

El lugar del juego en la transición entre Nivel Inicial y Nivel Primario: las voces de los actores

María Silvana Franco¹
Adriana Garbarino²
Claudia Pechín³

RESUMEN

En el marco de una investigación de corte cualitativo sobre transición entre niveles educativos, es importante revisar cuál es el lugar del juego como principio didáctico en el cual intervienen distintos factores que favorecen u obturan la continuidad de acciones entre Nivel Inicial y Nivel Primario. Primeramente, realizamos un análisis de las normativas que encuadran la propuesta de incorporar lo lúdico en las decisiones curriculares y su niveles de concreción. Develamos que la prescriptiva atraviesa los discursos de los actores tanto en las perspectivas de docentes como también en la percepción de los estudiantes que transitan por Nivel Inicial y primer grado de Educación Primaria sobre el lugar del juego en la escuela.

Las preguntas que guían la exposición ponen en discusión las concepciones de los sujetos en relación al juego vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje. A partir del recorte metodológico, utilizamos las entrevistas como técnica de recopilación de datos.

Incorporamos la interpretación de las voces de los actores escolares referidas a las experiencias lúdicas vivenciadas en relación al valor atribuido, la continuidad o ruptura de ciertas acciones y la vinculación con distintos objetivos y funciones del juego tales como: desarrollo emocional, recreativo y cognitivo.

Palabras clave: transición educativa, niveles inicial y primario, juego, aprendizajes, actores.

1 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: francosilvana@hotmail.com

2 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: acgarbarino@hotmail.com

3 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: claudiapechin@hotmail.com

The role of games in the transition between initial and primary levels: the actors' voices

ABSTRACT

In the context of qualitative research on the transition between levels of education, it is important to examine the place of the game as a didactic principle in which different factors that favor or obturate the continuity of actions between the Initial and the Primary Level are involved. Firstly, we analyse the regulations that frame the proposal of incorporating play activities in curricular decisions and how much is achieved. We notice that the prescriptive notions about the place of game activities at school are present in the actors' discourses, both in the perspectives that teachers take and in the perception of students attending the Initial Level and first grade of Primary Education.

The questions that guide the actors' speeches challenge their beliefs with respect to the game in relation to teaching and learning. In a way of research method, we use interviews as a data collection technique.

We incorporate the interpretation of the school actors' voices as regards their experiences of game activities and their attributed value, continuity or disruption of certain actions and their linkage with the different aims and functions of game such as: emotional, recreational and cognitive development.

Keywords: educational transition; initial and primary levels; game; learning; actors.

Fecha de recepción de originales: 20/12/2016.

Fecha de aceptación para publicación: 29/06/2017.

El lugar del juego en la transición entre Nivel Inicial y Nivel Primario: las voces de los actores

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS

Al abordar el concepto de transición educativa nos referimos a instancias de pasaje entre niveles educativos obligatorios que implican decisiones en distintas dimensiones de la organización, para el acompañamiento de los alumnos en la apropiación de conocimientos de la cultura escolar del nivel siguiente. Tal como se explicita en el documento "2021 Metas Educativas" (2014) de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, constituye un desafío que las experiencias pedagógicas ofrecidas propicien la continuidad dentro del sistema educativo, y a la vez posibiliten el avance en sus trayectorias escolares sin abandonos ni repitencias.

Preferimos en esta oportunidad comprender la articulación como una de las líneas de acción destinada a favorecer la transición entre niveles educativos obligatorios. En términos de Azzerboni (2006), se comprende como "el facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas" (p.7). Azzerboni sostiene que la articulación no significa incorporar actividades de integración de un nivel en el otro sino pensar concertaciones institucionales, conceptuales y curriculares de gran complejidad. El cruce de dichas lógicas van de lo general a lo situacional y supone un conglomerado de aspectos a analizar en base a las concertaciones entre la planificación y la práctica. Por ello compartimos con Aguerro (2009) que la articulación implica integrar las lógicas propias en torno de las cuales se constituye cada nivel. También nos permite detectar cómo y para qué se promueven, teniendo en cuenta la diversidad de concepciones y acciones que favorecen u obturan la transición educativa. Dada la complejidad de la temática, somos conscientes que la selección de estrategias y dispositivos para abordar la articulación entre niveles debe partir de una consideración reflexiva acerca de su relevancia, su necesidad real, las representaciones que le asignan sentidos, los protagonistas, las variables que realmente inciden en su concreción y los obstáculos que se pueden presentar. Plantea Gimeno Sacristán (citado por Luchetti, 2009) que la meta a lograr es la continuidad curricular en la experiencia de los alumnos. El autor especialista en pedagogía considera que esta continuidad vertical debe verse como un proceso entre niveles y tiene como mínimo cuatro dimensiones:

- Progresión en los contenidos enseñados: necesidad de prever una secuencia lógica entre ellos. Los conocimientos construidos en un nivel permiten resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes.
- Continuidad en lo referido a la priorización de diversos aspectos de los conocimientos en cada área abordada.
- Transición adecuada en la construcción metodológica, teniendo en cuenta multiplicidad de variables, fundamentalmente las que hacen a la contextualización institucional y dinámica áulica.
- Graduación en lo referido a exigencia en el trabajo de los alumnos y diferenciación en la evaluación (Sacristán, en Luchetti, 2009).

La idea de transición nos permite comprender cómo intervienen estas dimensiones atravesadas por aspectos relacionales complejos, los cuales involucran lo sincrónico y lo diacrónico, la unidad y lo diverso, lo funcional y lo estructural de los recorridos que se promueven. La detección de estos aspectos atiende tanto a las convergencias y divergencias entre los marcos legales y directrices de actuación que propone el Estado para regular el programa pedagógico, como a los proyectos institucionales que los interpretan y las percepciones y acciones que los docentes planifican y ejecutan en la escuela.

En el marco de la investigación “Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa, Argentina”⁴ resulta importante explorar los sentidos más generales atribuidos al juego como principio didáctico en las prescripciones ministeriales, pues desde ese encuadre general, surgen decisiones curriculares que, tanto en las acciones institucionales como en las prácticas áulicas, referencian, dimensionan e interpretan dichas normativas relativas al juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sostenemos que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para su articulación pedagógica.

En relación a estos interrogantes es importante comprender que la situación del juego en la escuela no atañe solamente a la manera en que se practica sino a la relación entre la forma en que se materializa y las prescripciones políticas, curriculares, institucionales y prácticas que lo contemplan.

Por otro lado, el juego se propone como un principio didáctico en el cual acciones y componentes lúdicos permiten relacionar un nivel con otro. El sentido de dicha articulación va más allá de las actividades de integración propuestas en tanto se constituye a partir de concertaciones institucionales, conceptuales y curriculares de gran complejidad. El juego nos permite detectar cómo se produce el cruce de dichas concertaciones a través de las concepciones y acciones que para su desarrollo se proyectan y practican. Vale aclarar aquí que desde la perspectiva planteada en los documentos curriculares, entender el juego como principio didáctico supone como dice Yáñez Flores (2013) una contraposición empírica entre “la lúdica” capacidad de recreación de todo ser humano y el sentido de juego que aquí se propone. Mientras la primera se asocia al movimiento interno del sujeto, espontáneo y creativo, la idea de juego presenta reglas y fines. En términos de Sarlé (2010), el juego puede ser pensado como método, recurso, motor de desarrollo y modo de presentar las actividades. Las posibilidades concretas de aprendizaje que éste les brinda a los niños constituyen ricas alternativas que deberían plantearse en todas las áreas de estudio, por ello debe ser parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza ya sea como un contenido a enseñar o como un modo de enseñar contenidos.

Esta última concepción es la que se aparece con mayor presencia en los distintos lineamientos nacionales y de la provincia de La Pampa⁵. En un primer acercamiento

4 “Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa, Argentina”. Directora: Dra. Sonia Alzamora. Resolución de Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) N° 240/2014. Proyectos Orientados en Investigación Regional (POIRe).

5 Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); Ley Provincial de Educación N° 2511, Provincia de La Pampa (2009); Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004).

encontramos que en la Ley de Educación Nacional (Ministerio de Cultura y Educación, 2006) son mencionados como objetivos de la Educación Inicial la promoción del juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Con algunas diferencias se expresa en el Nivel Primario, ya que en este nivel es considerado una “actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social” (Art. 27, k). Si comparamos ambos conceptos podemos observar que para Educación Inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria como se plantea para la Educación Primaria, sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual participa el niño. Esto implica la necesidad de diseñar actividades en forma sistemática y específica.

Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP) (2004) como en los Lineamientos de Política Educativa 2014 de La Pampa⁶, se destaca la importancia del juego en la acción educativa del nivel, dándole centralidad, por un lado, como principio didáctico, ya que orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños y, por otro, como una práctica social que se enseña y se aprende. Puede marcarse también que, en dichos lineamientos, aparece la intención de profundizar y fortalecer acciones de articulación de este nivel con los otros niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo como así también acompañar las trayectorias desde un abordaje integral, en articulación con las escuelas y servicios de apoyo a la educación obligatoria. En las líneas de acción expresadas en las medidas de política educativa antes mencionadas, se propone dar continuidad al desarrollo del proyecto “Las trayectorias escolares en los primeros años de la escolaridad”, iniciado por el ministerio de educación provincial en el ciclo 2011 entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, el cual profundiza la necesidad de construir procesos lúdicos. En relación a lo expuesto, detectamos que estos documentos proponen el juego como un modo de conocimiento como así también la necesidad de incluirlo en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre niveles educativos.

En el nivel jurisdiccional, los diseños curriculares de nuestra provincia evidencian continuidad con los lineamientos nacionales al abordar el juego en el ámbito de la educación inicial y primaria con imbricaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Nivel Inicial (MCyE, Provincia de La Pampa, 2012) se recuperan los alcances del juego en la interacción con todos los campos de conocimiento y su aporte en la comprensión y organización de la realidad. De modo diferente, en Nivel Primario el juego está presente como contenido en los primeros años y se reserva principalmente a campos disciplinares como la Educación Física y la Educación Artística donde adquiere relevancia como contenido a enseñar.

En otros avances de esta misma investigación⁷ se analizaron las posiciones de los docentes de ambos niveles. En esta oportunidad se retomarán las visiones de esos actores y se incorporará la interpretación de las voces de los niños referidas a las experiencias lúdicas vivenciadas en relación al valor atribuido, la continuidad o ruptura de ciertas acciones y la vinculación con distintos objetivos y funciones del juego.

6 Estos están enmarcados en el Planeamiento Educativo de la Provincia de La Pampa y en la Resolución CFE N° 188/12: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

7 “El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego”. VI Jornadas de Investigación en Humanidades. “Homenaje a Cecilia Borel”. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015.

Este escrito pretende cerrar la triangulación entre las distintas perspectivas de docentes y estudiantes que participan de la planificación y la ejecución del juego. En este sentido, las preguntas que guiarán la exposición vuelven a poner en discusión las concepciones de los sujetos en relación al juego, esta vez vinculadas al aprendizaje.

RECORTE Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA TEMÁTICA

Al analizar las distintas perspectivas de docentes y estudiantes que transitan por Nivel Inicial y primer grado de Educación Primaria sobre el lugar del juego en la escuela, pudimos observar que intervienen distintos factores que favorecen u obturan la continuidad de acciones entre Nivel Inicial y Nivel Primario.

Se parte de algunas premisas: los niños no tienen la misma perspectiva que sus docentes acerca del juego; y, a medida que transitan desde Nivel Inicial a Nivel Primario, las instancias de juego van desapareciendo o se transforman en experiencias que no son vinculadas por los niños a la idea de juego. A partir de ellas, creemos pertinente plantear en este momento algunos interrogantes que guían el análisis de dicha situación:

¿Qué juegos son identificados por los niños de ambos niveles y cuáles son las apreciaciones realizadas de estas experiencias?, ¿por qué son reconocidas como juego?, ¿qué función tiene el juego o para qué sirve jugar?, ¿cuándo hay juego y cuándo no (en términos de etapas o momentos: durante clases, durante períodos o en el tránsito por distintos niveles)?.

Para bosquejar las respuestas a estas cuestiones, nos proponemos como objetivo general el conocer a partir de las concepciones sobre juego de los distintos actores escolares de Nivel Inicial y Primario, la vinculación entre dichas posturas y los procesos de transición educativa. Como objetivo específico, intentaremos identificar los tipos y funciones del juego que aparecen en las diferentes actividades pedagógicas planteadas entre ambos niveles educativos. Buscamos además analizar la continuidad o discontinuidad de dichas acciones vinculadas al juego.

Presentaremos brevemente los análisis de los datos obtenidos a partir de un recorte metodológico con distintas técnicas de indagación.

En primer término, se consideran la concepción y valoración de los procesos lúdicos que sostienen tres docentes, seleccionados por ser partícipes de una experiencia de articulación entre Jardín (sala de 5 años) y primer grado de escolaridad (General Pico, 2015⁸).

8 En la provincia de La Pampa los Jardines están nucleados (J.I.N.) y la Dirección está radicada en un predio lindante con la escuela primaria. Ambas instituciones comparten algunos espacios tales como el patio o el salón de usos múltiples. Puesto que la mayoría de los alumnos del trayecto inferior continúan su escolaridad en la escuela aledaña, las propuestas pedagógicas compartidas tienen como principal objetivo favorecer el tránsito entre niveles, atendiendo a la dimensión didáctica y a la función destinada a la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños en dicho pasaje. El proyecto, construido entre docentes de ambos niveles (Jardín y 1er grado) está enmarcado en la línea institucional y se denominó: "*La lectura como práctica social. Un encuentro entre lectores y textos*"; consistió en la planificación de un recorrido lector: por género literario, por personajes y por autor. Este último se utilizó para la articulación entre ambos niveles. En la selección de este proyecto nos resultó relevante la propuesta en torno a un eje de trabajo, tanto como la continuidad en la implementación de los encuentros, pues consideramos que el proceso desarrollado supera intentos aislados o fragmentados de articulación. Por otra parte, la participación de los equipos de

En segundo lugar, se abordan las voces de los estudiantes a través de entrevistas grupales (participaron 6 niños de Nivel Inicial y 3 alumnos de Primer Grado de Primaria). Estos diálogos tuvieron lugar en el último mes de Jardín (cuando los alumnos ya habían visitado la escuela y compartido actividades de articulación) y el primer mes de escolaridad de primer grado (momentos considerados importantes cuando los niños se encontraban en proceso de transición). Para esta indagación, se entrevistaron niños participantes del mismo circuito jardín-primaria.

LAS VOCES DE LOS DOCENTES⁹: CONCEPCIONES DE JUEGO

En las entrevistas realizadas (2015), para conocer las actividades implementadas en 2014 entre Nivel Inicial y Nivel Primario, aparecen las primeras observaciones acerca del lugar del juego en las prácticas escolares. Refiriéndose a esta cuestión, la docente de primer grado (S1) dice preocuparle que los niños pasan “del Jardín a la Primaria y no saben escribir su nombre y no conocen el valor de los números¹⁰”. Por su parte, una docente de Nivel Inicial (M1) reconoce la necesidad de articulación en tanto considera que:

Debemos respetar, valorar, reconocer sus habilidades y favorecer sus capacidades, es decir, hacerlos partícipes de este proceso fluido y enriquecedor regalándoles confianza y seguridad dentro de sus trayectorias escolares, logrando que sean exitosas y continuas.¹¹

Los actores coinciden en que la experiencia llevada a cabo para mejorar la transición responde a los lineamientos provinciales sobre articulación aunque fue una iniciativa de los docentes y no una exigencia jurisdiccional realizarla. Justifican que es muy difícil el tránsito de un nivel a otro por diversos factores:

- La directora de primaria (N2) pone el acento en el cambio de hábitos (recreo, formación, ubicación en el aula, etc.). Su rol en esta experiencia es de acompañamiento.
- La docente de Nivel Inicial se centra en la continuidad de las acciones realizadas en el Jardín. Podemos inferir que se refiere al tipo de acciones, conocidas como juegos, que implican otra forma de aprendizaje, en tanto comenta distintas estrategias lúdicas que son abandonadas en Nivel Primario.
- La docente de Nivel Primario, por su parte, pone énfasis en los saberes básicos que debería traer el ingresante. Menciona la necesidad de actividades de aprestamiento en Nivel Inicial, que consisten en preparar al niño para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura y matemática.

Se observan motivaciones diferentes respecto de la enseñanza. Cada una de las docentes tiene una percepción diferente sobre las estrategias que suceden en el otro nivel. Por su parte, la docente de primaria (S1) menciona que en Nivel Inicial “los juegos son recreativos y no pedagógicos”; también menciona que “las docentes

conducción y no solo de los docentes, dimensiona la articulación como un proceso intra e interinstitucional (Harf, 2001).

9 Las citas correspondientes a las voces de los docentes y Directivo serán transcriptas entre comillas.

10 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en una escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

11 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en un jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

anteriores incorporan situaciones y actividades lúdicas relacionadas con el sistema lecto-escrito¹², pero justamente, el énfasis puesto en la exploración y el juego las transforman en apuestas débiles para estabilizar dichos conocimientos. Docente y Directora piensan que quizás “la decisión de no “primarizar” el Nivel Inicial reduce las posibilidades de afianzar el aprendizaje de contenidos, tales como los códigos (signos escritos) y su comprensión”¹³. Las docentes de Nivel Inicial (M1, S2) tienen otra posición: el juego es entendido como recurso pedagógico y tiene una intención educativa, a partir de dicho recurso “se planifican y desarrollan secuencias de enseñanza y aprendizaje”¹⁴. Para M1 “el juego es un medio de enseñanza y aprendizaje” mientras que para S1 hay “momentos para jugar y momentos para aprender”¹⁵. Podemos analizar que esta última diferenciación, siguiendo la perspectiva de Elliot Eisner (2001), responde al cometido que cada trayecto educativo instituye:

(...) los docentes de jardín de infantes suelen alentar a los niños a utilizar sus sentidos para explorar materiales y actividades. Cuando las apuestas educativas aún son modestas, esas actividades tienen su tiempo y hasta su mérito, pero una vez que el niño pasa a primer grado, en el que empieza en serio el cometido “real” de escolaridad, los docentes parecen tener menos tiempo para esas cosas. Gradualmente, sacar buenas notas y complacer al maestro empiezan a ser más importantes para los niños que obtener las satisfacciones que un mundo sensorial hace posible (p. 33).

Si observamos los elementos mediadores al momento de diseñar el proceso de articulación, podríamos preguntarnos si la cercanía geográfica es facilitadora de los intentos de interacción entre niveles. En la provincia de La Pampa, los jardines están nucleados (J.I.N.) y la Dirección de estas instituciones de Nivel Inicial está radicada en un predio lindante con la escuela primaria. Los Jardines de Infantes comparten algunos espacios de las escuelas tales como el patio o el salón de usos múltiples. Es a partir de los discursos de los docentes de ambos niveles que conviven en la sede educativa, que nos acercamos a la concepción de juego y su lugar en las acciones de articulación. Según consta en la escritura del proyecto de articulación, (construido entre docentes de ambos niveles de un circuito sala de Jardín- 1er grado), los objetivos de la propuesta se centran en: mejorar la transición entre niveles educativos, atendiendo a su dimensión pedagógica y didáctica y a la función destinada a la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños en dicho pasaje. La complejidad en la búsqueda de este reconocimiento estriba en las variadas y nunca puras perspectivas que los docentes refieren cuando hablan del juego desde los requerimientos del diseño curricular o del proyecto institucional y cuando mencionan la importancia de su práctica. Sin embargo, aun cuando puedan hibridarse distintas posturas, las siguientes concepciones aparecen recurrentemente:

1- El juego como evasión a través del placer y la diversión: esta perspectiva sostiene que jugar implica evadirse de la realidad tal como la conocemos. Los niños

12 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en una escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

13 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en una escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

14 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en un jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

15 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en un jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

inventan personajes, roles o situaciones para representar que, simbólicamente, imaginan de su vida en distintos contextos sociales. Este juego se considera fructífero ya que se relaciona al placer y la diversión. En esta posición no se menciona el vínculo entre el placer y el conocimiento aunque se infiere que se defiende con una postura pedagógica relacionada a lo social y a lo actitudinal.

2- El juego como forma de conocimiento: si bien en esta perspectiva podrían incluirse otras¹⁶, esta concepción se vincularía específicamente a la comprensión del juego como una forma de conocimiento, como medio y como contenido a ser enseñado y aprendido en la escuela. El juego constituye también el contexto en el que cobran significado algunos contenidos que resulta necesario aprender para lograr dominar diferentes niveles o etapas del juego, pasando por el conocimiento más incipiente exploratorio, vinculado con la familiarización del formato de juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual el niño puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y habilidad de la propuesta.

Las docentes de un nivel educativo tienen una percepción diferente sobre las estrategias que suceden en el siguiente tramo de escolarización. Con frecuencia dichas miradas obedecen a una lúbil conciencia de las dos perspectivas de la articulación: una que se refiere a la integración de los niveles en una unidad mayor (el sistema educativo en su conjunto) pero manteniendo la función específica de cada uno; y otra que responde a la necesidad de continuidad de los aprendizajes del alumno que debe articularse en un proceso gradual y continuo, al cual la lógica institucional le impone cortes. Es en este entramado en el que ciertas estrategias pedagógicas de cada nivel se perciben desde cada cultura profesional docente como opuestas y no como aspectos complementarios, lo cual incide en la construcción de proyectos compartidos de articulación.

Como ya fue señalado, en la posición que tienen las entrevistadas de Nivel Inicial aparece claramente que el juego es entendido como recurso pedagógico y tiene una intención educativa: planificar y desarrollar secuencias de enseñanza y de aprendizaje. Así involucran en sus concepciones ambos paradigmas sobre el juego. Para ellas el juego es un medio de enseñanza y aprendizaje mientras que para las maestras de primaria hay momentos diferenciados para jugar y para aprender. Por su parte, estas últimas mencionan que previamente (en jardín) los juegos son recreativos y no pedagógicos, es decir el jugar no implica necesariamente el conocer; también mencionan que las docentes anteriores tienen la inquietud de incorporar actividades lúdicas vinculadas al proceso de alfabetización inicial, pero institucionalmente no es contemplada esta necesidad formativa en los niños. Parecería que, desde su perspectiva, los aprendizajes de saberes instrumentales, como el lenguaje lecto escrito, no son compatibles con las propuestas pedagógicas que involucran espacios de juego.

16 Referidas a la tipología presentada por Gutiérrez Párraga (2007) quien recupera diversas definiciones y enfoques, las cuales resumimos como sigue: el juego como recreo, (Edouard Claparède); el juego como excedente de energía, (Herbert Spencer); el juego como resurgimiento de tendencias atávicas (Stanley Hall); el juego como función biológica (Karl Gros); el juego como catarsis de tendencias antisociales (Harvey A. Carr); interpretación psicoanalítica del juego (S. Freud); el juego y el desarrollo cognitivo (Jean Piaget) y la perspectiva socio-histórica del juego (L.S. Vygotsky y D.B. Elkonin).

LAS VOCES DE LOS NIÑOS¹⁷: A QUÉ JUGAMOS Y PARA QUÉ SIRVE JUGAR

Las concepciones de los docentes mencionados anteriormente aparecen en las apreciaciones que hacen los niños de Nivel Inicial referidas a su experiencia lúdica. Respecto de la primera perspectiva, el juego como placer o diversión, relacionan este concepto en el transcurso del jardín con la sensación de “*placer*”. De este modo, varios de ellos rescatan la diversión que les provoca determinadas acciones lúdicas: “nos divertimos”, “me gusta”. Las actividades identificadas como juego son las que les generan “*placer*”, y son las más apreciadas desde una perspectiva afectiva y emocional.

La mayoría de los niños de dicho nivel asocian el juego directamente con actividades que hacen en el patio como espacio de juego y con aquellas que ocupan los momentos de la jornada escolar como juego libre, sin intervención del docente. Entre ellas se encuentran las que, en su mayoría, tienen un fuerte componente motriz: girar (calesita), deslizarse (tobogán), balancearse (hamaca).

Entre los juegos comunes a jardín y primaria mencionan “la mancha”, “la escondida” y “la rayuela”. En el caso de este último, sostiene Sarlé (2001) que para poder jugarlo, el niño debe atender a dos planos de conocimiento: uno vinculado al juego en sí mismo y otro que involucra los saberes necesarios para jugarlo. En este sentido, Vigotsky (2001)¹⁸ sostiene que es imprescindible conocer las reglas que hacen que “la rayuela” sea el juego que es y no otro. Así lo numérico y lo motriz implicados en la actividad, junto al trazado de la rayuela, constituyen el formato específico imprescindible para poder jugarlo (Rodríguez Sáenz, 2010). Si bien el diseño es semejante en ambos niveles hay una diferencia notable que los niños señalan: el trazado de la rayuela en el Jardín tiene colores, en la Primaria tiene números. Es decir, los saberes involucrados marcan la diferencia: en “la rayuela” que se juega en primer grado intervienen otros contenidos que hay que conocer para poder jugar, y ello añade una complejidad. Aquí aparece claramente la segunda concepción señalada en el apartado anterior: juego como forma de conocimiento.

Como expone Rodríguez Sáenz, el juego es considerado “el contenido culturalmente valioso que hay que enseñar para, a partir de allí, generar desarrollo y otros aprendizajes” (2010, p. 79). El autor señala que hoy este contenido tiene claridad y peso en la enseñanza. Sin embargo, podemos observar que en primaria son distintos los conceptos ligados al juego como conocimiento ya que, para la mayoría de los docentes, como también en el reconocimiento de los niños, solo son juegos aquellos que se vivencian en el recreo.

Otro componente que diferencia el tipo de juego y su función es el material, el cual a su vez permite el despliegue de distintas acciones e interacciones. La sala de 5 años es un lugar donde se combinan juegos de construcción o de roles, vinculados al juego dramático, por ejemplo: rompecabezas, trabajos con masa o plastilina, carreras de autos, la casita, disfraces. A partir de estos juegos aparecen distintos modos de

17 Entrevista realizada por la Prof. Claudia Pechin, el 21/11/2015, jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

18 Citado por Rodríguez Sáenz (2010).

simbolización: - “con plastilina hacemos un gusano”, -“con bloques armamos algo... una nave”¹⁹.

Una sola niña asocia una actividad de escritura con el juego pero agrega una acción previa y a la vez coexistente en el plano gráfico: dibujar. Esta condición cumple una doble función: la primera es marcar el carácter de “diversión” que le imprime al hecho de dibujar, sensación que la escritura sola no le brinda. La segunda está dada por la función atribuida a la alfabetización, como un objetivo de conocimiento que se marca como prioritario en el siguiente nivel.

Es importante analizar también a los jugadores ya que los niños identifican al docente como un partícipe del juego solo en situaciones puntuales. La maestra de sala se involucra “en el juego de los bolos”, “a disfrazarse”, “en el teléfono descompuesto”²⁰. Aquí la figura docente aparece como un jugador más en un espacio compartido de “diversión”. En otras situaciones lúdicas los niños de jardín juegan con pares y por propia elección, quedando el adulto como espectador: “ella (la señora) nos mira cuando jugamos en los rincones”²¹. Distintas actividades son propuestas por el adulto quien explica las reglas pero no participa, por ejemplo cuando brinda la consigna para el juego de persecución o cuando propone una música para que bailen los alumnos. Es decir, su función principal sería la de coordinador de actividades. También este rol merece especial atención puesto que de ninguna manera supone que el docente debe “entretener” sino que es el gestor de una estrategia lúdica vinculada al conocimiento que algunos actores le adjudican una nueva significación: la animación socio-cultural. Sin embargo, los niños de primer grado identifican el rol docente centrado en la función de coordinador o proveedor de elementos y materiales de juego, pero sin involucrarse en la acción. Su función también se liga a impartir saberes, controlar acciones, limitar o brindar las condiciones, establecer consignas; todo ello relacionado con funciones verbales o mediatizadas por la palabra y con ausencia de la participación lúdica en experiencias donde el docente ponga el propio cuerpo en acción.

La docencia la entendemos como una profesión que nos expone desde el propio cuerpo, ponemos el cuerpo en lo que hacemos, nos exponemos física y emocionalmente (Brinnitzer, 2012). En este sentido, las huellas que ha dejado el juego en la niñez del docente influirán sobre la disponibilidad que tiene como adulto para poder disfrutar y valorar, desde sus propias vivencias, el proceso del jugar de los niños. Lo cual le permitirá seleccionar estrategias favorecedoras de la experiencia infantil (Larrigaudiere, 2009).

Así como la disponibilidad corporal de docentes y alumnos es una condición que habilita la acción de jugar e involucrarse en una propuesta lúdica, es importante señalar la presencia del juego, tipo y funciones que adquiere la práctica en la trayectoria escolar. En Nivel Primario, los niños dicen abandonar gradualmente el juego en el aula mientras lo circunscriben solo a los recreos. El niño instituye la idea de que lo lúdico es menos importante respecto de las tareas que se realizan en el aula, en

19 Entrevista realizada por la prof. Claudia Pechin, el 21/11/2015, jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

20 Entrevista realizada por la prof. Claudia Pechin, el 21/11/2015, jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

21 Entrevista realizada por la prof. Claudia Pechin, el 21/11/2015, jardín de infantes de gestión pública. General Pico, La Pampa.

tanto allí se aprende mientras en el patio se disfruta: “nada más en el patio jugamos...” “charlamos con amigos y jugamos un poquito”, “jugamos, pero no se usan juguetes... los chicos ya son grandes, los rompen y no les gustan los juguetes”²². Dicha subvaloración remite a que se considera que la actividad lúdica es placentera. En este sentido, según Valiño (2016) el disfrute no parece ser parte principal del aprendizaje a medida que los niños avanzan en su formación. Las actividades en la escuela tienen como objetivo aprender saberes considerados de mayor complejidad que en la sala del Jardín; ello se asocia al esfuerzo y a la obligación: “Tenes que saber”, “tenes que aprender...” “las letras, escribir mucho”, “ya sabés las vocales”, “aprender a leer cuentos”, “hacer tarea, si no sabés tenes que quedarte en tu casa a estudiar”, “Hay que terminar la escuela y después van a otra...”²³ (alude al nivel siguiente, el secundario).

Por último, también aparece en primaria una situación no menos importante: la prohibición del juego. El recreo es el espacio y tiempo considerado por los estudiantes como el momento de jugar. Sin embargo, en el caso de la escuela primaria que aquí observamos, los niños dicen que los docentes no los dejan “jugar a nada”²⁴. Ciertos juegos como fútbol, soga, elástico, mancha u otros, se prohibieron porque los niños se pelean o bien se generan situaciones de violencia que, según los docentes, “se vuelven incontrolables”. “Si se lastiman vienen los padres a quejarse y la responsable soy yo”²⁵ (M1), les dice la docente a sus alumnos. Las docentes que “cuidan el recreo”, en palabras de los estudiantes, no proponen otras actividades que reemplacen a aquellas que consideran provocan agresión. En este sentido, debemos reflexionar sobre dos aspectos que se desprenden de esta situación. Por un lado, al carácter devaluado del juego escindido del conocimiento se le suma el problema de la anulación. La clausura es recibida por el estudiante como aquello que no se debe hacer y, por lo tanto, le imprime un sentido negativo ya que no se plantean nuevas reglas que resuelvan los problemas que provoca el juego.

Por otro lado, se pierde el sentido propio del juego en tanto es inherente a su desarrollo la modificación de las pautas. Los niños suelen cambiar las reglas para seguir jugando. Conocer la estructura del juego supone acuerdos e instrucciones que pueden flexibilizarse en función de las necesidades de los jugadores. Si el desarrollo de la creatividad, uno de los objetivos claves de la enseñanza y eje del proceso lúdico, se basa en la búsqueda de atajos que suponen variaciones propias de cada juego, la prohibición traduce no solo un modo de comprender el sentido del juego sino su lugar en la educación.

CONCLUSIÓN

A partir de lo expresado en el desarrollo podemos concluir afirmando que tanto la cantidad como la variedad de actividades identificadas como juego por los niños de Nivel Inicial y de primaria aluden a una supremacía de estas prácticas en el jardín.

22 Entrevista realizada por la prof Claudia Pechin, el 16/03/2016, en escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

23 Entrevista realizada por la prof Claudia Pechin, el 16/03/2016, en escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

24 Entrevista realizada por la prof Claudia Pechin, el 16/03/2016, en escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

25 Entrevista realizada por la prof. Adriana Garbarino, el 23/03/2015 en escuela primaria de gestión pública, General Pico, La Pampa.

En las concepciones de los docentes y los niños de ambos niveles se observan diferencias sustanciales en la valoración de los juegos, su función y relación con el aprendizaje. Ambos actores coinciden en que el pasaje desde jardín a la escuela supone una separación entre la vivencia de lo placentero asociado a las experiencias lúdicas, y el esfuerzo por apropiarse de conocimientos, específicamente de contenidos relacionados con las áreas instrumentales (saberes de Lengua y Matemática).

Cierta continuidad es percibida a partir de la persistencia de los juegos con predominio de componentes motrices en el espacio del patio. En la escuela esto contribuye a acentuar la dinámica entre trabajo (reservado al espacio del aula) y descanso (momentos de recreo en el patio).

La participación del docente con alternancia entre el rol de observador, propiciador de situaciones lúdicas, coordinador o jugador, nos conduce a preguntarnos en qué medida la disponibilidad motora y expresiva del adulto enseñante influye en las estrategias favorecedoras de la experiencia lúdica infantil.

El cruce entre las perspectivas de docentes y alumnos arrojaría algunas conclusiones preliminares que refutarían una de nuestras premisas: los niños tienen la misma perspectiva que sus docentes acerca del juego, en tanto se advierte que, según el nivel donde se encuentre, jugar implica aprender (Nivel Inicial) o es algo dividido de las actividades consideradas “principales” (Nivel Primario) porque remiten a la regulación, participación y concepción que le imprime su docente.

Es esperable que en las experiencias de articulación entre niveles, el juego esté asumiendo en dichas prácticas diversos matices, al incidir en ellas las distintas concepciones de los actores involucrados. Al pensar esta situación en torno a la transición de niveles educativos y, teniendo en cuenta al juego como articulador podemos ver un quiebre entre ambos niveles a partir de la concepción, práctica y grado de participación de los actores en el proceso lúdico. Por ello, consideramos que la búsqueda conjunta de estrategias entre las instituciones y las decisiones sobre el modo de participación de los actores escolares en los juegos, la organización del espacio, la selección de los materiales, el análisis de los procesos implícitos en la dinámica de cada juego, entre otros factores intervinientes, podrá converger en la percepción y perspectivas que construyan los niños en relación con las actividades propuestas.

Estimamos que, en la medida en que las prácticas de articulación contemplan las necesidades de los alumnos y la valoración de los procesos lúdicos como principios didácticos, se facilitará el tránsito entre los niveles educativos.

Reflexionar sobre esto puede llevarnos a crear una configuración del hecho de jugar en parte diferente a las ya existentes; constituir un espacio de negociación entre conceptos que con frecuencia son considerados en forma aislada (juego, contenidos y objetivos escolares, intencionalidad del educador, posibilidades de los niños de Jardín y Primer grado frente al conocimiento, etc.). Es decir, pensar posibles formas de articulación entre procesos y realidades heterogéneas que faciliten el diálogo y la potencialidad del jugar en los trayectos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguerro, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la Articulación. *Revista Internacional Magisterio*, N° 38. Colombia, pp. 7-13. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerro-ciclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>
2. Azzerboni, D. (2006). Articulación entre la educación infantil y la escuela primaria. En Azzerboni, D. (coord.) *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria. 0 a 5. La educación en los primeros años*. T. 60. (pp. 6-15). Buenos Aires: Novedades Educativas.
3. Brinnitzer, E. (2012). *La Educación Física en la Formación de maestros de Nivel Inicial*. Ponencia presentada en la 1° Jornada académica sobre "Educación Física en la Educación Inicial". General Pico, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
4. Eisner, E. (2001). *La escuela que necesitamos* Barcelona: Amorrortu Editores.
5. Gutiérrez Párraga, M.T. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf>
6. Harf, R. (1997). *La articulación entre niveles: un asunto institucional*. En: Novedades Educativas N° 82. (pp. 25-29). Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
7. Larrigaudiere, D. (2009). La práctica docente en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. En Porstein, A. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de educación física y expresión corporal*. (pp. 63-76). Buenos Aires: Homo Sapiens.
8. Luchetti, E. (2007). *Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza*. Buenos Aires. Bonum.
9. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Diciembre 2004. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Buenos Aires.
10. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires.
11. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de La Pampa. (2009). Ley Provincial de Educación N° 2511. Santa Rosa.
12. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de La Pampa. (2012). Diseño Curricular de Nivel Inicial. Santa Rosa.
13. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de La Pampa. (2015). Diseño Curricular de Educación Primaria. Santa Rosa.
14. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021. Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. España: OEI.
15. Rodríguez Sáenz, I. (2010). El juego como contenido. En Sarlé P. (2010) *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela*. (pp.75-88). Rosario: Homo Sapiens.
16. Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
17. Valiño, G. (2016). Los juegos en el patio como construcción de continuidad entre los Niveles Inicial y Primario. En L. Pitluk (coord.) *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros*. (pp. 107-119). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
18. Yáñez Flores, S. (2013). La lúdica vs juego ¿estrategia didáctica? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Universidad Autónoma de Coahuila. México. Publicación N° 11. pp. 2-13. Recuperado de ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/download/658/644