleccionado los *juegos simbólicos*, dado que a través de ellos es posible que los niños puedan desplegar su subjetividad, imaginación, temores, deseos y fantasías.

Una de las características que tienen estos juegos es el “hacer como si”. Podemos caminar como si estuviésemos en el barro, podemos acostarnos en una colchoneta como si flotáramos, también convertir los objetos en otra cosa de lo que son, por ejemplo: un aro puede convertirse en el volante de un auto, un papel de diario en una capa y de ahí crear o representar un

personaje. Así mismo, también pueden imitar acciones de su contexto familiar y social. Es decir, los(as) niños(as) le otorgan significado a la acción, pueden representar, imaginar, fantasear y, a su vez, disponer en ese hacer de diferentes habilidades motrices básicas (saltar, lanzar, correr, girar, entre otras), así como habilidades combinadas, e incorporar destrezas simples. Desde este punto de vista, el juego simbólico que observamos en los niños que transitan el Nivel Inicial se convierte en un lenguaje que se expresa a través de gestos, mímicas y pueden representar desplegando su mundo interno.

Las propuestas que se presentarán a continuación se basan en dispositivos lúdicos expresivos que pueden denominarse como “formas jugadas”. Es decir, tienen como finalidad propiciar el aprendizaje, buscando intervenir en el enriquecimiento del bagaje cultural y motriz de los niños. Las estrategias de enseñanza que se proponen son las “canciones jugadas” y los “cuentos jugados” en cuyos contenidos intervienen situaciones imaginarias que movilizan el mundo infantil, lo misterioso, lo desconocido, desde una concepción de dejar caer el “lugar de niño de mamá”, favoreciendo la idea de “alejarse y volver a mamá”, la intersubjetividad, el encuentro con el otro semejante y diferente, lo grupal, la construcción de lo colectivo, entre otras cuestiones. Para ello, en la clase de Educación Física se propone poner a disposición diferentes materiales, disfraces, objetos que permitan el despliegue de la expresión y de la representación dando lugar a la creatividad.

Posibles propuestas a considerar teniendo en cuenta los contextos, las particularidades de cada institución, las áreas de conocimiento y los actores intervinientes en su organización

Propuesta de articulación entre el área de Educación Física y el área de Prácticas del Lenguaje en el Jardín de Infantes: juego, subjetividad, pensamiento y lenguaje

La planificación que se presenta a continuación se ha diseñado a modo de proyecto. Siguiendo a Pitluk (2006), este puede organizarse a en torno a una problemática y se plasma en un producto final a

partir de distintos acercamientos en función de lo investigado. Este proyecto fue llevado a cabo en un jardín de infantes que se encuentra en una escuela de una zona periférica de la ciudad de Rosario.



Título: “Los cuentos jugados: Una vía regia para favorecer los procesos de pensamiento y de lenguaje desde el enfoque del aprendizaje motriz”.

Escuela N° 1420 “Comunidad Educativa La Paz”, Rosario, Santa Fe, Argentina. Directora: M. Fernanda Gonzalez. Docentes: Florencia Anllo y Andrea Vítola.

Sala de 5 años

Duración: Aproximadamente 7 clases de Educación Física. Puede realizarse desarrollando algunas propuestas en las clases de Educación Física y otras (o todas) en la sala con el docente.

Justificación de la selección de la problemática:

La presente propuesta surge a partir de la problemática que refiere a atender los procesos de alfabetización y el enriquecimiento del lenguaje infantil resignificando el modelo que ha establecido una homogeneización de los tiempos y los contenidos de la enseñanza. Dicha propuesta fue diseñada como un proyecto¹¹ de articulación entre el área de Prácticas del Lenguaje y el área de Educación Física, entendiendo que el juego cobra un rol significativo dada su función subjetivante en el proceso de aprendizaje. Para ello, “Los cuentos jugados” se proponen en tanto dispositivo pedagógico, como la vía regia para maximizar las posibilidades de desarrollo de pensamiento y lenguaje(s).

11. Dicho proyecto fue acordado por las docentes, tanto del Aula como de Educación Física, con el fin de mejorar y favorecer el desarrollo del lenguaje infantil de los niños de este Jardín.

Fundamentación: Esta propuesta está destinada a un grupo de niños de 5 años y entendiendo la importancia que adquiere en estos primeros años el despliegue de la subjetividad infantil, sus miedos, fantasías, la construcción de la identidad, el encuentro con el otro, entre otras cuestiones que pueden surgir de la singularidad de los niños. Se han seleccionado “los cuentos jugados”, en tanto pueden favorecer la expresividad, los procesos de pensamiento y del lenguaje, así como el aprendizaje motriz. Los cuentos seleccionados esconden relatos, cuentan historias que atraviesan las infancias. Al jugar los niños nos “muestran” aquello en lo que “están ocupados” o los inquieta. Hacen presente su propia escena, nos muestran su posicionamiento en el mundo, lo que saben y lo que no. En los “cuentos jugados” de alguna manera los niños vivencian y representan aquello que narran. En la sala, la maestra se ocupará de los relatos (prácticas del lenguaje) y en el patio, quien se encuentre a cargo del área de Educación Física los pondrá en juego desplegando el lenguaje corporal y motriz. Al finalizar la propuesta, los cuentos se compartirán con la familia en un encuentro lúdico.

Objetivos: Que los niños logren...

- Desplegar la subjetividad a través de acciones motrices, como así también de relatos narrados en forma oral, es decir desde múltiples manifestaciones del lenguaje.
- Representar los personajes, situaciones y escenas que surgen de los cuentos seleccionados a través de la expresión corporal y motriz.
- Recrear escenas incorporando objetos que sirvan a la ambientación de los “cuentos jugados”.
- Intercambiar puntos de vista con los compañeros y los docentes con el fin enriquecer la propuesta.
- Experimentar las habilidades motrices básicas y combinadas en la trama argumentativa de los relatos.

RED DE CONTENIDOS

ÁREA: PRÁCTICAS DE LENGUAJE

- *Prácticas de lenguaje, escucha y reflexión acerca de los relatos propuestos.*
- *Intercambio de puntos de vista sobre los contenidos de los cuentos.*
- *Reconocimiento de los personajes, de los conflictos que presentan las historias, otros posibles desarrollos y desenlaces.*

ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA

- *Expresión lúdica, el gesto la imitación y la representación.*
- *Creación de situaciones a partir del juego simbólico.*
- *Cooperación e intercambio de puntos de vista de cómo jugarlo.*
- *Habilidades motrices básicas y combinadas.*

CUENTOS JUGADOS

Se proponen cuentos de los cuales derivan algunas preguntas problematizadoras surgidas del proyecto:

- Falconi, M. I. (1988) *Niños, las brujas no existen*. Buenos Aires, Editorial *Página/12*.
Cuando un niño/a tiene miedo, ¿los grandes le creen? ¿Los grandes también tienen miedo? ¿Cómo podemos representar los miedos con nuestro cuerpo? ¿Cómo nos expresamos cuando tenemos miedo?
- Bornemann, E. (1975) “Caso Gaspar”, en *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires, Ediciones Librerías Fausto.
¿Qué opinan de lo sucedido con Gaspar? ¿Es justa la sanción? ¿Se puede ir por calle haciendo la vertical? ¿Afecta su decisión la convivencia con las otras personas? ¿Cómo podríamos desplazarnos? ¿Cómo les gustaría? ¿Alguno(a) podría intentar algo similar a lo realizado por Gaspar? ¿A alguno(a) le gustaría? ¿Quién se anima? Y si armamos la historia, ¿qué personaje podríamos hacer? Y si modificamos la historia, ¿qué podríamos cambiar?

Itinerario de propuestas

• **Durante las tres primeras clases:**

Se propone la escucha atenta de los relatos de los cuentos (esto se realizará con el docente a cargo del grupo)

proponiendo un acercamiento a los personajes, buscando que los niños y niñas puedan ir representando los roles que surgieran según los temas. En el patio quien se encuentre a cargo de las clases de Educación Física intentará favorecer desde diferentes dispositivos lúdicos la representación surgida de la escucha, expresando con el cuerpo las acciones que realizan los personajes. Muchas de ellas refieren a las habilidades motrices básicas (saltar, correr, girar, entre otras), habilidades combinadas, así como también destrezas simples vinculadas con las prácticas gimnásticas, como por ejemplo posiciones invertidas.

• **Durante las tres clases siguientes:**

- Las historias se plantean y se irán construyendo en el transcurso de estas clases de forma colectiva, expresando de manera lúdica los relatos. Se abordarán en profundidad la espacialidad y la calidad de los movimientos (lentos, rápidos, cortado, ligados).
- En el **7º encuentro** se organizará una clase abierta en donde se pueda plasmar todo lo elaborado en el proyecto, invitando a la familia a participar en la puesta en juego de los relatos.

Evaluación:

Entre docentes y niños recordaremos el proceso desarrollado durante todo el proyecto: qué fue lo que nos gustó, qué modificaciones propondríamos para otras oportunidades, qué aprendizajes obtuvimos al recorrer esta experiencia.



Taller de “Canciones Jugadas”,

Integración de salas de 4 y 5 años.

Escuela Nº 1420 “Comunidad Educativa La Paz”, Rosario, Santa Fe, Argentina. Directora: M. Fernanda Gonzalez. Docentes: Florencia Anllo y Andrea Vitola.

Duración del proyecto:

Se lleva adelante durante todo el año, pero a mitad del ciclo lectivo se rotan los grupos de trabajo. Es decir que los niños transitan por él solo medio año, luego pueden elegir otro taller.

Justificación:

Esta propuesta surge a partir de la iniciativa del Equipo Directivo del Jardín, con el acuerdo de los docentes y la respectiva autorización ministerial. Esta consiste en que un día a la semana se integran los niños de las diferentes salas de 4 y 5 años, quienes tienen a opción de elegir un taller de los propuestos por la institución. Dichos talleres son organizados por los mismos docentes con los que cuenta el jardín y se proponen en parejas pedagógicas. En este caso, se presenta una propuesta que se basa en “canciones jugadas”, organizada entre el profesor de Educación Física y el de Educación Musical, quienes llevan adelante el taller durante el año. En cuanto a este, podemos definirlo como una modalidad de trabajo que permite aprender con otros. Teniendo en cuenta la perspectiva de Schulz (1998), se podrían señalar las siguientes características: los talleres se basan en una metodología participativa, que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, la relación docente-estudiante se define por una tarea común, tiene carácter globalizador e integrador, implica un trabajo en equipo y técnicas asociadas. Según Pitluk (2008), los talleres implican una modalidad alternativa de organizar la enseñanza, basada en el desarrollo de propuestas compartidas sostenidas en un trabajo grupal y en la puesta en marcha de tareas en pequeños grupos, incentivando las posibilidades de integrar las diferentes edades/salas/aulas/grupos, a fin de fortalecer las acciones escolares y el entramado institucional.

Fundamentación de la propuesta:

Las “canciones jugadas” tienen la particularidad, además, de contener relatos que pueden resultar atractivos para los niños, propiciar el reconocimiento del ritmo, la melodía y la construcción del tiempo a partir de la música y los sonidos. Además de propiciar el aprendizaje motriz, porque permite abordar las nociones de tiempo (lento, rápido, quietud, vibración, entre otras). Así como la sensibilidad hacia la sonoridad en relación a la naturaleza (el sonido del agua pasando por las piedras, la lluvia, el mar, el fuego, entre otros), hacia la vida cotidiana (la calle, los bocinazos, las frenadas de los colectivos, el despegar de un avión, etc.) y en relación al propio cuerpo (el latir del corazón, el bostezo, etc.). Con respecto a ello, se han seleccionado algunos materiales de audioperceptiva para la organización del taller y permitir tanto la construcción como la recreación de canciones propuestas por los dispositivos lúdicos.

Propósito:

- Propiciar un espacio de juego a partir de canciones en el que los niños y docentes puedan construir relatos sonoros o musicales con intervención del aprendizaje motriz.

Objetivos: Que los niños logren...

- Interpretar sonidos y canciones (personajes, acciones, etc.) representándolos con su cuerpo.
- Reconocer los tiempos (lentos, rápidos, silencios, vibraciones, entre otros) a partir de los contrastes que ofrecen los temas propuestos.
- Imaginar situaciones y representarlas a partir de sonidos y/o música.
- Construir “canciones jugadas” a partir de recrear los materiales propuestos a través de la acción motriz poniendo en juego la sensibilidad rítmica, sonora y musical.

Contenidos:

- Sensibilización rítmica y sonora en relación a las “canciones jugadas”.

- Reconocimiento de nociones de tiempo (lento, rápido, entre otras).
- Construcción y recreación de “canciones jugadas”.
- Habilidades motrices básicas y combinadas en relación al tiempo, ritmo y sonoridad propuestos en los relatos.

El desarrollo de las **actividades** puede ir variando según el grupo y los materiales queelijamos trabajar. A modo de sugerencia se pueden considerar los siguientes:

- *Barcos y Mariposas* de Mariana Boggio
- *Inútil insistir* de Luis Pescetti
- *El auto de papá. Canciones de dos generaciones* de Pipo Pescador

El cierre del taller consiste en una muestra colaborativa en la cual participan todos los participantes de los distintos talleres presentando lo realizado durante el transcurso de cada uno de ellos.

La **evaluación** de este espacio involucra tanto a los docentes participantes como a los niños y al equipo directivo con el fin de continuar o modificar las propuestas que se renuevan año a año.



Durante el recorrido de este capítulo hemos reflexionado acerca de la importancia que adquiere el juego en relación al aprendizaje motriz en el Nivel Inicial. Se han problematizado los planteos pedagógicos didácticos tradicionales, repensando el lugar del cuerpo, proponiendo estrategias de enseñanza que den lugar al despliegue de la subjetividad, la imaginación y la inventiva, a partir de dispositivos lúdicos y expresivos. Por último, se han presentado diferentes maneras de organizar las propuestas propiciando una mirada que contemple la complejidad actual y una planificación situada.



Juego y literatura: dos parientas cercanas en el Nivel Inicial

ANALÍA CALAFATO

Felipito Tacatún estaba haciendo los deberes. Inclinado sobre el cuaderno y sacando un poquito la lengua, escribía enruladas “emes”, orejudas “eles” y elegantísimas “zetas”.

De pronto vio algo muy raro sobre el papel.

—¿Qué es esto?, se preguntó Felipito, que era un poco miope, y se puso un par de anteojos.

Una de las letras que había escrito se despatarraba toda y se ponía a caminar muy oronda por el cuaderno.

Felipito no lo podía creer, y sin embargo era cierto: la letra, como una araña de tinta, palinaba muy contenta por la página.

(...) Pegando la nariz al papel preguntó:

—¿Quién es usted, señorita?

Y la letra caminadora contestó:

—Soy una Plapla.

—¿Una Plapla? —preguntó Felipito asustadísimo—, ¿qué es eso?

—¿No acabo de decirte? Una Plapla soy yo.

—Pero la maestra nunca me dijo que existiera una letra llamada Plapla, y mucho menos que caminara por el cuaderno. (...)

MARÍA ELENA WALSH, “La Plapla” (1968), FRAGMENTO.

Con el mismo entusiasmo con que un día Felipito Tacatún descubrió a una plapla jugando sobre su cuaderno –según nos cuenta María Elena Walsh en el cuento homónimo– este capítulo invita a explorar, indagar y presentar las cercanas relaciones entre el juego y la literatura, para los niños y niñas que transitan el Nivel Inicial y para los docentes que se propongan jugar con la palabra literaria dentro de las salas destinadas a la educación de los más pequeños. Porque probablemente en ningún otro nivel del sistema Educativo pensamos acerca de la ineludible relación entre juego y literatura.

Acerca del juego

Es innegable, para quienes trabajamos cerca del Nivel Inicial, que el juego se constituye en uno de los aspectos fundamentales de la didáctica en este nivel, más allá de las controversias que haya generado el lugar del juego en la educación infantil en las últimas décadas. El juego, ese lenguaje privilegiado de la infancia, es una actividad automotivada; diversos autores explican que quien juega decide si “entra” o no al campo lúdico, más allá de la situación de juego que proponga el maestro.¹

Pero yendo más allá de las salas del Nivel Inicial, al hablar de juego nos referimos a una actividad que antecede a la cultura misma: dice Huizinga (1972: 11) que “el juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”. Se trata, en palabras del autor de *Homo Ludens*, de “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (Huizinga, 1972: 45-46). En efecto, queda señalado, como uno de los rasgos principales, el carácter de alteridad del juego: el juego no es la

1. Entre otros autores, Soto y Violante (2010).

vida corriente, porque ésta se halla suspendida mientras se juega. El juego es otra cosa.

Esa *conciencia de ser de otro modo* aludida en la definición de juego aportada nos lleva a un terreno donde la forma lúdica se aleja de las clásicas antítesis verdad/mentira o bondad/maldad. Huizinga se pregunta si acaso el juego no caerá en el dominio estético, ya que no podemos hacerlo coincidir con lo verdadero, ni con lo bueno: “la cualidad de ‘ser bello’ no es inherente al juego como tal, pero éste propende a hacerse acompañar de toda clase de elementos de belleza” (Huizinga, 1972: 19).

El juego, dice Huizinga, es (ante todo) actividad libre, y con esta característica se relaciona el hecho de que quien juega no está en la vida “propiamente dicha”, sino que se escapa a una esfera temporaria de actividad que posee su tendencia propia. En tal sentido, Winnicott (1971) destaca que “el niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones (...) esa zona de juego no es una realidad psíquica interna; se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior”.

En relación con el jugar y la educación infantil, a lo largo de las últimas décadas fueron tomando cuerpo distintas posturas que revelaban las relaciones/tensiones entre el juego y la enseñanza, y que Violante (2011: 11) sintetiza de esta manera:

1. Enseñar por medio del juego (“Jugar para...”), perspectiva que afirma que el juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza. Representan esta perspectiva: Froebel, F. (1913), Decroly, O. (1932), Montessori, M. (1939), Vera Peñaloza, R. (1894), Fritzsche, S., Duprat, H. (1968), Galperin, S. (1979), Kamii, C. y DeVries, R. (1982), Duprat, H. (1989), Denies, C. (1989).
2. Enseñar o jugar (“Jugar por jugar”), que sostiene la idea de que juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1979).
3. Enseñar y jugar (“Jugar en el contexto escolar”), perspectiva que explica que la enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño. La enseñanza incluye entre otras modalidades la presentación de propuestas

lúdicas que intentan promover el juego del niño. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, el jugador, el niño es quien decide si juega (Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R., 1996). En esta tercera perspectiva se incluyen las ideas planteadas por Sarlé, P. en su investigación sobre “El lugar del juego en el nivel inicial” (1999) y en todos sus trabajos posteriores (2001, 2005, 2006, 2008, 2010).

Respecto de estas posturas, en apariencia contrapuestas, la autora señala que quizás corresponda indicar que “contenido y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin ‘ludificar’ falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego, sino ofreciendo propuestas *con distinto grado de potencialidad lúdica* que el niño se las apropiará o no como juegos” (Violante, 2011: 13).

La parienta cercana del juego: la palabra literaria

Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos ‘digan de otra manera’ ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa, sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas.

GRACIELA MONTES, *La frontera indómita* (1999)

En el apartado anterior nos referíamos al juego como una actividad cercana a un dominio estético. Decíamos que cuando se juega se produce una suspensión de la corriente de la vida (o de la vida corriente). Además, jugar produce una conciencia de *ser de otro modo*, y en ese cambio está el traslado libre a una región

fuera de quien juega –pero que no es la realidad exterior–, a una esfera con reglas propias: reglas absolutamente obligatorias, pero libremente aceptadas, todo desarrollado en un marco de representación-ficción.

¿Y qué pasa con la literatura, la parienta cercana del juego?

La literatura es una de las formas de la cultura que tiene extraordinaria importancia al momento de permitir el acceso a otros bienes culturales, como así también para contribuir al desarrollo de un universo simbólico en ese sujeto que se pone en contacto con ella. Así la define Graciela Montes (2001): “*ni el sueñismo de la fantasía divagante ni el realismo mentiroso. Más bien exploración de la palabra, que es exploración del mundo y que incluye en un solo abrazo lo que suele llamarse realidad y lo que suele llamarse fantasía*”.

Conceptualizar la literatura implica –antes que nada– tener en cuenta que no se trata de un objeto eterno e inmutable, sino social, cultural e históricamente determinado (al igual que la infancia²). Por tanto, la definición del discurso literario ha ido variando al compás de las diferentes corrientes teóricas que han ido sucediéndose en las últimas décadas (Seppia, Etchemaité, Duarte y Almada, 2001). En *Entre libros y lectores I*. El texto literario sus autoras dan cuenta de esta evolución: allí se explica que tras el fuerte impacto que tuvo el estructuralismo en la escuela, marcado por un análisis de lo literario fuertemente centrado en el texto, más una mirada descriptiva de sus elementos retóricos, a partir de los años ’70 comienzan a postularse propuestas que tratan al texto literario como un producto social e histórico, tanto desde su contexto de producción como el de recepción. Estas corrientes también comienzan a hablar de una “competencia literaria”, esto es, la capacidad de cada sujeto de desarrollar capacidades y destrezas para comprender y reconocer como literarios

2. Capítulo “Realidad y fantasía, o cómo se construye el corral de la infancia”, disponible en: <https://udlerlorena.wordpress.com/2013/04/13/realidad-y-fantasia-o-como-se-construye-el-corrall-de-la-infancia-de-graciela-montes/>

3. Para profundizar respecto del concepto de infancia y su evolución, recomiendo la lectura de *El corral de la infancia* de Graciela Montes (especialmente el capítulo que lleva por nombre “Realidad y fantasía, o cómo se construye el corral de la infancia”), y de la entrada correspondiente a *Infancia en La literatura para niños y jóvenes. Guía exploratoria de sus grandes temas* de Marc Soriano.

ciertos fenómenos culturales, explorando a través de las lecturas las marcas características de la literatura que cada texto lleva, implícitas o explícitas.

Así, ese lector se convierte en parte de la tríada de la lectura –concebida esta como construcción de sentido a partir de la interacción entre lector-texto-contexto–; se abren las posibilidades de interpretaciones múltiples y el texto literario aparece como el lugar de “lo no dicho”, potenciador de lo implícito, generador de silencios y espacios en blanco a completar por el lector. Es de destacar, además, que estas concepciones en torno a lo literario cobran validez incluso para la literatura destinada a niños y jóvenes.

Seppia, Etchemaité, Duarte y Almada (2001) presentan dos definiciones en torno al objeto de nuestro interés: la primera, de Gloria Pampillo y Maite Alvarado, referida a la literatura, y la segunda, de Graciela Montes, haciendo centro en la literatura infantil:

“El discurso literario es caracterizado como un discurso connotativo, ficcional, plurívoco, autorreferencial, donde predomina la función poética del lenguaje, el trabajo intertextual y el recurso a figuras y tropos verbales. De un modo gráfico, se podría decir que el discurso literario es un lugar privilegiado y prolífico de aparición de esos rasgos, pero que no detenta su exclusividad. Casi todos los otros discursos son, de alguna manera, connotativos, plurívocos y establecen relaciones intertextuales. Lo que los diferencia es que estos rasgos se articulan con una dominante, es decir, una articulación jerárquica diferente” (Pampillo y Alvarado, citadas en Seppia, Etchemaité, Duarte y Almada, 2001: 70).

“Para empezar, si la literatura infantil merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con reglas de juego propias, que no nombra al universo de los referentes, del mismo modo que cada una de las palabras que lo forman lo nombrarían en otro tipo de discurso, un universo de palabras que se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás” (Montes, citada en Seppia, Etchemaité, Duarte y Almada, 2001).

Y es a partir de estas conceptualizaciones que podemos vislumbrar el parentesco de lo literario con el juego: experiencia estética, ficcionalidad, tránsito por una zona encabalgada entre lo que es y lo que no es, constituyendo un territorio de frontera con reglas particulares e intrasferibles a la realidad cotidiana.

A nadie escapa que la literatura pertenece al campo del arte, del artificio estético; se trata de una obra de arte construida con palabras, de la obra que inicia el artista y amplía y magnifica quien la lee. Esa construcción de un universo imaginario, que se inicia tempranamente en nuestras vidas, se constituye en un mundo muy especial, doblemente imaginario, como explica Montes, porque al estar hecho de lenguaje, de signos verbales, esas palabras en sí ya son un disfraz, un “como si”, que alude y representa al mundo, sin serlo: “si digo ‘agua’, nadie se moja, pero todos evocan mojaduras” (Montes, 1999: 46). Un universo necesario para el desarrollo de la subjetividad; en palabras de Yolanda Reyes, en *La casa imaginaria*:

“La literatura –y es importante precisar que no se trata solamente de la que muestran los libros sino de la que circula en la memoria colectiva– es una fuente de nutrición a la que acude el niño en busca de herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y situarse y revelarse y descifrarse, también él, en esa cadena temporal que es el lenguaje” (Reyes, 2007: 80-81).

La ficción, ese artificio edificado deliberadamente, esa otra realidad fundada con palabras, alejada de la dicotomía verdadero/falso, encuentra su referente dentro de sí misma, dentro del propio texto ficcional, sin necesidad alguna de buscarlo en la vida cotidiana para otorgarle validez. Esa condición autorreferencial hace que la ficción sea y no sea a la vez, desplegada en una zona de frontera que se somete a reglas propias. La frontera indómita de la que habla Montes se constituye, así, en el domicilio de la literatura.

Como la literatura no es verdad ni mentira, ingresar en ella, en esa casa imaginaria, creer en la ficción requiere de un pacto, de un acto de fe poética: esto que se presenta ante los ojos del lector es una mentira autorizada, con el permiso de quien la lee. Y en

ese pacto ficcional (que seguramente no se firma con sangre, pero quizás con la tinta de los libros) tiene lugar la entrega, la aceptación; en palabras del poeta inglés Coleridge, una “deliberada suspensión de la incredulidad” (*the willing suspension of disbelief*) (Montes, 1999: 22).

Así, gracias a suspender de manera deliberada nuestra incredulidad, empezamos a transitar ese territorio de frontera: con un tiempo-espacio difuso y concreto a la vez, con reglas propias y exclusivas de ese territorio, con una suerte de extrañamiento inquietante y emotivo. Como cuando jugamos...

La palabra literaria se pone a jugar

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. 'El uso total de la palabra para todos' me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

GIANNI RODARI (1993), Prefacio a *Gramática de la fantasía*.

Dice Graciela Montes en *La gran ocasión* que convertirse en lector vale la pena, porque con cada lectura cada individuo va construyendo su lugar en el mundo:

“Cada persona, desde que nace, ‘lee’ el mundo, infatigablemente busca sentidos. Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede ‘escribir’ o ‘inscribir’ en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlos. Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentidos. Y si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, ‘el dueño del cuento’ (Montes, 2007).

Es indiscutible que, como la misma Montes afirma, es responsabilidad de la escuela dar de leer, ayudar a edificar “la casa imaginaria” (Montes, 1999: 43 y ss.), aquella que comienza a construirse

cuando comenzamos a escuchar palabras que además de nombrar al mundo construyen ilusiones, mundos imaginarios, desde que somos muy pequeños y somos acunados, con esos libros sin papel hechos de arrullos, melodías mínimas, movimiento, brazos y palabras, que son las nanas y canciones de cuna. Y luego, el cuento: *había una vez...* y el ritual de habitar la casa imaginaria comienza a desplegarse, junto al libro, a una voz, a unas imágenes que nos conducen por las habitaciones, como un hilo que no se corta, hasta acompañarnos a la puerta: *colorín colorado*, por aquí se sale, otra vez, al mundo, hasta la próxima ilusión. Es tarea obligada de los maestros de la primera infancia ayudar a construir esa casa imaginaria, enseñar a caminar entre libros, rodear a nuestros alumnos de lenguaje en clave poética.

Probablemente de eso se trate nuestra tarea de docentes: habilitar de manera auténtica espacios de circulación de la palabra, no solo para convertirnos en verdaderos mediadores democráticos de aquello que nos hace humanos –el lenguaje–, sino además para lograr que esa palabra en movimiento sea la palabra literaria, que derrama y desata sentidos: por su condición de discurso plurívoco y polisémico por excelencia, por la invención de mundos, que es su sustancia principal, y por eludir caminos convencionales a través de los juegos, gracias al lenguaje que la palabra literaria emplea.

Juan Villoro incluye ideas fundamentales:

“No hay literatura infantil sin juegos de palabras. Uno de los errores más socorridos de los malos practicantes del género consiste en empobrecer el lenguaje para ajustarse a un lector de vocabulario reducido. Con el mismo afán simplificador, consideran que, si abundan los diminutivos, la historia es ‘tierna’. (...) La relación con el lenguaje es una aduana difícil de franquear; lo decisivo no es simplificar el vocabulario, sino asumir otro grado de dificultad” (Villoro, 2015: 11-14).

Es bueno recordar en este punto que a la literatura infantil, además de pedirle una sencillez de lenguaje y dosificación de recursos expresivos (por no decir pobreza...), también se le ha

pedido limitación en su fantasía (Montes nos ha explicado, más de una vez, que la fantasía ha sido considerada peligrosa porque va en contra de la domesticación y la colonización de la infancia, al liberarse –y liberar a la infancia– del discurso políticamente correcto y del didactismo moralizante).

Al momento de presentar un repertorio posible de juegos literarios, se hace visible el dilema de cómo organizarlos en su exposición, evitando una posible clasificación entre aquellos que juegan con la *forma* y aquellos que lo hacen con el *contenido*. Porque hacer esa división equivaldría a caer en la trampa de fisurar la complejidad del hecho literario, porque forma y contenido son una amalgama al momento de poner en juego a la palabra poética.

Por eso, vaya aquí este listado –para nada exhaustivo– de juegos literarios, que recurrirán a veces a las cabriolas sobre los sonidos, a veces a las ficciones sobre personajes, a la búsqueda de conflictos extraordinarios...

En algunos de ellos asoma la poesía, “la pequeña voz del mundo” (Bellesi, 2011), la gran oportunidad para que los niños se acerquen a la materialidad fónica resuelta en repeticiones y pausas, en metáforas y ritmos, a través de una interacción breve que encarna experiencias y sensaciones, a partir de sonidos y silencios compartidos. En otros, se busca el juego contando historias, reasegurando quizás de manera informal la comprensión del mundo en un espacio-tiempo-conflicto; al decir de Bruner, “todo relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas (...) Algo ha de estar alterado, de otro modo no hay nada que contar” (Bruner, 2003). Sólo se trata de abrir la puerta de la palabra para salir a jugar...

Adivinanzas y acertijos

Las *adivinanzas* son textos sencillos, breves, estructurados en general en versos rimados y fácilmente memorizables, y están destinados a la interacción, ya que plantean una pregunta explícita o implícita. En su estructura pueden reconocerse fórmulas de introducción (*Adivina, adivinador*), o cierre (...*a que no lo adivinas*), distractores u orientadores, y una métrica que se presenta en

versos pareados, o estrofas de tres o cuatro versos, generalmente octosilábicos, con rima asonante. Los *acertijos* también se proponen que el otro adivine a través de una pregunta, pero están escritos en prosa, suelen ser muy breves, abiertos a todos los temas, más espontáneos y lineales (Silveyra, 2001: 29).

Gianni Rodari cita a Lucio Lombardo Radice, quien se refiere al juego de adivinar como “uno de los más ricos y útiles desde el punto de vista de la maduración intelectual y de la adquisición de un patrimonio cultural” (Radice, 1962: 171-172), y explica la importancia de explicarle al niño cómo comenzar a adivinar: restringiendo poco a poco el campo de posibilidades con preguntas como: ¿es hombre, mujer, niño, vegetal, animal, objeto? Si es hombre, ¿vive, ha vivido realmente, en tiempos lejanos o fantásticos? Y así, según se trate de la adivinanza.

*Tiene la forma de un poema,
pero en realidad es un problema.*
(VZNVNIVICIV VLI)

*Es una flor muy hermosa,
tiene por nombre un color;
nos deleita con su olor
y en todo el mundo es famosa.*
(VSOI VLI)

*¿Qué es una cosa
quiquiricosa
que entra en el río
y no se moja?*
(LASMBAV)

*Mi tía Cuca
tiene una mala racha,
¿quién será esta muchacha?*
(LACUCARACHA)

*En lo alto vive,
en lo alto mora,
en lo alto teje
la tejedora.*
(LAVRANV)

*Tiene yenas y no es un huevo,
tiene copa y no es sombrero.
tiene hojas y no es un libro.
¿Qué es?*
(ELARBI)

*Soy alto cuando soy joven
y bajo cuando soy viejo.
¿Qué soy yo?*
(UNAVFLA)

*Con unos zapatos grandes
y la cara muy pintada
soy el que hace reír
a toda la chiquilina.*
(OSVAVI VLI)

Con cuatro hojitas me has de buscar
si buena suerte quieres encontrar.
(EL TRÉBOR)

Redondo,
redondo,
no tiene tapa,
no tiene fondo.
(EL ANILLO)

Puñitu komer,
yaquihun puca.
¿Qué soy yo?
(SANDIA)

Tinajita verde
con agüita colorada.
(LAS JUVAS)

Una casita blanca como la cal
que todos saben abrir
y ninguno cerrar.
(EL HUEVO)

Chiquitita como un ratón
guarda la casa como león.
(LA CERRADURA)

Ucuy pacha mana cuyurej
cuyurej tucuy pacha
punchaupi puñuspa
llijchascha tutapi.
(COKLURCUNA)

Siempre quietas,
siempre inquietas,
durmiendo de día,
de noche, despiertas.
(LAS ESTRELLAS)

Dos hermanas muy unidas
que caminan al compás,
con las piernas por delante
y los ojos por detrás.
(LAS TIERNAS)

Taba ina
pinquera
y chupancha
chusapopa
(AMPATU)

Saltaba
como una taba
y la cola
le faltaba.
(EL Sapo)

¿Cuál es el animal que más tarda en quitarse los zapatos?
(EL CIEMPIÉS)

Cururria, cururria
tucuy mundo anarquía.
(HUVRYA MURU)

Como si se ovillara,
como si se ovillara,
y todo el mundo en desorden.
(EL REMOLINO)

¿Qué es lo que se puede comer antes de nacer y después de nacido?
(EL POLLO - Y ANTES EL HUEVO -)

¿Dónde hay cinco agujeros en un agujero?
(EN UN CUANTE)

Es importante tener en cuenta que dada la transmisión oral de adivinanzas –como así también de coplas y canciones– resulta interesante abrir el espacio a textos que se escuchan en la comunidad de la que provienen los niños, dado que pueden aparecer lenguajes diferentes, a veces ocultos, silenciados, tapados. Por ejemplo, Mercedes Mainero y Mercedes Palacio han recopilado en *Cortando vientos* estas adivinanzas en quichua, con sus traducciones al español (Mainero y Palacio, 1998):

Trabalenguas

Estos juegos verbales, también conocidos como destrabalenguas o enroscaleguas, son textos que juegan con el sonido de las palabras y desafían una y reiteradas veces a ser repetidos, sin equivocarse, versos breves de pronunciación ardua. Carlos Silveyra (2001: 67 y ss.) indica que “sus elementos fundantes son dos: la dificultad para la pronunciación de fonemas o grupos de fonemas, y la poca importancia que cobra lo semántico. En algunos casos, el juego puramente sonoro es tan potente que los emparenta con el nonsense inglés o con los poemas dadaístas”⁴

4. El *nonsense* (en inglés, *disparate*) es un género literario que emplea tanto verso como prosa, y que se propone generar juegos de palabras, generalmente humorísticos o absurdos, transgrediendo formas habituales de la sintaxis y de la semántica. La poesía dadaísta, entre otras vanguardias del siglo XX, también exploró estas posibilidades literarias.

La regla implícita en este juego verbal es decirlo cada vez más rápido, hasta perder: O, lo que es lo mismo, hasta que se trabe la lengua.

Acá va uno difícil:

*En el campo hay una cabra ética, perlática, pelambétrica, peluda, pelapelambruda.
Tiene unos hijos éticos, perláticos, pelambétricos, peludos, pelapelambrudos.
Si la cabra no fuera ética, perlática, pelambétrica, peluda, pelapelambruda,
no habría tenido hijos éticos, perláticos, pelambétricos, peludos, pelapelambrudos.*

Pero otros... no lo son tanto:

*Pepe Pecas
pica papas
con un pico.
Con un pico
pica papas
Pepe Pecas.*

*Poquito a poco
Paquito empaqueta
poquitas copitas
en poquitos paquetes.*

*María Chucena techaba su choza
y un techador que por allí pasaba le dijo:
María Chucena,
¿tú techas tu choza o techas la ajena?
Ni techo mi choza ni techo la ajena,
yo techo la choza de María Chucena.*

*Parra tenía una perra. Guerra tenía una parra.
La perra de Parra subió a la parra de Guerra.
Guerra pegó con la porra a la perra de Parra.
Y Parra le dijo a Guerra:
¿Por qué ha pegado Guerra con la porra a la perra de Parra?
Y Guerra le contestó: Si la perra de Parra
no hubiera subido a la parra de Guerra,
Guerra no habría pegado con la porra a la perra de Parra.*

También hay trabalenguas de corte amoroso:

*¿Cómo quieres que te quiera
si el que quiero que me quiera
no me quiere
como quiero que me quiera?*

Cerramos con este tipo de composiciones, por lo general cantadas, que no son trabalenguas en el sentido estricto del término pero suelen presentar dificultades en la emisión: pequeñas estrofas que se cantan reemplazando todas sus vocales por una predeterminada:

*La mar estaba serena,
serena estaba la mar.
La mar estaba serena,
serena estaba la mar.*

*Le mer estebe serene,
serene estebe le mer.
Le mer estebe serene,
serene estebe le mer*

Luego las vocales se reemplazan por íes, por oes y por úes.

Colmos

Son frases humorísticas que están constituidas por una pregunta de tipo ritual (el emisor en realidad no espera una respuesta) y por una respuesta que se construye, por lo general, sobre otra acepción de la palabra clave empleada en la pregunta (ocasionalmente sobre una palabra de la misma respuesta), sobre un sentido figurado o, directamente, con una construcción hiperbólica.⁵

*¿Cuál es el colmo más pequeño? El colmillo.
¿Cuál es el colmo de un gallo? Que se le ponga la piel de gallina.
¿Cuál es el colmo de un electricista? Que su esposa se llame Luz y sus hijos le sigan la corriente.*

5. Hipérbolo: figura literaria que consiste en exagerar la realidad de lo dicho, entendiéndose el exceso como un modo de mostración que a veces produce un efecto cómico o irónico.

¿Cuál es el colmo de un ciego? *Enamorarse a primera vista.*
 ¿Cuál es el colmo de un pelado? *Tener ideas descabelladas.*
 ¿Cuál es el colmo de un médico? *Que su esposa se llame Dolores*

Retahílas

Estos poemas –de profusa presencia en la literatura popular española y americana– son rimas acumulativas o encadenadas para jugar y cantar en las que en cada estrofa se agrega un verso o una palabra, que produce un efecto de encadenamiento o acumulación, por el cual demandan un esfuerzo de memoria. Cuando se ha jugado con las retahílas varias veces, se puede jugar a continuarlas, agregando más elementos (por ejemplo, con figuras recordadas de revistas).

Vaya esta famosa retahíla de ejemplo, de estructura acumulativa adicional:

*Con real y medio
 compré una pava
 y la pava tuvo un pavito.
 Tengo la pava,
 tengo un pavito
 y siempre tengo
 mi real y medio.
 Con real y medio
 compré una gata
 y la gata tuvo un gatito.
 Tengo la gata, tengo el gatito,
 tengo a la pava,
 tengo al pavito
 y siempre tengo
 mi real y medio.*

(Así se puede continuar con la chiva, el chivito, la mona, el monito, una lora, un lorito, una perra, un perrito, hasta...)

*Con real y medio
 tengo la perra,
 tengo el perrito,
 tengo la lora,
 tengo el lorito,
 tengo la mona,
 tengo el monito,
 tengo la chiva,
 tengo el chivito,
 tengo la gata,
 tengo el gatito,
 tengo la pava,
 tengo el pavito
 y siempre tengo
 mi real y medio.*

Un ejemplo muy conocido de una retahíla que tiene una estructura acumulativa numeral –en este caso, decreciente–:

*Yo tenía diez perritos,
 uno se murió en la nieve:
 no me quedan más que nueve.
 Yo tenía nueve perritos,
 uno se tragó un bizcocho:
 no me quedan más que ocho...*

(Continúa disminuyendo hasta que no queda ningún perrito.)

Y también esta otra, de estructura adicional, como la primera:

*A mi burro, a mi burro
 le duele la cabeza
 y el médico le ha dado
 una gorrilla gruesa.
 ¡Una gorrilla gruesa!
 Mi burro enfermo está.*

*A mi burro, a mi burro
le duelen las orejas
y el médico le ha dado
un jarro de cerveza.
¡Un jarro de cerveza!
¡Una gorrita gruesa!
Mi burro enfermo está.*

*A mi burro, a mi burro
le duele la garganta
y el médico le ha dado
una bufanda blanca.
¡Una bufanda blanca!
¡Un jarro de cerveza!
¡Una gorrita gruesa!
Mi burro enfermo está.*

*A mi burro, a mi burro
le duele el corazón
y el médico le ha dado
gotitas de limón.
¡Gotitas de limón!
¡Una bufanda blanca!
¡Un jarro de cerveza!
¡Una gorrita gruesa!
Mi burro enfermo está.*

*A mi burro, a mi burro
le duelen las rodillas
y el médico le ha dado
un frasco de pastillas.
¡Un frasco de pastillas!
¡Gotitas de limón!
¡Una bufanda blanca!
¡Un jarro de cerveza!
¡Una gorrita gruesa!
Mi burro enfermo está.*

*Un hipopótamo tan chiquitito
que parezca de lejos un mosquito,
que se pueda hacer pupa
y mirarlo con lupa,
debe de ser un hipopotamito.*

*Si cualquier día vemos una foca
que junta margaritas en la boca,
que fuma y habla sola
y escribe con la cola,
llamemos al doctor: ¡¡¡la foca es loca!!!*

*Hace tiempo que tengo una gran duda:
hay una Vaca que jamás saluda,
le hablo y no contesta.
pues bien, la duda es esta:
¿será mal educada o será muda?*

*Si las víboras fueran elegantes,
si usarán pantalón, galera, guantes
y moñitos de raso,
igual no habría caso:
quedarían tan feas como antes.*

*¿Saben qué le sucede a esa lombriz
que se siente infeliz, muy infeliz?
Pues no le pasa nada,
sólo que está resfriada
y no puede sonarse la nariz*

“Ayer pasé por tu casa”

Estas coplitas populares que se inician “Ayer pasé por tu casa” se acercan graciosamente al amor y al humor, y exploran la rima en los versos alternados, lo que puede resultar un juego de gran atractivo para los niños y niñas. Presentamos algunas, recopiladas por Laura Devetach y Laura Roldán (1992):

*Ayer pasé por tu casa,
me tiraste con un limón.
El limón cayó en el suelo
y el jugo en mi corazón.*

*Ayer pasé por tu casa
y me tiraste un ladrillo;
de tantos que vas tirando
ya puedo
hacerme un castillo.*

*Ayer pasé por tu casa,
me miraste indiferente,
la gallina cacareó
y el gallo arrugó la frente.*

*Cuando paso por tu casa
me sacó las alpargatas
pa' que no diga tu mamá
que hago ruido con las patas.*

Limericks⁶

Se trata de un tipo de poema (de origen anglosajón) de una sola estrofa de cinco versos, con una estructura de rima AABBA; la primera, la segunda y la quinta línea deben tener ocho o nueve sílabas, mientras que la tercera y la cuarta deben tener cinco o seis. Lo particular de estos poemas es que cuentan historias absurdas y humorísticas. En la literatura de nuestro país se han destacado los limericks escritos por María Elena Walsh en *Zoo Loco*, algunos de los cuales transcribimos:

6. Para la escritura de limericks recomiendo muy especialmente el capítulo que a ellos les dedica Gianni Rosari en su *Gramática de la fantasía*.

*Ayer pasé por tu casa
estaba un queso colgado.
Yo le dije: Buenas tardes.
El queso quedó callado.*

*Cuando paso por tu casa
y te veo en la ventana
se me alegra el corazón
para toda la semana.*

Canciones de cuna no convencionales

Sin duda todos los niños conocen esta canción de cuna:

*Arroró mi niño
aroró mi sol
aroró pedazo
de mi corazón.*

*Este nene lindo
que nació de día
quiere que lo lleve
a pasear su tía.*

*Este nene feo
que nació de noche
quiere que lo lleven
a pasear en coche.*

¿Cómo sería una canción de cuna para dormir a un pequeño monstruo? ¿Y cómo le cantaría una vaca a su ternerito, para hacerlo dormir? ¿Y una araña, a sus arañitas?⁷

Binomio fantástico

Se trata de una propuesta ideada por Gianni Rodari, que parte de la noción de que una sola palabra actúa “cuando encuentra otra que la provoca, que la obliga a salir de su camino habitual y a descubrir su capacidad de crear nuevos significados” (Rodari, 1993; 18). Crear un binomio fantástico y, a partir de él, inventar una historia, nace de unir dos palabras de distinto orden semántico para

7. En 2017, los niños y niñas del Jardín de Infantes N° 344 de Roldán, Santa Fe, tras interactuar con la obra plástica de Antonio Berni (artista nacido en dicha localidad) crearon con sus maestras y su profesor de música, canciones de cuna para *Juanito Laguna*, el personaje creado por el artista citado.

formar –mediante complementos y preposiciones– todas las combinaciones posibles entre ellas. Esa combinación de dos términos lo suficientemente alejados semánticamente entre sí obliga a cada uno de ellos a moverse en un terreno resbaladizo, sus límites se desdibujan y comienzan a crecer en otra dimensión. Por ejemplo, tomemos “cuchara” y fantasma”; si unimos estos elementos en “el fantasma de la cuchara”, podría pensarse en una historia respecto de un fantasma que perseguía a quienes visitaban su casa, con una enorme cuchara que brillaba en la oscuridad. O acaso en otra historia, “la cuchara del fantasma”, en la cual un niño encuentra en algún sitio, abandonada, una cuchara de plata que había pertenecido a un fantasma dormido... que despierta de un largo letargo para reclamársela.

Solo bastará con proponer algún binomio fantástico para que las historias descabelladas comiencen a surgir.

Proponiendo historias, a instancias de Vladimir y Gianni...

Vladimir Propp fue un lingüista y antropólogo ruso que se dedicó al estudio de los cuentos populares de origen folclórico y de esta forma encontró series de acciones que se presentaban de manera reiterada en estas fábulas populares; las llamó *funciones* y determinó 31 puntos recurrentes en esos relatos (aun cuando no aparecieran en todas de manera idéntica); estas son:

1. *Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja.*
2. *Prohibición. Recae una prohibición sobre el héroe.*
3. *Transgresión. La prohibición es transgredida.*
4. *Conocimiento. El antagonista entra en contacto con el héroe.*
5. *Información. El antagonista recibe información sobre la víctima.*
6. *Engaño. El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes.*
7. *Complicidad. La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar.*
8. *Fechoría. El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia.*
9. *Mediación. La fechoría es hecha pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar.*
10. *Aceptación. El héroe decide partir.*

11. *Partida. El héroe se marcha.*
12. *Prueba. El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para la recepción de una ayuda mágica.*
13. *Reacción del héroe. El héroe supera o falla la prueba.*
14. *Regalo. El héroe recibe un objeto mágico.*
15. *Viaje. El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda.*
16. *Lucha. El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo.*
17. *Marca. El héroe queda marcado.*
18. *Victoria. El héroe derrota al antagonista.*
19. *Enmienda. La fechoría inicial es reparada.*
20. *Regreso. El héroe vuelve a casa.*
21. *Persecución. El héroe es perseguido.*
22. *Socorro. El héroe es auxiliado.*
23. *Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido.*
24. *Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden.*
25. *Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión.*
26. *Cumplimiento. El héroe lleva a cabo la difícil misión.*
27. *Reconocimiento. El héroe es reconocido.*
28. *Desenmascaramiento. El falso queda en evidencia.*
29. *Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia.*
30. *Castigo. El antagonista es castigado.*
31. *Boda. El héroe se casa y asciende al trono.*

A partir de estas funciones propuestas por Propp, Gianni Rodari invita a construir historias, “infinitas historias”, del mismo modo que con el repertorio de notas musicales de Occidente se han podido componer infinitas melodías. Para ello, plantea plasmar algunas de las funciones de Propp –veinte– en *cartas de juego*⁸, cada una señalada con la palabra correspondiente, y con una ilustración simbólica o caricaturesca. A partir de allí, con un

8. Maite Alvarado, Gustavo Bombini, Istvan y Daniel Goldin, autores de *El Escriturón*, hacen una propuesta interesante de juego con las cartas de Propp, que vienen incluidas con la edición. También circulan en la web cartas de Propp “imprimibles”, de diseño variado.

número variado de cartas, elegidas expresamente o al azar, los niños inventan la historia.

Para jugar con niños en el nivel inicial, se propone que el docente seleccione algunas funciones (las que resulten de más nítida comprensión, según la edad de los niños y sus experiencias lectoras con los relatos tradicionales), confeccione las cartas (ver nota 8) y les ofrezca a los niños esa serie de cartas para que ellos seleccionen dos o tres, que se deberán combinar a fin de crear un relato.

Se mezclaron los cuentos

¿Cómo hubiera sido la historia de Caperucita Roja si en lugar de encontrarse en el bosque con el Lobo lo hacía con los Tres Chanchitos? ¿Y si Hansel y Gretel, en lugar de perderse en el bosque, llegaban esa noche a la casa de Los Siete Enanitos? La propuesta consiste en enredar personajes, ambientes y conflictos de los cuentos tradicionales. Dice Rodari: “sometidas a este tratamiento, incluso las imágenes más gastadas parecen revivir, ofreciendo flores y frutos inesperados. Los híbridos también tiene su encanto” (Rodari, 1993: 63). A la manera de un binomio fantástico, ya no con palabras sino con personajes, acciones y lugares, que son trasladados fuera de su residencia habitual, las historias a crear comienzan a crecer en otra dirección.

¿Qué pasaría si...?

¿Qué pasaría si Caperucita Roja fuera malísima y el Lobo fuera vegetariano? ¿Cómo sería la historia de Hansel y Gretel si se tratara de dos hermanitos malos y perversos, que van a parar a la casa de una bruja extraordinariamente buena que vivía en el bosque?

La propuesta consiste en torcer radicalmente el rumbo de estas historias tradicionales, a través de la metamorfosis de las características de sus personajes, y pensar con los niños cómo hubieran resultado estos cuentos tradicionales si los personajes hubieran resultado tan diferentes.

La hipótesis fantástica (una variante del binomio fantástico)⁹

Imaginemos que un día, al salir de nuestra casa en el centro de la ciudad, la calle se ha convertido en mar...

O que una mañana, al llegar al Jardín, la señorita, para gran sorpresa de los chicos, no logra dejar apoyados los pies en el piso, y se traslada flotando por el aire, de la salita al patio, del patio al mástil, del mástil a la terraza del vecino...

La invitación consiste en crear con los niños situaciones disparatadas que han subvertido el orden natural de las cosas, y a partir de allí continuar brevemente cada historia, para alimentar la ficción a pura fantasía.

Una extraña zoología

En “La Maravillosa Historia de Gatopato y la Princesa Monilda” de María Elena Walsh, uno de sus personajes, Gatopato...

¿Cómo era?

Bueno, con pico de pato y cola de gato. Con un poco de plumas y otro poco de pelo. Y tenía cuatro patas, pero en las cuatro calzaba zapatones de pato.

¿Y cómo hablaba?

Lunes, miércoles y viernes decía miau.

Martes, jueves y sábados decía cuac.

¿Y los domingos?

Los domingos, el pobre Gatopato se quedaba turulato sin saber qué decir.

A partir de imágenes de animales conocidos, se propone con este juego crear personajes pertenecientes a una extraña zoología, combinando cabezas y extremidades superiores de uno, con cuerpo y extremidades inferiores de otro. Luego de creados, imaginar cómo podría llamarse ese extraordinario animal, dónde podría vivir, qué situaciones podrían derivarse de su particular

⁹ Cfr. “El abuelo de Lenin”, en Rodari (1999: 30-31).

forma de ser, qué habilidades y dificultades se le presentarían a partir de su condición extraña; finalmente, la propuesta es escribir entre todas las historias resultantes.

Final de este juego

Hace más de treinta años Ana Pelegrín señalaba que “dos modos culturales invaden el espacio imaginativo-lúdico de la niñez: el tradicional, reflejo del pensamiento de sociedades anteriores, y el tecnológico, nuevo avance de una ‘revolución industrial’, una disuasión nuclear” (Pelegrín, 1984). Y María Emilia López señala, aludiendo a lo ya anticipado por Walter Benjamin hace décadas, que la desaparición de la narración se constituye como uno de los costos del pasaje a las sociedades industrializadas, donde:

“Los espacios intersubjetivos, mediados por el lenguaje, se reducen; la televisión y los medios reemplazan a la voz humana encarnada en otro real en simultaneidad de presencia, las nanas y arrullos hechos de voz, contacto y aliento son reemplazados por máquinas televisivas, la ternura desplazada por la imagen-mercancía que viene de la pantalla. Los finales del siglo XX e inicios del XXI suman a ritmo vertiginoso nuevas máquinas, y a la pasividad de la mirada frente a la televisión agregan la transformación cognitiva de un niño activo frente a la pantalla, incitado a la actividad frenética, de rápida resolución, lucha de poder frente a los aparatos que lo desafían” (López, 2013).

En tiempos en los cuales la tecnología digital parece ocupar un lugar central en el uso del tiempo libre y del entretenimiento, en épocas en que con mucha frecuencia los adultos suelen acercarse a los niños alguna tablet o celular para que algún juego virtual mate el aburrimiento, y así “liberarse” de interacciones lúdicas con ese niño que demanda permanentemente estar en acción, pensar en recuperar para los primeros años de vida una impronta lúdica ineludible, aliada a los juegos tradicionales,

orales, gestuales, de movimiento, con la palabra literaria, y de la mano y la voz de un mediador, resulta refrescante y esperanzador.

El cuento “La Plapla” de María Elena Walsh que encabeza este capítulo, termina así:

Tan grande fue el bochinche y la falta de estudio, que desde ese día la Plapla no figura en el Abecedario.

Cada vez que un chico, por casualidad, igual que Felipito, escribe una Plapla cantante y patinadora la maestra la guarda en una cajita y cuida muy bien de que nadie se entere.

Qué le vamos a hacer; así es la vida.

Las letras no han sido hechas para bailar, sino para quedarse quietas una al lado de la otra, ¿no?

Esta propuesta delineada en las páginas anteriores ha pretendido lograr que ningún docente guarde ninguna Plapla juguetona y divertida en ninguna cajita. Todo lo contrario: para permanecer en la infancia y llegar al cielo, Cortázar sugiere en su novela *Rayuela* que solo bastan una piedrita y la punta de un zapato...

Y ya que hablamos de recuperar la infancia, es insoslayable que quien trabaja con niños en las salas de educación infantil se preste a jugar con toda la seriedad que la cuestión demanda, *poniendo en juego su camino lector*, recuperando su mundo de textos internos, “su *textoteca interior*, armada con palabras, refranes, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo” (Devetach, 2012).

En palabras de Elvira Rodríguez de Pastorino: “rescatemos la alegría de una rayuela dibujada con un trozo de ladrillo en la vereda del barrio, animémonos a tirar el tejo, partamos de la TIERRA e intentemos volar hasta el CIELO, tan deseado, de la magia de la palabra” (Wischnévsky, Zaina y Rodríguez de Pastorino, 1994). Para que la palabra, esa prodigiosa arma de los seres humanos, disfrute del jugar dentro de las aulas de los más chiquitos, y de salir a bucear y a pescar en el mar de los sentidos.



La juegoteca/ludoteca y la cosoteca en la escuela. Un desafío para la imaginación

MIGUEL ÁNGEL ROLDÁN

Pensar el juego en la escuela (a modo de diagnóstico)

Para pensar que la escuela incorpore el juego como derecho en sus prácticas cotidianas, tenemos que pensar en una institución que realiza un giro que le permite revisar lo instituido, el ideario, la formación docente, las planificaciones, hasta la manera de comunicarse con la comunidad y generar participación. Si bien específicamente en el Nivel Inicial el recorrido en relación al lugar del juego es muy rico, aún nos debemos reflexiones y acciones a desarrollar.

Continúa el debate sobre el juego, el jugar, las intervenciones docentes en los diferentes dispositivos donde el juego es el eje.

¿Hay que enseñar a jugar? ¿Qué se aprende cuando jugamos? ¿Qué hace falta para que un chico juegue? ¿Cómo y cuándo intervingo? ¿La cosoteca y la juegoteca/ludoteca solo se arman y se deja que los chicos jueguen o se planifica cada vez que vamos?

Las últimas reformas educativas le otorgaron al juego un lugar de privilegio que antes no tenía; la Ley de Educación Nacional establece para la Educación Inicial “Promover el juego como

contenido de alto valor para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ley 26206 en su artículo 20d).

Estamos autorizados, respaldados pero... algo sucede que cuesta crear espacios, diseñar estrategias, establecer acuerdos, incorporar nuevos puntos de vista que nos permitan descubrir el potencial del juego.

Abordar las propuestas de cosoteca y juegoteca/ludoteca desde lo conceptual y metodológico nos permite fundamentar y obtener herramientas para diseñar y sostener los dos dispositivos de juegos. Reflexionar sobre la formación docente en el espacio institucional nos ayuda a recuperar el protagonismo profesional que nos permita revisar las prácticas, aprender de los aciertos y los errores, al igual que en el juego.

Es una modalidad de trabajo que denomino **Formación Lúdica en Acción**, que refiere al aprender emprendiendo, teniendo una actitud crítica sobre las estrategias y conceptualizando. El desafío es recuperar el nosotros y ser protagonistas, productores de conocimientos que surgen de lo cotidiano de la escuela a partir de una mirada reflexiva de nuestras prácticas.

Ludoteca/juegoteca

La palabra ludoteca está compuesta por el término latino *ludus* que significa juego o juguete y *theke* del griego que significa lugar para guardar o caja. Los términos ludoteca y juegoteca son sinónimos. En este espacio encontramos una variedad de juegos y juguetes que contribuyen a la formación integral; en la práctica este espacio es vital porque los chicos cumplen con el derecho a jugar, teniendo la posibilidad de construir su matriz lúdica jugando con otros niños y participando de propuestas de juego libre o de propuestas lúdicas organizadas por el profesional responsable.

La cosoteca puede ser un espacio independiente o formar parte de la propuesta de juegoteca; esto depende de la intencionalidad del docente y de los espacios de los que disponga la institución.

El hilo conductor de ambos proyectos es el derecho del niño a jugar, desde la idea de contribuir a la formación integral del niño.

Cuando se lleva adelante el proyecto de construcción de una juegoteca se puede ir desarrollando un espacio independiente que es la cosoteca, que posibilita jugar con materiales en desuso y de esta manera ir apropiándose de modos de jugar, pautas de organización, formas de vincularse con los otros compañeros; estas habilidades y capacidades que adquiere jugando serán utilizadas cuando participe del Proyecto de juegoteca.

Si la institución no posee suficiente espacio para armar las dos propuestas independientes, en la juegoteca se puede armar un espacio de cosoteca,

En lo comunitario es una estrategia de difusión porque la familia participa de la construcción de este espacio y resignifica el juego.

Cuando los niños están en la cosoteca se vinculan con los objetos y materiales en desuso a partir del análisis de sus características principales: tamaño, forma, peso, color, etc.; utilizan todos los sentidos para investigarlos y se apartan de la utilidad que le dio la sociedad; así, un envase de queso crema se transforma en un micrófono o en un edificio de una ciudad imaginaria. Simultáneamente a esta actitud de exploración van construyendo una idea a veces solos y otras en grupo.

Si bien en el Nivel Inicial se juega y se valora la importancia del mismo, también se utilizan para trabajar contenidos específicos y se planifican actividades que tienen como eje al juego para aprender jugando.

En los pasillos está el eco de la vieja discusión –“jugar por jugar o juego didáctico”– en relación con algunas ideas como “se primarizó la sala de cinco” o la solicitud de los niños “Seño, ¿cuándo jugamos?”. La dificultad está en que no hay suficiente discusión sobre la importancia del juego en el desarrollo integral del niño.

Nos superó la velocidad de una sociedad que está en permanente cambio, nos quedamos sin propuestas que le otorguen al juego y al jugar la importancia que tiene en la construcción de la matriz lúdica tanto de los chicos como del grupo, la familia y hasta la institución.

Sabemos que no es fácil porque hay que mirar para adentro de uno, revisar las prácticas, repensar los tiempos de juego

y cómo los planificamos e intervenimos; también hay que mirar el entorno, juntarnos con el equipo docente e intercambiar puntos de vista, sabiendo que nuestra opinión está construida por la matriz lúdica que desarrollamos desde la infancia, por la experiencia laboral y el valor que este siglo XXI le otorga al juego.

En las instituciones educativas las rutinas se solidifican y nos llevan a repetir actividades que nos dan seguridad, nos garantizan un aparente éxito... pero siempre se presentan desafíos y el incorporar la juegoteca/ludoteca es uno de ellos.

En nuestra matriz lúdica está grabado el recuerdo de los juegos en la vereda, en el club, en la familia o en la plaza con los chicos del barrio; hoy se construye una distinta con las nuevas tecnologías.

No escapamos a la transformación del juego como objeto de consumo, que aparece tanto en una cajita feliz como en el merchandising de la última película, y nos cuestiona las concepciones acerca de que el niño tiene derecho a jugar pero también tiene derecho a elegir a qué y con qué jugar.

Vemos cómo los celulares con sus juegos invadieron la rutina familiar, no sabemos ponerle límite y con nuestro accionar les estamos transmitiendo a los niños una manera de vivir el mundo.

Sostenemos que el potencial de juego es tan vasto que es necesario crear espacios de investigación sobre la temática en las instituciones educativas para poder tener un marco conceptual y poder fundamentar, diseñar e incorporar las propuestas de juegoteca/ludoteca y cosoteca, para que el jugar tenga un espacio en el proyecto institucional del jardín.

El juego, el jugar, el impulso lúdico, la juegoteca/ludoteca y la cosoteca, el rol del equipo directivo y de los docentes, la participación comunitaria... serán temas a profundizar que enriquecerán nuestros puntos de vista.

El desafío es jugar y jugarlos planificando diferentes dispositivos lúdicos.

Tomamos como puntos de partida unas fotos de la realidad...



Escena 1

Se produjo un silencio "al pasar un ángel" y se escuchó: "Seño, ¿cuándo jugamos?"... Lo dijo Sebastián.

En ese momento terminaban de guardar unos rompecabezas, unos juegos de mesa, creo que había un tatetí, uno de recorrido con dados y un memo test...

La "señorita" quedó paralizada, enmudeció, con el ceño fruncido, la boca abierta... no sabía qué responder y sintió una sensación que iba desde el desánimo a la frustración; solo atinó a decir: "pero si recién guardamos los juegos".

"El ángel" pasó y ella se quedó pensando...

Escena 2

En otra sala del jardín... los chicos estaban terminando una propuesta de artes visuales, un grupo lavaba los pinceles, otros ordenaban las témperas, Martín limpiaba la mesa, algunos se quedaban mirando los trabajos de los compañeros... Cuando la sala quedó ordenada la señorita dijo: "Vamos a jugar".

Volvió a "pasar un ángel"... El silencio se instaló en la sala y uno de los chicos preguntó: "¿Dónde está 'la Play'?" y la buscó con la vista recorriendo la sala; la maestra tardó en contestar... y finalmente dijo: "Mejor salimos al patio".

En el espejo de su memoria quedó guardada la situación y fue el inicio para reflexionar acerca de los espacios de juego en el jardín y a qué juegan los chicos. Pareciera que jugar hoy es por sobre todo "jugar a 'la Play'", mientras que ella en los recuerdos de su infancia jugaba a la escondida o al poli ladrón con los amigos del barrio.

Para comenzar a indagar sobre el tema preparó una encuesta sobre el juego en la familia y se las envió.

Familia:

Estamos organizando un Proyecto de juego y nos gustaría saber:

- ¿A qué juegan?
- ¿Con qué juegan?
- ¿Dónde juegan?
- ¿Con quiénes juegan?
- ¿Qué es una juegoteca?



Al recibir las respuestas descubrió que los juegos de tablet, Play y celular llevaban la delantera. Cuando pidió que trajeran juguetes la mayoría eran personajes de películas.

Continuó investigando sobre el tema y se encontró con una propuesta que ella no tuvo en la Formación Inicial: “armar la cosoteca y la juegoteca/ludoteca en el jardín”.

Sorprendida, comentó los resultados al equipo directivo y les propuso abordar el tema del juego como eje de investigación y la cosoteca y la juegoteca/ludoteca como dispositivos lúdicos.

El equipo directivo “tomó el guante”, comenzó a indagar sobre la temática propuesta y decidió realizar una reunión de personal para abordar el tema.

Se envió una nota...

A todo el personal docente:

El miércoles 5 de mayo tendremos reunión de personal:

Motivo: Capacitación y perfeccionamiento docente sobre la temática del juego en relación al eje del Proyecto institucional. Contaremos con la presencia de un especialista.

Desde lo evaluado a fin de año y las necesidades que nos plantea el equipo docente en el periodo de inicio y el diagnóstico de cada grupo, surge la necesidad institucional de trabajar aspectos específicos sobre el juego, la cosoteca y la juegoteca/ludoteca institucional, su implementación y funcionamiento desde una mirada práctica y efectiva.



Para poder abordar el tema necesitamos que ese día traigan en forma escrita los siguientes ítems para trabajar:

- ¿Qué es una juegoteca/ludoteca/cosoteca?
- ¿De qué manera implementarían un espacio de “juego diferente” dentro de la jornada escolar? ¿Cómo, con qué, para qué? Especificar y fundamentar.
- ¿Cómo se incluirían las familias en el proyecto desde una visión contextualizada (realidad, posibilidad)?
- Propongan una secuencia en una línea de tiempo (abril a noviembre) donde se incluyan actividades específicas de juego/juegoteca/ludoteca/cosoteca, integrando este eje con proyectos áulicos, talleres, efemérides, el arte, la música, la literatura, otros... ¡A crear!
- ¿De qué manera divulgarían, socializarían, comunicarían el proyecto?
- Propongan un posible cierre.

¡Las esperamos para seguir creciendo profesionalmente!

PD: Venir con ropa cómoda. Traer un juego o juguete de la infancia.

Silvia, Cristina y Sandra

Fue el inicio de una experiencia de **Formación Lúdica en Acción**.

Diferencia entre el juego y el jugar

Desde diferentes áreas del conocimiento, la psicología, la pedagogía, la filosofía, reconocen el aporte del juego al desarrollo del individuo, del grupo, de las instituciones y en definitiva de la humanidad... Sí, la humanidad juega y seguirá jugando porque el ser humano necesita descubrir el mundo, descubrirse en la acción y tiene en su ser una herramienta fundamental que es el juego, que está sostenido por el impulso lúdico.

En palabras de Raimundo Dinello:

“El impulso lúdico inicia el interés por lo desconocido, despierta la alegría de aprender, motiva a la persona para comprender e imaginar. Es manifestación de vitalidad, deseo, ingenio; en muy variada proporción está en la base del humor y de la organización del conocimiento.”

El impulso lúdico nos lleva a la acción y el juego se transforma. Chapela (2000) nos hace un aporte que acerca al jugar:

“Como acto el juego es inmaterial y por eso escapa a todas las definiciones. Si tratamos de atraparlo desde la teoría para volverlo concepto, se nos escurre de las manos y nos deja una ligera añoranza... en cambio sí abrimos otras inteligencias como la emotiva se sienta entre nosotros como viejo amigo. Y se va, regresa, se manifiesta muchas veces al día con múltiples formas y en dimensiones varias.”

Tomamos el juego como un derecho y una necesidad del niño que le permite tanto jugar por jugar como aprender jugando y por sobre todas las cosas aprender resolviendo situaciones problemáticas que se le presentan en los diferentes momentos que ofrecen la juegoteca y la cosoteca.

El potencial que posee el juego es infinito, por lo tanto es necesario que el profesional conozca las posibilidades que le brinda tener al juego “dentro” de su propuesta de trabajo.

¿Se podrá definir el juego?... Quizás lo podemos caracterizar, podemos recuperarlo en la memoria y nos quedamos con el jugar, con las sensaciones que nos dejaron los diferentes momentos de juego, los de la infancia, cuando jugábamos en familia... Son los recuerdos del patio de la escuela, la placita del barrio...

En el mundo de los juegos uno se puede convertir en un superhéroe, un constructor de ciudades imaginarias o formar parte de un ejército invisible que tiene dinosaurios para defender un castillo; otras veces un espejo te convierte en princesa con unos amigos inventados.

El juego es el lenguaje de los niños porque a través de él expresan sus emociones, sentimientos, dudas, se comunican; nos invita a tener un papel de observador/participante que juega,

escucha, lee escenas, enseña a jugar jugando, proponiendo nuevos juegos y modos de jugar.

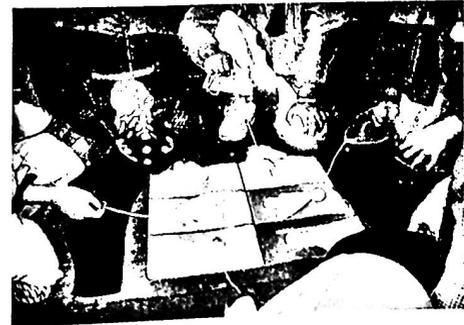
Gianni Rodari (1976) aborda el tema de la importancia del papel del adulto en la construcción de la matriz lúdica: “no se trata de jugar ‘en lugar del niño’ relegándolo al humillante rol de espectador. Se trata de ponerse a su servicio. Él es el quien manda. Se juega ‘con él’, ‘para él’, para estimular su capacidad inventiva, para proporcionarle nuevos instrumentos que pueda utilizar cuando juegue solo, para enseñarle jugar”.

Invitamos a este espacio de reflexión y conceptualización a diferentes autores para que enriquezcan nuestro marco conceptual.

En este diálogo lúdico entre nuestros saberes previos y el aporte que nos pueden hacer desde investigaciones, traemos a Martha Glanzer (2000), que nos acerca su reflexión sobre el niño que juega:

“Puede decirse que el niño crece jugando dado que las características de sus juegos irán evolucionando y consolidándose progresivamente, siguiendo un ritmo que es individual y que le posibilita ir logrando nuevas destrezas y competencias.”

El jugador mientras juega ingresa a un mundo donde todo su ser está concentrado en ese acto maravilloso que es jugar, poniendo en juego sus saberes y necesidades en el escenario lúdico que fue construyendo a veces solo y otras acompañado.



Ortega (2004) nos aporta:

“El juego es un escenario en el cual practicar la experiencia de medir y ajustar las propias posibilidades con las de otros interlocutores, también interesados en comprobar cuánto da de sí la situación, para desplegar ideas e iniciativas propias y para asumir las de los demás.”

Hoy en la escuela hay un abanico de culturas, conviven chicos que provienen de diferentes países, en su mayoría de Latinoamérica. Cada familia trae un bagaje lúdico que es importante incorporar y la juegoteca/ludoteca es un espacio en el cual puede participar y enseñar a los demás sus juegos.

Elda Durán (2013) nos plantea la mirada de los pueblos originarios y el valor que le otorgan al juego, cómo lo viven y lo sienten, comentando que “el juego es una preparación para la vida y como tal está incorporado a lo cotidiano a lo festivo a lo sagrado”.



Desde el mundo de las sensaciones y emociones podemos decir jugar es humor, creatividad, compartir, descubrirse, conciliar, abrirse, alegría, sorpresa, imaginación, comunicación, entusiasmo, acuerdos, pasión, risa, asombro, miedo, reencontrarse, ver a los otros, aceptación, incertidumbre...

La formación docente

Quando decimos escuela, decimos docentes y con ellos incorporamos a la comunidad escolar y al entorno social. Nos preguntamos: ¿Qué valor le otorgan al juego? ¿Conocen los beneficios del jugar en la formación integral del niño?

Los docentes tienen una formación inicial común, sin embargo, la formación en el lugar de trabajo pasa a tener un espacio importante. Las experiencias anteriores cuentan; aquel que haya participado de un proyecto de juegoteca (jtk), ya sea en sala, institucional o comunitaria, lleva incorporado un marco conceptual y metodológico que sirve para enriquecer el desarrollo del

proyecto. Pueden aportar su punto de vista, estrategias de implementación y modos de intervención.

En principio, realizar un trabajo de reconceptualización sobre el juego con los docentes puede generar en ellos motivaciones que les provoquen el interés por llevar adelante la propuesta, a partir de una participación activa en la construcción del espacio.

Es necesario e importante que los docentes puedan tener un tiempo para jugar y jugarse, para atreverse a vivenciar el juego, para recuperarlo como formadores y enfrentar el desafío de convertirlo en una herramienta cotidiana. Por esto es importante organizar talleres de juego con docentes.

Es necesario que se vivencie el jugar para poder conceptualizar sobre la importancia del juego en la formación integral del niño y generar los fundamentos teóricos y prácticos para llevar adelante la propuesta de juegoteca/ludoteca y cosoteca.

El desarrollo de jornadas de juego les permitirá ser protagonistas al vivenciar una experiencia de construcción colectiva del conocimiento y de elaboración de un proyecto institucional, vivenciando el crecimiento grupal, fortaleciendo los vínculos y estableciendo acuerdos. Así podrán construir una gama de recursos lúdicos para favorecer la integración grupal, mejorar los canales de comunicación en el grupo y generar la participación comunitaria, siendo estos los pasos previos para la construcción de los dispositivos de juego.

Con estas herramientas los docentes podrán planificar los diferentes momentos de la puesta en marcha y construcción de los nuevos espacios pudiéndolas integrar en:

- Reuniones de padres: para informar sobre el desarrollo del proyecto.
- Jornadas de reflexión docente: en cada una de las cuales se destinará un espacio de juego.
- Talleres participativos: para la construcción de juegos y juguetes, jornadas de juegos con la participación de la comunidad.

Sabemos que no basta con comprar juegos y juguetes, necesitamos una buena ambientación para armar la juegoteca... Esta es una propuesta que lleva tiempo consolidar y requiere de una serie de pasos para poder diseñar este espacio e incorporar los

aspectos metodológicos estratégicos y tácticos para sostenerla en el tiempo.

Como trabajo previo es importante realizar encuentros con los docentes para:

- Reconocer la importancia del juego en el desarrollo del niño.
- Identificar los marcos teóricos que promueven la apertura de juegotecas/ludotecas y cosotecas.
- Puntualizar las acciones necesarias para la realización de los dispositivos.
- Reconocer la importancia de la intervención docente.
- Reflexionar sobre los criterios para la selección de juegos y juguetes.
- Precisar la propuesta desde un análisis pedagógico, cultural, comunitario.
- Adquirir conocimientos teóricos y metodológicos.
- Vivenciar actividades lúdicas y expresivas para redescubrir el placer de jugar y desde allí recuperar su significación individual y social.
- Aportar e iniciar un camino de investigación de la propia práctica y del impacto que esta propuesta produce en los diferentes actores que participan.

La metodología de los encuentros será vivencial-reflexiva.

La matriz lúdica del docente fue construida desde la infancia, en la familia y en su paso por la escuela, club, barrio; antes era jugador y ahora es un profesional que tiene al juego como una estrategia de intervención y en su formación inicial recibió los aportes de la teoría y recursos para la práctica como futuro profesional.

Ya mencionamos la importancia de la formación en el ámbito del trabajo. Paulo Freire lo denomina "El saber hecho de la experiencia" (que también es un porcentaje alto en la formación docente).

El desarrollo del Proyecto Institucional requiere de una planificación minuciosa y la formación docente en la institución permite unificar criterios, establecer acuerdos y elaborar una estrategia común; se puede realizar a lo largo del año.

La cosoteca como espacio para desarrollar la creatividad, la imaginación

Recordemos escenas cotidianas de nuestra casa con los chicos más chicos, esos días que nos ponemos a ordenar el placard y comienzan aparecer esos materiales que guardaste por las dudas y nunca usaste: telas, envases de plástico, carreteles, cajas de diferentes tamaños. Los chicos que te estaban ayudando de repente se ponen a jugar con esos materiales, inventan historias o los apilan para hacer una torre, con las telas inventan pueblos y ciudades invisibles como diría Italo Calvino.

Esta forma de jugar de los chicos con objetos cotidianos que no se usan más, en la escuela recibe el nombre de cosoteca.

Una cosoteca es una colección de materiales en desuso, descartables y no convencionales, que están clasificados en cajas forradas y rotuladas ordenadas en un espacio común, que los chicos los pueden usar para jugar:

Para su organización el equipo docente confecciona una lista de materiales que se van a pedir a las familias para armar la cosoteca; en la reuniones con las familias les comentan sobre el proyecto y se hace un relevamiento de aportes de materiales; hay padres que trabajan en fábricas, empresas u oficinas donde tienen materiales en desuso y descartables que pueden aportar y así aparecen los conos de hilos, cantidad y variedad de recortes de telas, tubos de cartón, etc.



De esta manera van acopiando los materiales que se guardan en las cajas que pasan a formar la cosoteca comunitaria. Los maples, las telas, los envases de plástico, CD en desuso, envases de yogurt, corchos, etc.; a estos materiales los llamamos “desestructurantes” porque estimulan el juego, desarrollan la imaginación, despiertan la curiosidad y favorecen el encuentro con otros compañeros, ya que los niños los transforman según el criterio del que lo use.

El material trae un significado que la sociedad de consumo le otorgó, pero cada niño después de investigarlo y tener una idea o un proyecto, le otorga otro significado acorde a sus necesidades. Así un tubo de tela se puede transformar en un bastón o en una espada.

La propuesta consiste en ofrecerles una variedad de materiales para que los niños y niñas sean los protagonistas. Primero los exploran, los investigan y descubren sus cualidades y características principales: dureza, forma, tamaño, y comienzan a utilizarlos para inventar, construir, crear. Así pueden aparecer robots y todo lo que les despierte la creatividad, ciudades, naves espaciales, escenarios para actuar en grupo, etc.

Después de construir se puede contar con qué jugaron, qué construyeron y luego vuelven a guardar los materiales en sus respectivas cajas. En el próximo encuentro seguirán desafiando a la imaginación.

El docente, después de ofrecer los materiales, acompaña, observa y colabora si alguien necesita ayuda, tiene a disposición cinta de papel por si hace falta unir; no propone qué construir porque deja que vuele la imaginación de los chicos. Ellos planifican sabiendo qué quieren lograr, van transformando los materiales con creatividad a partir de una idea, de esa manera desarrollan el pensamiento divergente.

Ponen en juego las capacidades y habilidades motrices, cognitivas y sociales, aprenden a solicitar ayuda cuando se les presenta una dificultad, aprenden del error, aceptan la frustración. Transforman un material cotidiano en un elemento para jugar y se convierten en expertos jugadores.

La cosoteca contribuye al desarrollo integral, aporta en lo individual y grupal, pone en juego las emociones y los sentimientos a partir del material desestructurante.

A partir de los materiales que se les ofrecen y las ideas que quieren desarrollar, amplían el campo de la percepción, establecen relaciones entre los objetos y sus cualidades.

Si surge alguna idea muy fuerte se puede en la sala otro día construir aquello que más les interesa; por ejemplo, naves espaciales, autos, casas, retirando el material de la cosoteca.

También estos materiales se pueden utilizar en talleres con la familia para construir juegos que pasan a ser parte de la juegoteca.

En los encuentros siguientes se incorporan otros materiales. Los chicos pueden elegir alguno en especial o deciden con qué material quieren jugar.

Una vez por mes un grupo se puede hacer cargo de ordenar los materiales, descartar los que se rompen y reponer e incorporar nuevos.

La juegoteca/ludoteca: un desafío para la imaginación

La juegoteca/ludoteca en la educación es diferente a las que existen en el área de salud, social o cultural. Si bien todas tienen el fin de crear un espacio para el juego, las diferencia la intencionalidad y a todas las unifica la defensa del derecho del niño a jugar.

La juegoteca (jtk) en la escuela es una “estrategia” de intervención pedagógica y social que contribuye a la formación integral de los niños, las niñas y los adultos que los acompañan. En ella encontramos variedad de juegos y juguetes que permiten organizar el espacio en diferentes sectores, donde cada uno elige con qué jugar.

Las juegotecas/ludotecas, en la educación escolar, necesariamente tienen una impronta particular, ya que cuentan con una “población cautiva”, “rutinas” (ingreso, desayuno, almuerzos, salida), algunos horarios preestablecidos y el uso de espacios y materiales compartidos entre docentes.

Aportes de los investigadores

Invitamos una vez más a los especialistas para que nos aporten su experiencia y conceptualizaciones para enriquecer nuestras

prácticas, sabiendo que cada juegoteca será diferente, que llevará la impronta del equipo docente que la construyó y de la comunidad que la utilice.

Para María de Borja (2000) las juegotecas son:

“instituciones recreativo-culturales especialmente pensadas para desarrollar la personalidad del niño principalmente a través del juego y el juguete. Con este objetivo, posibilitan el juego infantil con la oferta tanto de los materiales necesarios (juguetes, espacios de juego abiertos y cerrados) como de las orientaciones, ayudas y compañía que necesiten para jugar”.

Raimundo Dinello las define de la siguiente manera:

“Las Ludotecas son un espacio de expresión lúdica creativa; de niños, jóvenes y adultos. Tienen la principal y global finalidad de favorecer el desarrollo de la persona en una dinámica de interacción lúdica. Específicamente, estimulan el proceso de estructuración afectivo-cognitiva del niño, socializa creativamente al joven y mantiene el espíritu de realización en el adulto”.

Vera Misurcová nos dice que la ludoteca es un fenómeno nuevo:

“La ludoteca, que pone al alcance de los niños una amplia variedad de juguetes, fomenta el juego y favorece las actividades lúdicas individuales y colectivas. Como ofrece un gran surtido de juguetes clásicos y modernos, todos diferentes, permite un juego variado y rico en enseñanza, contribuyendo así a la plena realización del niño. La ludoteca despierta en el niño el sentido de la responsabilidad y el respeto de la propiedad colectiva... La ludoteca, un fenómeno nuevo”.

Tipos de juegotecas

Móviles:

Ludobuses: Son combis equipadas con variedad de juegos y juguetes para diferentes edades incorporando a la familia en sus propuestas, recorren diferentes espacios promoviendo el derecho a jugar y dependen de organismos estatales.

Fijas: funcionan en diferentes áreas del ámbito estatal o privado

Salud: funcionan en la sala de espera de hospitales y centros de salud; ponen a disposición juegos y juguetes de las diferentes áreas y para distintas edades; valoran el jugar; su intención es ofrecer un espacio para que la familia juegue, pase un momento distendido, conozca nuevos juegos, y transmitir el valor del jugar en el desarrollo del niño y el grupo familiar.

Socio comunitarias: funcionan en algunos comedores; este espacio pone el acento en el entretenimiento, que el chico juegue. Solo ofrecen juegos que consiguen de donaciones. Las lleva adelante una persona a la que le interesa y la organiza cuando finalizan algunos. En los comedores que dan apoyo escolar el docente ofrece juegos de la juegoteca intercalando momentos de estudio con los de distensión.

Desarrollo social: dependientes de los municipios que organizan las juegotecas barriales, están ubicadas en diferentes barrios, provistas de muy buena variedad de juegos y juguetes, destinada a chicos de 4 a 14 años. Están coordinadas por especialistas que organizan diferentes propuestas de juego: talleres de construcción de juegos, encuentros con abuelos u organizando jornadas comunitarias de juego.

La juegoteca en la escuela

Desarrollamos ideas, con el aporte de los autores, acerca del valor del juego y la importancia del jugar; ahora, “para poner manos a la obra”, vuelven a surgir preguntas: ¿cómo se organiza?, ¿qué tipos de juegos incluye?, ¿cómo intervengo?

La institución lleva adelante la propuesta lúdico/cultural/recreativa a través del armado de una juegoteca con el objetivo de

brindarles a los niños y la comunidad un espacio para el encuentro con los juegos, el jugar, el placer y la creatividad.

En la juguetería el juego es un actor que no puede faltar cuando montamos este escenario lúdico. En palabras de María Granato (1992):

“El juego revitaliza y promueve la imaginación.

La revitalización de la imaginación en grupos de aprendizaje promueve en los educandos el desarrollo de la capacidad de investigar y la resolución de situaciones problemáticas...

El acto de jugar y de construir con otros es un recurso, una estrategia que promueve la coordinación de las acciones conjuntas, la ayuda real, la renuncia egocéntrica, y contribuye a formar sentimientos”

La juguetería es un espacio que promueve la participación de todos, tendrá una variedad y cantidad de juegos y juguetes, para estimular las diferentes áreas del desarrollo e inteligencias múltiples y para que todos tengan posibilidades de participar.

Funciones de la juguetería

- Estimular el jugar como factor de desarrollo.
- Ofrecer un espacio para que conozcan nuevos y buenos juegos.
- Recuperar la capacidad de juego de las personas, los grupos y las instituciones.
- Contribuir a la construcción de su matriz lúdica.
- Favorecer la cooperación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por el otro serán parte de las reglas del juego.

Línea de tiempo

Al inicio del Proyecto es bueno ordenar en una línea de tiempo las posibles acciones que nos servirán como mojones para no perdernos en el camino. Se realizarán diferentes formas de registro: fotos, filmaciones, escritos, etc.

- En el inicio de la línea están los recursos pedagógicos, materiales y técnicos. El diagnóstico y las expectativas...

- En el final, aquello que nos proponemos, a dónde queremos llegar, qué queremos construir...
- En el medio, las posibles acciones que debemos realizar para alcanzar lo deseado, con relación al espacio, al grupo, al trabajo comunitario, a la formación docente.

Febrero/marzo

- Diagnóstico y Diseño de la propuesta, acuerdos para su construcción.
- Jornadas de capacitación para la formación teniendo en cuenta los objetivos planteados.
- Relevamiento de juegos y juguetes disponibles, estados de los mismos.
- Elaboración de una guía de observación de la cultura lúdica, tanto en el grupo de niños como en los docentes.

Abril/octubre

- Jornadas de capacitación docente.
- Visita a una juguetería barrial.
- Visita a una juguetería para saber que ofrecen al mercado. Compra de juegos.
- Armado de la cosoteca.
- Talleres con la familia para la construcción de juegos.
- Hora del juego: recuperación de juegos populares y tradicionales.
- Apertura de la juguetería, la frecuencia de juegos de cada grupo será semanal
- Elección del nombre, participación de la comunidad en la votación.

Noviembre

- Muestra de la producción.
- Jornada de juegos en la institución.

Evaluación

Es importante planificar de antemano la evaluación, por lo cual el equipo docente confeccionará los ítems que se van a tener en

cuenta, acordes con el diagnóstico de situación, para poder medir el impacto que produjo la puesta en práctica del Proyecto en:

- el grupo de niños
- el cotidiano escolar
- las planificaciones de los espacios de juego
- el desarrollo de la propuesta de cosoteca y juegoteca

El espacio de la juegoteca

En fundamental contar con un espacio apropiado. De acuerdo a las posibilidades que brinda la institución tendremos que decidir qué tipo de juegoteca implementaremos: fija o móvil. En las dos es imprescindible un lugar de almacenamiento y guardado de juegos y juguetes.

Juegoteca fija

Si la escuela tiene un salón donde se puede organizar la juegoteca, deberá contar con mobiliario acorde para guardar los juegos, estantes, armarios, repisas, bolsones, un perchero o baúl para los disfraces, y una mesa y sillas para el sector expresivo. Los juegos estarán agrupados por áreas y rotulados para su mejor identificación.

Dispondrá de un espacio amplio y libre para poder jugar. El salón estará ambientado con dibujos, posters y música para crear un clima que invite al juego.



Si la institución no cuenta con este espacio, el salón sirve para guardar los juegos y la docente de acuerdo a lo planificado seleccionará los diferentes juegos para trasladarlos a un espacio

amplio: patio, aula, pasillo, salón de actos, lugares donde se pueda jugar y desplazar sin molestar.

Juegoteca móvil

La caja de los juegos: es un móvil de juegos que nos permite trasladar los juegos al espacio adecuado para jugar. Consiste en una caja que posee en cada una de sus caras juegos.

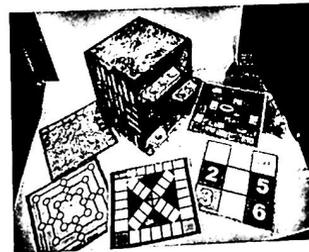
Exterior:

Diseño de propuestas lúdicas para que los chic@s jueguen con los diferentes juegos del exterior

A modo de ejemplo:

- Juegos de puntería: variante del juego del sapo.
- Juegos de azar y recorrido, una variante del juego de la oca.
- Juego de lenguaje y expresivo: pizarra
- Juegos de habilidad: para unir con telas o enhebrado
- Cara imantada: juegos con imanes. Ej. rompecabezas, juegos de recorrido

Tapa: juego de mesa: oca, tatetí o escaleras y serpientes



Los juegos presentes en las caras exteriores e interiores varían según las necesidades de los individuos, grupos y comunidades. Este juego es de fácil traslado y se adapta a espacios amplios o reducidos. En su interior se encuentran las fichas de los juegos del exterior. Los docentes y chicos seleccionan los juegos para cada día. Al llegar al espacio elegido para jugar se arman los diferentes

sectores y la caja al tener juegos en el exterior se convierte en otro sector de juegos. Al finalizar el tiempo de juego se guardan en el móvil de juego.

Los juegos de la juegoteca

Criterios para la construcción y selección de juegos y juguetes

El equipo docente en el trabajo previo unificará criterios para la compra y construcción de los juegos que le permitirá tener variedad y cantidad para armar los diferentes sectores de juegos.

- **Cognitivo** (descubrir los encantos del saber): permite la evolución del área intelectual, del pensamiento estratégico y del conocimiento.
- **Socio/afectivo** (descubriendo a los otros): tiene lugar en las interacciones que el niño establece en el grupo y el entorno.
- **Motriz** (el cuerpo en movimiento): tiene en cuenta el conjunto de las funciones que permiten el desarrollo motriz.
- **Expresivo** (comunicándose con el mundo): utiliza los diferentes lenguajes para comunicarse para poder expresarse y conocer a los otros por medio de las diferentes áreas de expresión plástica, música, teatro, literaria.
- **Creativo** (herramienta del futuro): construye el maravilloso mundo de la imaginación y la fantasía.
- **Perceptivo** (ampliando la mirada): desarrolla la sensibilización estimulando los sentidos para percibir e interactuar con el mundo que nos rodea.

La juegoteca tendrá juegos contruidos por los chicos y la familia en talleres que cada sala programara acorde necesidades y característica del grupo, que pasaran a ser compartidos con las otras salas.

Tendrá juegos comprados acordes a la etapa evolutiva y a los acuerdos que realizaron previamente los docentes para el armado de sectores. A modo de ejemplo: un paracaídas, un túnel, juegos populares como el trompo, el balero, la sogá, variedad de juegos de mesa y motrices. Es necesario observar las medidas de seguridad que cada juego recomienda en la caja. Es importante el cuidado y el mantenimiento, para lo cual es recomendable que por bimestre se destine un día para reparar los juegos y ordenar el espacio.



Taller de construcción de juegos

La construcción de juegos por parte de la familia tiene varios sentidos:

Proveer de juegos es una estrategia para trabajar con la familia, da sentido de pertenencia: “este lo hicimos con mi papá” transmite la idea de proceso; saber qué juego quiero construir y qué necesito para lograrlo favorece el cuidado de los juegos; después de construir le otorgan otro valor.



Exposición de juegos contruidos en los talleres

Clasificación de juegos para el grupo que juega

Existen numerosas clasificaciones de juegos. Ellas dependen del criterio del autor, del área y de la intencionalidad que se le asigna a cada juego (esta es privativa del educador). Acordemos que es muy necesaria una clasificación y esta debe ser práctica y útil para que se convierta en una herramienta de trabajo.

El docente como coordinador de un grupo de aprendizaje sabe que el juego puede ser un:

- **INSTRUMENTO:** que permite el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, sociales, motrices, creativas y afectivas
- **RECURSO:** para desarrollar contenidos específicos y que los chicos puedan aprender jugando
- **ESTRATEGIA:** favorece la participación, la integración en el proceso de armado de los dispositivos de juego

El docente es un facilitador que tiene que preparar al grupo y sus componentes para que puedan aprender a jugar juegos y también debe desarrollar un trabajo grupal a partir del juego, porque aprender a jugar es también aprender a compartir, a aceptar las diferencias, es descubrir al otro, establecer acuerdos... Los chicos aprenden a respetar siendo respetados, a escuchar siendo escuchados. Como trabajo simultáneo a la construcción de la juegoteca, el jugar en la cosoteca favorece el trabajo grupal y también puede ir instalando la hora del juego, que consiste en un espacio para recuperar el jugar a partir de juegos tradicionales y populares, de la participación de los abuelos que nos enseñan rondas y juegos de su infancia y que seguro tendrán más ideas para este espacio.

Tenemos un grupo de juegos que se llaman **socializadores**, son aquellos que por su característica favorecen la comunicación, la sensibilización y la cohesión grupal. Son los juegos de:



Clasificación de juegos para la juegoteca

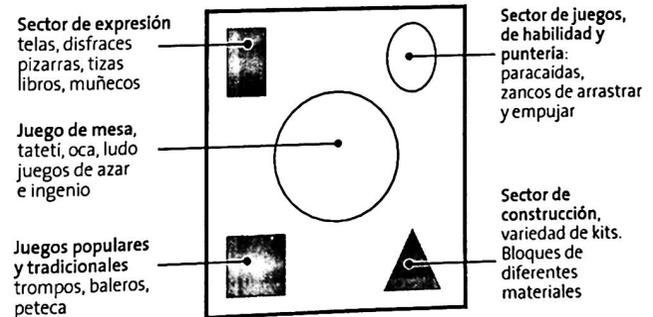
Como ya dijimos, la forma de clasificar los juegos y juguetes depende de los criterios que hayamos elaborado. Sabemos por la experiencia de concurrir a bibliotecas que hay un orden, una

organización, una manera de identificar los sectores de guardado que nos permite saber y acercamos a una posible clasificación que sirva de punto de partida para que puedan diseñar otros juegos y juguetes.

SECTOR	JUEGOS
Juegos de diseño y construcción	Bloques de maderas y plásticos, dakis, legos
Tradicionales y populares	Soga, yoyo, trompos, baleros
Juegos musicales	Objetos que producen sonidos, instrumentos
Juegos de mesa	Ludo, oca, tateti, loterías, dados, laberintos, dominó
Juegos de ingenio	Rompecabezas, tangram
Juegos de puntería y habilidad	Bowling, sapo, tiro al blanco
Juegos de movimiento	Raquetas, paracaídas, twister
Juegos expresivos y simbólicos	Disfraces y accesorios, muñecos, telas, máscaras, títeres
Juegos de arrastrar y empujar	Autitos, objetos que rueden, cajas
Juegos de patio	Rayuela, pelotas, aros, paracaídas

Sectores de juego

El espacio de juegoteca está organizado en sectores que varían de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los niños, del grupo y a la planificación.



Estrategias de difusión y participación comunitaria

Se enumeran posibles acciones para llevar adelante en las instituciones durante el proceso de construcción de la juegoteca, consideradas dentro de las estrategias de participación de la comunidad, que nos sirven como forma de difusión del proyecto.

ARQUEOLOGÍA DE JUEGOS: Construcción de un museo de juegos y juguetes de la familia. Es un museo espontáneo; dura una semana y se devuelven los juegos.

COLLAGE DE JUEGOS: Jornada de juegos con la comunidad.

ARCO IRIS DE JUEGOS: Hoy en los jardines conviven chicos que provienen de diferentes países y traen consigo un bagaje cultural y lúdico que desconocemos, la propuesta consiste en que podamos aprender los juegos de otras culturas.

EL LIBRO DE LOS JUEGOS: Consiste en elaborar un libro gigante que dé cuenta del proceso, en cada página se desarrollara un eje temático diferente: ¿a qué jugaban los abuelos?/juegos de los días de lluvia/juegos de la playa, etc.

ARTISTAS QUE JUEGAN: Intervenimos artísticamente juegos populares: Trompos baleros, juego del sapo, etc.

PINTANDO EL CIELO: Taller con las familias de construcción de barriletes decorados.

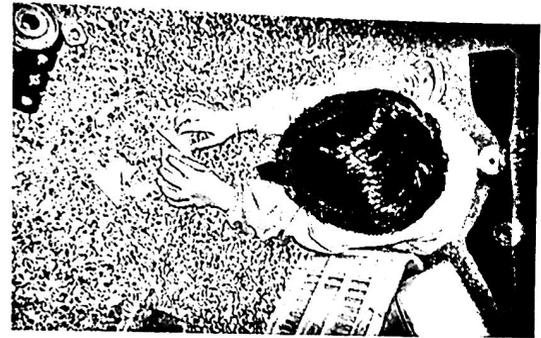
JUGUETES CON IMAGINACIÓN: Un espacio para la construcción, se pueden agigantar juegos.

CLÍNICA DE JUGUETES: Espacio de reparación de juegos y juguetes.

RAYUELEANDO: Con la comunidad se pintaran rayuelas y juegos de patio.

Comienza el juego

Llego la hora de la puesta en marcha de la juegoteca; el grupo ya participó en la construcción de la cosoteca y la juegoteca, la familia acompañó aportando ideas y ahora el docente prepara al grupo y el espacio para disfrutar del juego.



La hora del juego: los chicos ya jugaron en la cosoteca en variadas oportunidades y tenemos un diagnóstico del grupo y los alumnos, sus modos de jugar, sus preferencias y un proyecto planificado para llevar a la práctica.

Se presenta el encuadre, las características del jugar en la juegoteca, los espacios en los cuales el docente ya preparó los sectores.

El tiempo de duración es aproximadamente 40 minutos y consta de diferentes momentos

CALDEAMIENTO: Permiso para jugar, inicia con alguna canción o juego tradicional, por ejemplo el "juego de las estatuas", el "veo veo", que son de poca duración, interesantes para "entrar en clima de juego".

APOGEO: Se presentan los sectores preparados explicando que ellos pueden jugar en cualquiera de ellos y que los juegos no pueden cambiarse de sector; se explicita que cuando se anuncie que está por terminar el tiempo de juego deben dejarlos acomodados en el sector.

Los juegos se comparten y si no saben cómo se juega piden ayuda al docente.

PUESTA EN COMÚN: Guía para una pequeña charla ¿qué hicimos?, ¿qué sentimos?, ¿qué pensamos sobre el espacio?

CIERRE JUGADO: Canción jugada

INTERVENCIÓN DOCENTE



Es importante la actitud del docente en las variadas formas de intervenir. La principal es cuando selecciona los juegos y juguetes. Su profesionalismo y el conocimiento del grupo le permiten realizar una elección criteriosa de juegos para armar los diferentes sectores. Otro momento importante es cuando se despliegan los juegos y el jugar se hace presente; como ya se expresó, observa y participa, interviene jugando, escuchando, leyendo las diferentes escenas que se producen en el momento de juego, registrando cómo se relacionan los niños entre sí y cómo utilizan los juguetes; también en qué formas interviene cuando surge algún conflicto para mediar en la situación. La actitud lúdica que posea el docente/facilitador se ve reflejada en los diferentes momentos; sus movimientos, posturas, gestos, también crean climas. Es importante que los niños se sientan acompañados y contenidos; sabemos que una palabra, un gesto o una mirada tienen la fortaleza de una caricia. Solo la expertés que se desarrolla en horas de entrenamiento lúdico nos permite detectar cuándo y de qué formas se debe hablar o callarse, como un cocinero que sabe cuándo dejar de batir en el momento de hacer la crema.

Borja (2000) realiza aportes desde su experiencia para tener en cuenta cuando en la planificación e intervención de espacios de juegos...

- “existen algunos requisitos para que el juego pueda desarrollarse:
- A nivel humano, la necesidad de compañeros de juego del grupo de iguales, así como la referencia y el contacto con niños y niñas de otras edades.
 - La convivencia de adultos que estimulen, diversifiquen y orienten las actividades del juego
 - A nivel material la práctica de juego precisa de espacios adecuados, suficientes y estimulantes debidamente concebidos para los distintos tipos de juego.
 - A nivel material precisa elementos soporte, es decir juguetes y materiales diversificadores de la actividad lúdica.
 - Organizar el tiempo de juego.”



El debate acerca del juego y su lugar en lo escolar, el debate sobre el juego, el jugar y las intervenciones docentes, seguramente continuarán; es bueno que eso suceda para permitirnos ampliar el marco conceptual, contar con más propuestas, estrategias y recursos para enriquecer el trabajo con los chicos y la comunidad.

Es necesario incorporar nuevos dispositivos que sostengan al juego como protagonista; así la juegoteca/ludoteca y la cosoteca se convierten en desafíos que exigen a los docentes contar con un buen marco conceptual y metodológico para que puedan fundamentar la importancia de su creación, dejando de sentir que jugar es perder el tiempo y que hay cosas más importantes para enseñar, ubicando al juego en los momentos en los cuales no sabemos qué hacer.

El juego es la herramienta pedagógica /cultural /social por excelencia, revalorizado por todas las corrientes pedagógicas, filosóficas, psicológicas... El desafío es su incorporación a lo cotidiano de la escuela, repensar las prácticas, ver cuánto espacio tiene el “jugar por jugar” en la planificación. No es fácil enseñar a jugar ¿será por eso que nos cuesta planificar los momentos de juego? ¿Pensar que el juego es un contenido más que debemos enseñar?

“La función propia del juego es el juego mismo. Ocurre que las aptitudes que ejercita son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto” (Roger Callois).

Retomamos la pregunta ¿el juego o el jugar? ... Desde la mirada propuesta por este capítulo y a modo de complemento de otras posturas... elegimos el jugar porque consideramos que jugar es divertirse, aprender, respetar, soñar, saberse poner en el lugar del otro, crear, anticipar, saber perder o saber ganar, es comunicarse, inventar, imitar, reflexionar, acordar y respetar acuerdos... y en la *cosoteca* y la *juegoteca/ludoteca* sucede todo eso.

Porque jugar es saludable, en el espacio de juegoteca y cosoteca aparecen, la risa, el placer, la incertidumbre, los miedos, el afecto, la duda, etc, en un clima que hace diferente ese espacio de aprendizaje.

El juego potencia al grupo, fomenta los valores de cooperación, respeto por el otro, la tolerancia, desarrolla la autonomía y la creatividad; permite vivenciar una manera diferente de construcción de los equipos de trabajo.

El juego nos permite pasar el pensamiento a la acción, vivenciar la importancia del otro en la resolución de situaciones problemáticas, visualizar la necesidad de la organización para lograr un objetivo común. Recupera el nosotros, tan necesario en los tiempos del individualismo.

La formación de un profesional es permanente y la formación en el lugar de trabajo es más profunda, cuando uno incorpora el juego en las instituciones educativas, por la predisposición que genera y más cuando juega, el docente tiene una actitud positiva que le permite aprender, crear, enseñar, reflexionar y desarrollar competencias que luego trasladará a sus prácticas.

Es un desafío crear espacios de juegos (con los niños, en las reuniones de personal, las jornadas de reflexión y en las reuniones con las familias) y es crear un espacio para el encuentro, la comunicación, la alegría, el disfrute, la creatividad, para desarrollar saberes adquiridos e incorporar nuevos.

Creemos que el juego es siempre una invitación para compartir. Por eso es necesario jugarse para lograr mejores vínculos, una buena comunicación, afectividad y una mayor conciencia individual, grupal e institucional.

La propuesta es la creación de dispositivos lúdicos en los jardines, porque estos espacios contribuyen a la formación integral de las personas y nos exigen una formación especial y un trabajo en equipo en las instituciones.



CAPÍTULO 1

- ABAD MOLINA, J. y RUIZ DÍAZ DE VELAZCO, A. (2011) "Juego pre-simbólico y Juego simbólico", en *Juego simbólico*, Barcelona, Editorial Graó.
- ACOUTOURIER, B. y MENDEL, G. (2004) *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*, Barcelona, Editorial Graó.
- BROUGERE, G. (2010) Conferencia en el Primer Seminario Internacional "La Infancia, Los Juegos y Los Juguetes", Buenos Aires, FLACSO.
- BROUGERE, G. (2013) "El niño y la cultura lúdica". En *Ludicamente*, Año 2 N°4, Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza psicológica.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CALMELS, D. (2011) *Espacio habitado. En la vida cotidiana y en la práctica profesional*. Homo Sapiens, Rosario.
- CALMELS, D. (2007) *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*, Buenos Aires, Biblos.
- CANEQUE, H. (1992) "Juego y vida". En BOSCH, CANEQUE, DUPRAT, GALPERÍN, GLANZER, MENEGAZZO, PULPEIRO (1992) *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Convención sobre los derechos del niño* (1990) Ley 23.849.

- Convención sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insusmos_MNDerechos.pdf
- DENTE, L. (2009) "El juego en el Nivel Inicial". Clase 8 Flacso, Curso virtual Educación Inicial y primera infancia, FLACSO.
- DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, *Currículum para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, 2001.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL, *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*, 2007.
- DUVIGNAUD, J. (1982) *El juego del juego*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ PAIS, M. (2007) "La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas". Ciclo de Conferencias 2007, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- GADAMER, H. (1991) *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ, M. de los Á. (2006) Conferencia "El Tríptico de la Infancia de Rosario: Juego, creatividad y espacio público". Rosario. (Mimeo.)
- GONZÁLEZ, M. de los Á. (2009) *Manifiesto de los chicos*. Disponible en: <http://chiquigonzaez.com.ar/project/manifiesto-de-los-chicos/>
- HUIZINGA, J. (1990) *Homo Ludens*. Madrid, Alianza.
- KACZMARZYK, P. y LUCENA, M. (2007) "El juego en el Nivel Inicial". Circular técnica N° 5. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf>
- LERNER, D. (1986) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa opción". En CASTORINA, FERREIRO, LERNER. *Piaget-Vygotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- MALAGUZZI, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro.
- MERIEU, F. (2004) *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona, Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) *Ley de Educación Nacional 26.206*, art. 20 d y art. 27 k, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE INNOVACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, "Territorio de Encuentros. Un Programa para construir cultura". *Cuadernillo de Capacitaciones*, Santa Fe. Disponible en: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/230424/1205444/file/Carpeta_capacitaciones\(1\).pdf](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/230424/1205444/file/Carpeta_capacitaciones(1).pdf)
- PAVIA, V. (coord.) (2006) *Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.
- PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (1980) *Espacios y creatividad*, Buenos Aires, Búsqueda.
- PIAGET, J. (1981) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires, Abaco.
- PIAGET, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pichon Rivière, E. (1989) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PITLUK, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de infantes*. Homo Sapiens, Rosario.
- RIVIERE, A. (1990) *Origen y desarrollo de la función simbólica*, Madrid, Alianza.
- RODRÍGUEZ SAENZ, I. (2010) "El juego como contenido". En SARLÉ, P. (comp.) (2010) *Lo importante es jugar*, Homo Sapiens, Rosario.
- ROSSIE, J.P. (2010) Conferencia en el Primer Seminario Internacional "La Infancia, Los Juegos y Los Juguetes", Buenos Aires, FLACSO.
- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SAENZ, I.; RODRÍGUEZ, E., BATIUK, V. (coord.) (2010) "El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza". En Cuaderno N° 1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires. Disponible en: http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf
- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ SAENZ, I. (Coord.) BATIUK, V. (2014) "Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje". Cuaderno N° 5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unicef

- Argentina, Buenos Aires. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_5_Juego_y_espacio.pdf
- SARLÉ, P. (2015) "Acerca del juego dramático en la Escuela Infantil". En SARLÉ, P. y ROSEMBERG, C. (coords.) (2015) *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*, Homo Sapiens, Rosario.
- SARLÉ, P. y ROSAS, R. (2005) *Juego de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- SARLÉ, P. (2006) "El juego como método: una historia que comienza con Froebel". En SARLÉ, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- SCHEINES, G. (1981) *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires, Belgrano.
- SCHEINES, G. (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Eudeba.
- TONUCCI, F. (1998) *A los tres años se investiga*. Buenos Aires, Losada.
- TONUCCI, F. (1988) *La escuela como investigación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- UNICEF (2002) *UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF
- TOBÍN, J., HSUEH, Y. y KARASAWA, M. (2009) *Preschool in three cultures. Revisited: China, Japan and United States*. Chicago, University of Chicago.
- TOBIN, J. (Producer) (2009) *Preschool in three cultures revisited: Japan, China and the United States*. [DVD]. United States.
- VIOLANTE, R. y SOTO, C. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial. Los pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Dirección de Educación Inicial, Ministerio de Educación. <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=4ZwRWD0G55s%3D&tabid=569>
- YGOTSKY, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- YGOTSKY, L. (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Nuestra América.
- INNICOTT, D. (1972) *Realidad y Juego*. Buenos Aires, Gedisa.

CAPÍTULO 2

- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008) *Diseño Curricular Para la Educación Inicial*, La Plata.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (2000) *Diseño Curricular Para la Educación Inicial. Marco General*.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2006) *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas*. Homo Sapiens, Rosario.
- SARLÉ, P. (2010) *Lo importante es jugar*. Homo Sapiens, Rosario.
- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I. y RODRÍGUEZ, E. (2010) *El juego en el Nivel Inicial*. Unicef.
- VIOLANTE, R. (2001) *Aportes para el debate curricular*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

CAPÍTULO 3

- AKOSCHKY, J. (2014) "El lenguaje musical en la primera infancia". En: AUTORES VARIOS (2014) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- BROUNSTEIN, S., KIRIANOVICZ, C. (2008) *A desenjarlar el juego. Juegos y Canciones Tradicionales de Latinoamérica*. Buenos Aires, Edición de autor.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1996) *Juegos de Manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- HERNÁNDEZ RAMOS, M. (2003) *Juegos del mundo*. Chiapas, México, Edición de Autor.
- GARDONA, M. (1991) *Algunos juegos de los niños de Venezuela*. Monte Ávila, Venezuela, Editores Latinoamericana.
- JIMÉNEZ, O. L. (1999) *Ronda que ronda la ronda*. Juegos y cantos infantiles de Colombia. Santafé de Bogotá, Editorial Panamericana.
- MOVSICHOFF, P. (1984) *A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero tradicional infantil argentino*. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.

- MOVSICHOFF, P. (1996) *A la una sale la luna. Juegos tradicionales infantiles*. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.
- PEREIRA, E. T. (2017) *Serelepe. Brinquedorias*. Belo Horizonte, Editorial EBA-UFGM.
- PELEGRIN, A. (1992) "Juegos y Poesía popular en la literatura infantil-Juvenil". Tesis. Departamento Filología Española II Facultad de Filología. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SAÉNZ, I., RODRÍGUEZ, E. (Coordinación) BAIKUK, V. (2010) *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires, OEI, IDIE (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa), UNICEF.
- SALDARRIAGA POSADA, P. (2000) *Cantar, tocar y jugar. Juegos musicales para niños*. Colombia, Universidad de Antioquía.
- TONUCCI, F. (2014) "Más juego, más movimiento: más infancia". Conferencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cyGuCkcl5PI>. Córdoba, Argentina, Fundación Arco.

CAPÍTULO 4

- AISENSTEIN A. Y SCHARAGRODSKY, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar. Cuerpo, Género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, M. & DUSSEL, I. (1999) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Convención sobre los derechos del niño*. Versión electrónica. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Ibero-americana.
- DEVÍS-DEVÍS, J. (1996) *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Buenos Aires, Aprendizaje Visor.
- HARGREAVES, J. (1977) "Sport and physical education: autonomy or domination". En *Bulletin of Physical Education*, 13 (1), pp. 19-28.

- HORNSTEIN, L. y otros (1991) *Cuerpo, historia, interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador*. Buenos Aires, Paidós.
- JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KIRK, D. (1990) *Educación Física y Curriculum*. Valencia, Universitat de Valencia.
- KNEER, M. (1986) "Description of Physical Education Instructional Theory/practice Gap in Selected Secondary Schools", *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 5, pp. 91-106.
- LEVIN, E. (1994) *La clínica psicomotriz, el cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ley Nacional de Educación (Ley N° 26206)*. Ministerio de educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- PIAGET, J. (1973) *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, Emecé.
- PITLUK, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: Unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El Juego trabajo*. Rosario, Homo Sapiens.
- PORSTEIN, A.M. (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión corporal*. Homo Sapiens, Rosario.
- QUIROGA, A. (1985) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Editorial Cinco.
- RODULFO, R. (1996) *El niño y el significante*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHULZ, M. (1998) *El taller, ¿es o se hace?* Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- VIGOTSKY, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona, Crítica.

CAPÍTULO 5

- A.A.V.V. (2007) *La lectura en el proyecto alfabetizador. Plan Nacional de Lectura. Equipo de la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura.

- BELLESI, D. (2011) *La pequeña voz del mundo*. Buenos Aires, Aguilar-Taurus-Alfaguara.
- BRUNER, J. (2003) "La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida". Buenos Aires, F.C.E. EN: A.A.V.V. (2007) *La lectura en el proyecto alfabetizador*. Plan Nacional de Lectura. Equipo de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe, Ministerio de Educación y Cultura.
- CANO, M.F. (2000) *Configuraciones. Un estudio sobre las figuras retóricas*. Buenos Aires, Cántaro Editores.
- DEVETACH, L. (2012) *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.
- DEVETACH, L. y ROLDÁN, L. (1992) *Ayer pasé por tu casa. Coplas de amor y risa*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- HUIZINGA, J. (1972) *Homo Ludens*. Madrid, Alianza Editorial/Emecé Editores.
- LÓPEZ, M.E. (2013) *Cultura y primera infancia*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, CERLALC-UNESCO. Mimeo.
- MAINERO, M. y PALACIO, M. (1998) "Cortando vientos", Buenos Aires, de la Ventana. EN: SAGUIER, A. (2009) *Narración y biblioteca*. EN: *Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Volumen I*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf>
- MONTES, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE.
- MONTES, G. (2001) *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*. México: FCE.
- MONTES, G. (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORILLAS GONZÁLEZ, C. (1990) "Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego". *Revista Enrahonar, Volumen (16)*, pp. 11-39. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/enrahonar>
- PAMPILLO, G. y ALVARADO, M. (1986) "Taller de escritura con orientación docente". Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. EN: SEPPIA, O.; ETCHEMAITE, F.; DUARTE, M.O. y ALMADA, M.E. L. de (2001) *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- PANNO, J.J. y FERNÁNDEZ, C. (2012) *El abrazo del ocio. Manual de juegos de palabras*. Buenos Aires, Colihue.
- PELEGRÍN, A. (1984) *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- REYES, Y. (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Norma.
- RADICE, L.L. (1962) "L'éducazione della mente". Roma, Riuniti. EN: RODARI, G. (1993). *Gramática de la fantasía. Una introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires, Colihue-Biblioser.
- SAGUIER, A. (2009) "Narración y biblioteca". EN: *Cuadernos para el aula Nivel Inicial. Volumen I*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/inicial.pdf>
- SEPPIA, O.; ETCHEMAITE, F.; DUARTE, M.O. y ALMADA, M.E. L. de (2001) *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- SILVEYRA, C. (2001) *Canto rodado. La literatura oral de los chicos*. Buenos Aires, Santillana.
- SORIANO, M. (2010) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2010) *Didáctica de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. INFOD. Aportes para el Desarrollo Curricular.
- VILLORO, J. (2015) "La utilidad del deseo". EN *América sin nombre*, Revista de la Universidad de Alicante, N° 20, Alicante, España.
- WINNICOTT, D. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- WISCHNEVSKY, A.; ZAINA, A. y RODRIGUEZ DE PASTORINO, E. (1994) *¿A qué juegan las palabras? Estrategias para la creatividad lingüística*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

CAPÍTULO 6

- CAILLOIS, R. (1986) *Los juegos y los hombres*. México. Fondo de cultura económica.
- CHAPELA, M. (2002) *El juego en la escuela*. México. Paidós.

- CANEQUE, H. (1998) *Juego y vida*. Buenos Aires, Editorial El ateneo.
- DINELLO, R. (1993) *El juego-ludotecas*. Montevideo. Editorial Nuevos horizontes.
- DINELLO, R. (2017) *Lúdica y sociología de la educación*. Montevideo. Editorial Nuevos horizontes.
- DURÁN, Elda (2013) *Amuyu Kudehue*. Secretaria de Cultura del Chubut.
- RODARI, G. (1976) *Gramática de la fantasía*. Editorial Ferran Pellissa, España.
- GLANZER, M. (2000) *El juego en la niñez*. Buenos Aires, Aique.
- GRANATO, M. (1992) *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires, Humanitas.
- IPA, Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (1996) *El juego arte y derecho*. Buenos Aires, Bonun.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.