

"El juego, todos los juegos". Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes	Título
Alonso, Daniela Débora - Autor/a;	Autor(es)
Lúdicamente (Vol. 1 no. 1 jun 2012)	En:
Buenos Aires	Lugar
Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Prácticas culturales; Jardines infantiles; Juegos; Apropiación;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160623010951/1071-6528-2-PB.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial CC BY-NC http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



“El juego, Todos los juegos” Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el Jardín de Infantes

Cita: Alonso, D. (2012) “El juego, todos los juegos. Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes” en Revista Lúdicamente; año 1, N°1 (ISSN 2250-723X). Primera versión recibida el 29 de marzo de 2012; Versión final aceptada el 16 de mayo de 2012 (Eds.)

Resumen

El juego en el Jardín de Infantes es una práctica cultural largamente debatida entre pedagogos y científicos sociales. A la larga historia de su presencia en el Nivel Inicial, se suman prescripciones que norman su uso a través de los Diseños Curriculares. Sin embargo, la actividad lúdica que se desarrolla cotidianamente trasciende las reglamentaciones y se transita dentro de un proceso en el cual los distintos actores intervinientes participan activamente en las diferentes modalidades de juego. Sentidos múltiples y apropiaciones diversas le confieren a la práctica lúdica matices siempre cambiantes en la vida diaria de las escuelas infantiles. Documentar sus particularidades y dar cuenta de las clasificaciones y jerarquizaciones que subyacen al uso del juego es la propuesta del presente trabajo. Palabras clave: juego, apropiación, Jardín de Infantes, práctica cultural

Summaries

Play in Kindergarten is a cultural practice long debated between pedagogues and social scientists. Regulations that control play have been added to the curriculum design regardless the long history of its presence in preschool. However, the play activities that take place every day go beyond rules and are developed within a process in which people involved actively participate. Play always has diverse meanings in everyday at preschool according to the ways in which is appropriated and interpreted. The proposal for this article is to document these particularities and explain the classifications and hierarchies underlying the way in which play is performed. Key words: play, appropriation, kindergarten, cultural practice

Introducción:

“Todos los juegos, el juego”; tal es el nombre que, parafraseando a Cortázar, da Gustavo Roldán (1995) a un libro que compendia cuentos protagonizados por juegos jugados en el barrio durante las tardes de verano. “Todos los juegos”: bolitas, baleros, barriletes, trompos, figuritas, trepadas a los árboles, etc. son “el juego”. Ahora, en el Jardín de Infantes, donde se habla de “el juego”, ¿Cuál es el juego?, ¿Qué sentidos adquiere en el contexto escolar? ¿Cuáles son todos los juegos que, a la inversa de la variada mirada del escritor, se unifican en el discurso de maestros y pedagogos bajo el rotulo “el juego”? El presente artículo constituye un intento de develar dichos juegos haciendo etnografía de algunas de sus diferentes modalidades.

Para ello se realiza la reescritura de un trabajo de investigación en un Jardín de Infantes del Gran Buenos Aires, realizado en el marco del Seminario de Antropología y Educación en el año 2007, utilizando el análisis de documentos curriculares y de Circulares Técnicas vigentes al momento de realización del estudio, así como entrevistas y trabajo de campo en el Jardín de Infantes seleccionado.

En la cotidianeidad del Jardín de Infantes, intervienen sujetos activos y direccionalidades diversas entre los mismos, lo que implica diferentes vínculos de transmisión cultural dadas a partir de apropiaciones particulares de normas y recursos culturales.

La idea de una socialización vertical es cuestionada desde el análisis de la realidad institucional. La vivencia cotidiana se encuentra atravesada por diferentes procesos: normas, saberes pedagógicos, saberes docentes, saberes de los niños y resignificaciones que se producen en los “usos” del juego. Los sentidos del mismo son heterogéneos dado que derivan de un largo proceso en el cual lo lúdico se constituyó en la marca identitaria del Nivel Inicial como nivel Educativo.

Un poco de historia

Con la tímida iniciación de unas pocas salas hacia principios del siglo XX, el propósito socializador fue clara intención política en la instauración de las primeras escuelas infantiles. Los niños se veían como fácilmente modelables y a partir de su educación se producirían efectos sobre las familias, neutralizando y homogeneizando las diferencias. (Carli, 2002)

En oposición a la escritura y el método alfabetizador, el juego se constituyó en el eje a partir del cual se generaron las primeras prácticas. A partir del aporte de distintos pedagogos: Froebel, Montessori, Decroly y las hermanas Agassi.

Cada uno de ellos dejó huellas en el devenir diario, tanto al nivel de prácticas educativas como en tradiciones en cuanto a disposición del espacio físico, uso de mobiliario, materiales de juego, y disposiciones del tiempo. (Malajovich A., 2000 ; Fernández M., 2007)

La provincia de Buenos Aires fue precursora en cuanto a la legislación que abría el campo a la creación de Jardines de Infantes pero, pese a ello, la extensión de los mismos fue largamente discutida a través de un duro cuestionamiento a la legitimidad del nivel, argumentando contra lo costoso de su instalación, el método de juego y una concepción conservadora acerca del rol de la mujer y de la educación de los niños pequeños, enmarcado en un proyecto político-educativo mas amplio que priorizaba la alfabetización de la población Argentina.

Pese a ello, con el correr de los años, las salas infantiles se multiplicaban lentamente, a la impronta de los primeros pedagogos en relación al juego, se sumaron innovaciones a tono con la Escuela Nueva, ya presente desde 1930, a partir de experiencias de maestras del nivel. Hacia 1960, Soledad Ardiñes de Stein en Tucumán; y Cristina Fritzche y Hebe San Martín de Duprat, en provincia de Buenos Aires, instrumentaron los llamados “rincones de juego” y el “juego-trabajo”, dos modos particulares de organizar el tiempo de juego y de presentar los materiales del mismo, a partir de los aportes de Willis y Stegman proclamando principalmente la capacidad expresiva y creativa de los niños. (Ponce R., 2006)

En el periodo de la dictadura militar el juego en rincones adoptó una modalidad más rígida a la vez que, llamativamente, se implementaba el llamado “juego libre” intercalado con actividades más dirigidas (Ibídem). Con el advenimiento de la democracia, en provincia de Buenos Aires, una tendencia psicologista imponía con fuerza el “jugar por jugar” o el “juego libre en rincones”, donde el maestro planificaba los materiales del juego en base a objetivos, clasificados por áreas de la psicología. Por el contrario en ciudad de Buenos Aires se reivindicaban los contenidos de la enseñanza y el rol de docente como enseñante, transmitiendo conocimientos a través del juego.

Es entre estas dos experiencias que se genera un debate en el cual se tensiona por un lado al juego como medio para la enseñanza y, por el otro, al juego como fin en sí mismo. En este breve recorrido se presentan varias constantes y vinculaciones entre diferentes conceptualizaciones de la niñez, del enseñar y aprender, de la institución escolar y del juego.

A partir del inicio del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino, el niño “modelable” desde su más corta edad tendría como propuesta primordial al juego; éste presentaba un tinte espiritualista de la mano de las ideas Froebelianas de inspiración Rousseuneana.^[1] Sin embargo, la legitimidad de la actividad lúdica se supeditaba a la aplicación de un “método”, el juego estaba pautado por la presencia de ciertos materiales específicos que conducían la actividad del niño. Pese a ello, detractores de la educación infantil a tan temprana edad darían batalla contra las “niñeras caras que son profesoras y saben filosofía”, tal como las calificó el entonces inspector de Enseñanza Secundaria Leopoldo Lugones (Ponce R., 2006). El argumento principal, de anclaje positivista, radicaba en el misticismo del método y la falta de sustento teórico, aunque a ello subyacía una disputa de género en relación al rol de la mujer y de lo doméstico en la sociedad.

Sostengo que el marco más amplio del Sistema Educativo Argentino, cuyo eje gravita alrededor de la escolaridad primaria con un fuerte acento en saberes asociados a la lectura y escritura y al cálculo matemático, sopesó fuertemente en el recorrido histórico del juego en las escuelas infantiles, conformando una modalidad lúdica cuyo recurso cultural fué permanentemente resignificado y escolarizado en función de obtener una legitimidad pedagógica siempre cuestionada. El “juego en rincones”, “el juego-trabajo”, como veremos más adelante vira en ese sentido. La identidad del Jardín de Infantes Argentino, fue delineada a partir del caleidoscopio (Sarlé, 2006) lúdico donde cada giro dio lugar a nuevas prácticas y reinterpretaciones.

Conceptualizaciones y miradas

Tan variada es la multiplicidad de sentidos adjudicados al juego en el Jardín de Infantes como polémica la definición de su uso. Desde diferentes campos se debate el sentido de dicha práctica en el contexto escolar. La calificación de “medio para” o “visión instrumental del juego” (Aizencang, 2005), le vale la metáfora de “disfraz o excusa” (Brougere, 1998), o de “aliado estratégico para endulzar los difíciles aprendizajes” o de “enmascarador del proceso de institucionalización de los sujetos: adiestramiento o domesticación” (Malajovich, 2000).

También esta mirada se legitima desde la didáctica al llamarlo “procedimiento didáctico”, “dispositivo didáctico” (Sarle, 2001) o “principio didáctico” (Spakowsky et al, 1996). Otro sentido destacado por los autores es su utilización como actividad para la descarga de energía en un recreo o descanso o como recurso para llamar la atención.

Pese a las disidencias, todos coinciden en que el juego en el jardín posee “rasgos” propios que lo distancian de aquel que sucede en otro contexto (Sarlé, 2001; Malajovich, 2000, 2006; Aizencang, 2005). La diferencia está en la postura que asumen los autores en cuanto a la validez de su uso desde su legitimidad pedagógica o desde el mantenimiento de sus características propias. Malajovich

sostiene que entendido como “panacea” desvirtúa los objetivos del nivel y tergiversa sus características, dado que la institución escolar tiene objetivos propios diferentes a los implicados en el juego, entre los cuales está el de “brindar oportunidades para que el verdadero juego esté presente en la jornada diaria” (Malajovich, 2006).

Milstein y Mendes (1999), aunque reflexionando sobre la escuela primaria, coinciden en que la “pedagogización del juego” produce una práctica diferente a aquella que las sociedades produjeron históricamente. Sarle, entre otros (Aizencang, 2005 ; Ullúa 2008) sostiene que pese a que la estructura del juego, sus reglas, el modo de operar de los jugadores, las condiciones que regulan la posibilidad de jugar y las intervenciones del maestro en el juego, hacen de éstos una actividad distintiva, eso no le quita al niño la posibilidad de jugar, sino que los torna en aspectos diferentes de dicha práctica. La pedagoga plantea el juego como un “caleidoscopio” y lo que sucede en el contexto del jardín como una de las tantas modalidades posibles que le brinda a la actividad cotidiana institucional una particular “textura lúdica” (Sarle, 2006).

Por otro lado, éstas diferentes miradas se plasmaron de manera distinta en normativas, circulares, reglamentaciones y diseños curriculares. En la Provincia de Buenos Aires, por primera vez en la historia de su Currícula, en el año 2007, se da un salto cualitativo en relación al enfoque del juego: de estar como “estrategia lúdica” y “medio para la socialización y el aprendizaje” [2] solo en el Marco de Circulares Técnicas dentro del marco político de la Ley Federal de Educación, a estar dentro del Diseño Curricular en un apartado semejante al de las áreas tales como Matemática, Prácticas del Lenguaje, etc., donde bajo una modalidad altamente prescriptiva, se sugieren diferentes variables de juego además del juego en rincones y juego trabajo.

En este último se legitiman varios de los usos y las conceptualizaciones mencionadas anteriormente, sin embargo, la experiencia escolar excede el nivel normativo dado por el curriculum oficial. Tal como afirma Rockwell (1995), en las escuelas hay pautas, normas y concepciones comunes a otras, pero también variables a nivel local y regional. La dinámica cotidiana de las instituciones escolares es heterogénea y está ligada a contingencias sociales dentro de las cuales se construyen conocimientos y prácticas apropiados en contextos variables. Los sujetos se tornan activos dentro de procesos de control y apropiación, negociación y resistencia.

El concepto de apropiación, considerado como una “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell 1996) resultará central para dar cuenta de los sentidos del juego en el ámbito escolar. Tanto niños como docentes, lejos de ser meros ejecutores establecen un vínculo activo entre ellos y los elementos de juego, estando atravesados por normas pero a la vez trascendiéndolas y significándolas.

Escenarios de Juego

El estudio se realizó la sala de cinco años de un Jardín de Infantes de la localidad de Lanús en el Gran Buenos Aires, al cual concurren aproximadamente 120 niños entre tres y cinco años, distribuidos en dos turnos: mañana y tarde, donde cada turno cuenta con tres “salas” en las cuales

los niños se agrupan por edad y permanecen a cargo de una maestra y una preceptora que colabora todas las secciones. La institución educativa se encuentra al lado de una escuela primaria, una escuela secundaria y un instituto de formación laboral, en una zona urbana. Allí concurren niños del barrio y otros de zonas más alejadas que arriban en colectivo junto a sus hermanos mayores o en micro escolar.

La jornada diaria es de cuatro horas y el tiempo se organiza en torno a una sucesión de actividades que son denominadas de modo diferencial por los maestros; las actividades de rutina, que comprenden saludos, registro de asistencia, desayuno y orden; "actividades de conjunto" que son planteadas con el objetivo de transmitir un determinado saber pautado de antemano por la docente y juegos que la maestra en una entrevista clasifica como "juego libre en rincones, juego trabajo, después están los reglados como lotería, juegos matemáticos..." y se puede agregar el juego del patio observado en una de las visitas.

En relación a la descripción de los juegos mencionados por la docente, el marco dado por las dos únicas Circulares Técnicas en las cuales se halló normado (02 y 03 del 2000), remite al juego como estrategia didáctica con intencionalidad previa y promotor de aprendizaje, apoyado en los fundamentos psicológicos de Piaget y Vigotsky, fundamentando una propuesta de juego llamada "juego-trabajo" en la cual el docente selecciona objetos propósito lúdico que ofrece a los niños con el objetivo de desarrollar determinados saberes.

El "juego-trabajo propuesto" es calificado y valorado diferencialmente por técnicos y pedagogos citados como de "mayor o menor riqueza" en base a la posibilidad ofrecer variados materiales de juego o del tipo de experiencia social que se le ofrezca al niño observar y luego dramatizar". El "material", los objetos de juego, destacan, es lo más importante porque implica al "contenido", al saber que es seleccionado por la docente.

La prescripción técnica en cuanto al juego en el Jardín de Infantes, al tiempo que se posiciona histórica y políticamente en torno a un debate largamente discutido donde se delinea el sentido válido del juego a desarrollarse, legitima a dicha práctica enlazando diferentes saberes con el juego. Es decir que destaca, entre diferentes juegos realizados un tipo particular : "el juego-trabajo" el cual ubica en un nivel de valorización semejante al de las diferentes áreas curriculares en tanto resulta un recurso genuino para la enseñanza de aspectos de la realidad social y natural (ver en adelante el registro del puesto de diarios)

La apropiación de un recurso cultural históricamente arraigado, por parte de la normativa, adopta a su vez una forma que clasifica, diferencia, y jerarquiza al juego en la cotidianeidad del jardín, bajo el rotulo de "juego-trabajo", tal como fue registrado en una de las entrevistas previas a las observaciones, a partir de la cual al solicitar el permiso para observar el juego de los niños, la docente ofrece "un juego-trabajo sobre el puesto de diarios".

Esto demuestra el valor diferencial dado por la docente a un tipo de juego que considera "digno de ser mostrado" en tanto esta al tope de la jerarquía y es legitimado por las diferentes reglamentaciones. Sin embargo, esta primera aproximación, a través de una entrevista es cuestionada y el aparente consenso con respecto al sentido del juego-trabajo es resistido:

“no, bah!, en realidad va con lo curricular porque hay que hacerlo, es decir hacer el juego-trabajo que corresponde con el tema de la unidad, pero a mí, sinceramente no me resulta, yo no me engancho...porque uno termina jugando siempre a lo mismo, los temas que tratás. [..]” (Entrevista realizada a la docente a cargo del grupo).

Las diferentes observaciones realizadas dan cuenta de los usos variados del juego a través del planteo de dinámicas heterogéneas. Los sentidos del juego cambian en relación al uso diferencial de cada una de las dimensiones: la *estructura de la propuesta*, la relación que se establece entre el *maestro y el niño*, los *objetos de juego* disponible y el uso del *tiempo y del espacio*.

La normativa dada prescribe, sugiere y el docente, a través de la dinámica escolar presenta una utilización diferencial del juego como recurso cultural, es él quién habilita el espacio de juego y establece el “cómo” de diferentes maneras y en diferentes circunstancias. En esta relación del adulto con el niño, es el primero quién habilita el juego, aunque en ciertas circunstancias su intervención “blanquea” una actividad ya propuesta:

“un nene agarra un cono de plástico y lo utiliza como un megáfono y grita: “¡diario!”, la maestra lo ve y dice: “¡miren que buena idea que tuvo Ezequiel!”, los nenes lo miran y luego continúan jugando”

O limita aquellos que considera inapropiados:

“Un nene utiliza un cono plástico de arma, la maestra le dice algo que no logro escuchar y se lo saca”

Este contraste entre la diferente utilización de un mismo material y la intervención del adulto incentivando cierta forma y sancionando otra es indicadora de la lógica del proceso de juego que se pauta en la escuela y que tensiona con prácticas cotidianas de los niños fuera de ella.

La primer observación ofrecida, denominada por la docente “juego-trabajo”, presenta una estructura previsible para ella y los niños, su dinámica es conocida de antemano: el solo hecho del ofrecimiento de objetos como los diarios genera en el grupo una actividad certera: la dramatización de una situación social observada, el intercambio mercantil en un puesto de diarios. El adulto interviene permanentemente intentando influir en el desarrollo, “ajustando la dinámica del juego a pautas sociales establecidas:

“La maestra camina por la sala, ayuda a correr las mesas, pregunta que van a hacer y se acerca a una

mesa que tiene revistas al derecho y al revés y pregunta si le quedará cómodo a los compradores ver eso así, algunas nenas se acercan y un nene les dice que tienen que estar todas al derecho, la maestra agrega que así pueden elegir"

Es parte activa del juego encauzando y orientando el mismo, cuando interviene como participante directo, asumiendo un rol dentro del mismo, llama la atención de los niños:

"La maestra va a buscar a una nena, la toma de la mano y le dice: "vení que sos mi hija vamos a comprar. "Mirá hija, ¿qué querés que te compre?", la nena se sonríe y no le contesta. "Bueno, elijo yo, este te gusta [...] Una nena le dice a la anterior: "¿La seño es tu mamá?"

El espacio físico se transforma alrededor de un determinado uso de los objetos de juego:

"En otro sector de la sala, dos niñas acomodan revistas de distintos tipos en los estantes que tenían maderas y ellas vaciaron, se suben a sillas y se ven muy concentradas"

Los objetos de juego tienen un uso definido dentro del juego por la pauta docente y sentidos múltiples para los niños: el cono plástico como arma o megáfono da cuenta de ello.

Pese a la inevitabilidad de la interrupción dada por la clase de música, la maestra abre la posibilidad a un acuerdo sobre su continuidad.

"Son las 9:15 y viene el profesor de música a buscarlos, la maestra les dice que dejen todo así, si quieren al volver de música siguen jugando y si no, guardan"

Este juego contrasta en sus dimensiones con el juego en el patio, el segundo observado, en el cual desde su misma planificación se manifiesta la incertidumbre de juego: *"la maestra el día anterior me había dicho que posiblemente jueguen en el patio si el día estaba lindo"* No presenta una estructura previsible para la docente, los objetos de juego están seleccionados institucionalmente para dicho espacio (mangrullo con escaleras y toboganes, planchas de goma) y su uso está fuertemente determinado por los niños sin intervención del adulto al respecto. Este se mantiene la margen de la actividad desarrollada por los niños y sus intervenciones solo se destinan a cuidar la integridad física de los niños:

“Los nenes que corrían están agrupados mirando algo en el suelo, me acerco y veo que están sacando trozos de cerámica rota del piso, debajo de una de las planchas de goma, la maestra se acerca y les dice que no toquen que se cortan [...]”

O establecer límites al juego preservando bienes simbólicos del nivel:

“Un grupo de niñas corre y una de ellas intenta quitarle la gorra a las demás (todos poseen gorras iguales que dicen: “Egresados 2007”), la maestra la ve y le dice: “Kimberly, la gorra no es para jugar, se arruina”

El adulto no toma parte activa en el juego y parece no interesarse en su desarrollo, los objetos de juego adquieren un sentido múltiple para los niños que “entran y salen” permanentemente de la situación de juego sin el control de la docente:

“varias niñas subieron a la trepadora sin juego aparente”; “Los chicos alrededor de la colchoneta conversan, uno de ellos quiere pasar sobre ella y el otro le dice:” no te pares arriba del cocodrilo”

El juego, su sentido, es patrimonio de los niños, el espacio se transforma en función de una situación ficticia creada por ellos, no responde a relaciones sociales observadas sino que se sostiene en creaciones fantásticas y en la influencia de los medios:

“Los chicos de alrededor de la colchoneta conversan, uno de ellos se quiere parar sobre ella y el otro le dice: “¡no te pares arriba del cocodrilo!”

“uno de ellos dice: “yo soy el power amarillo”, otro responde: “¡no, yo!”, “¡soy el power blanco de fuerza mística!”, todos corren a la trepadora.”

Los objetos de juego son utilizados por los niños en base a una lógica propia, sin intervención del adulto para ajustar el desarrollo del juego a una pauta cultural como en el caso del juego del puesto de diarios. Los niños se apropian de objetos cotidianos (colchonetas y gorras) de una manera lúdica y la docente en ocasiones sanciona tal utilización: hay un conflicto, una puja por la apropiación del sentido

de los objetos que en el juego-trabajo se ocultaba bajo un aparente consenso.

El jardín de infantes como institución, da cuenta a través de su dinámica, de procesos de coerción y consenso, el juego-trabajo implica un consenso sobre una práctica con significado estatal que sin embargo en su desarrollo presenta particularidades que la tornan heterogéneas y contrastan con respecto a prácticas de juego alternativas: juego en el patio y juego en sectores.

Este último observado, se desarrolló dentro del espacio de la sala, su estructura está dada por la cotidianeidad de los objetos de juego que se encuentran en los llamados "rincones": espacios que agrupan a objetos de acuerdo a una clasificación dada por las características del tipo de juego que implica.

En esta experiencia, es el adulto, una vez más quién habilita el juego:

"Al ingresar la maestra les dice que faltan pocos días para terminar las clases, que el año que viene no podrán jugar en la escuela como lo hacen aquí, por eso van a aprovechar los últimos días y jugar en rincones, que cada uno va a poder jugar a lo que quiera de la sala."

Éste juego se constituye en marca y signo del nivel. A pesar de que son varios los objetos que están al alcance de la mano de los niños, éstos optan por solicitar un juego de magia guardado en el armario de la docente. El resto de los objetos utilizados por los niños es variado y tienen un sentido relativo dado y construido por ellos:

"otra tiene un recipiente con forma de corazón con corazones calados que contiene piezas pequeñas para unir que ella coloca en cada calado de la tapa a modo de encastrado"; "tres niños observan un papel con instrucciones que contenía el juego (de magia) y tomando una "varita mágica" discutían entre ellos hasta que uno dice: "hay que golpearla contra la pared y se pone blanda" él mismo se sorprende: "¡uy! ¡Sí! Se pone blanda: toca"

El adulto no interviene para orientar el juego sino que ofrece los objetos, aquellos que coloca en cada "rincón" y otros que ofrece en el momento, intermedia para resolver conflictos e incentiva determinadas prácticas: *"Las niñas que dibujaban le muestran sus dibujos a la maestra que dice palabras como: ¡muy bien, que lindo! ¡Te felicito!"*

A semejanza del "juego-trabajo", en el "juego en rincones" existe una estructura conocida por niños y el adultos, si bien ciertos objetos de juego parecen tener una utilización novedosa como el de magia, la forma del juego reviste ciertas reglas conocidas por el grupo: compartir, comunicarse por medio de la palabra, "mostrar" al adulto acciones de juego o productos elaborados por los niños esperando la aprobación de éste y la participación obligada de algún tipo de actividad.

La relación entre los niños y el adulto es mas distendida que en el “juego-trabajo”, los primeros optan libremente por la actividad a desarrollar y la maestra aprueba esa elección y la sostiene interviniendo solo cuando es requerida por ellos o por iniciativa propia para incluirlos dentro de la propuesta al percibir a alguno inactivo por fuera de ella.

Los objetos de juego son variados y conocidos por ellos, su utilización es multívoca y ello no implica dificultad para el docente, los usos múltiples y simultáneos de los materiales no perturba la estructura de la propuesta tal como sucedía en el llamado por la docente “juego-trabajo” donde los objetos adquirirían un sentido único dado por la propuesta de juego “El puesto de diarios” en el cual la maestra tomaba parte activa encauzándolo.

El espacio es apropiado por los niños, se agrupan y reagrupan estableciendo consensos no sin la mediación de conflictos por su utilización: materiales, espacio y tiempo son dimensiones en disputa por niños y docente, la forma institucional que adoptan dan cuenta de la puja de sentidos: objetos, prácticas y acciones valorados diferencialmente y el uso de ellos mediado por relaciones de poder en las cuales la dinámica institucional estructura y es estructurada por los sujetos intervinientes.

Conclusiones

Tal como afirma Rockwell, el contenido de la experiencia escolar:

varía de sociedad a sociedad y de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial (1995).

En el Jardín de Infantes, el vínculo entre normatividad y práctica social se torna evidente en relación al análisis del juego: la historia de constitución del mismo como nivel educativo está íntimamente relacionada con la apropiación del recurso cultural del juego como estrategia primaria. Ésta, es curricularizada, y legitimada como práctica pedagógica a través de numerosas teorías que fundamentan prescripciones lúdicas dadas por la norma oficial.

Sin embargo, mas allá de las diferentes normativas, los procesos cotidianos al interior del Jardín de Infantes dan cuenta de los usos diversos del juego que implican diferentes interpretaciones de las disposiciones técnicas recibidas, reproducciones de tradiciones que circulan institucionalmente o la construcción de concepciones alternativas a las proclamadas oficialmente (Rockwell, 1995).

El concepto de “apropiación”, al dar cuenta del sentido activo y transformador de la agencia humana, permite reflexionar acerca de los usos diversos de un mismo recurso cultural. Parte de la actividad del

sujeto y postula una relación activa y creativa entre las personas y los recursos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos, enriqueciendo el análisis de los procesos al interior de la escuela y su cambiante orden cultural.

El juego, como pudimos observar, en tanto práctica cultural, es constitutiva de la infancia y del Jardín de Infantes, sin embargo, el mismo tiene un lugar heterogéneo en el proceso de escolarización, puesto que está atravesado por múltiples sentidos dados por diferentes sujetos: maestros, niños, directivos, etc., lo cual le brinda cierta particularidad distinta al que sucede por fuera de dicha institución.

Los procesos cotidianos del Jardín de Infantes que implican al juego, están atravesados por muchas dimensiones, los docentes influyen en la dinámica cotidiana de una manera activa, mas allá de las disposiciones técnicas “clasifican, jerarquizan y consagran o descalifican” (Chartier, 1993 en Rockwell, 1996 Traducción de C. Constanzo) al juego en tanto bien cultural. El proceso de apropiación explica la diversidad de usos del juego: el “juego en el patio”, el “juego-trabajo” y el “juego en rincones”, cada uno de ellos adquiere una forma dada por la práctica cotidiana, que implica ciertas limitaciones estructurantes, sin embargo, la agencia y las subjetividades se desarrollan produciendo nuevas resignificaciones, reformulaciones que siempre exceden las estructuras que se reciben, por lo cual se convierten en generadoras de otras nuevas.

De alguna manera, “el juego en el Jardín de infantes” está constituido por “todos los juegos”, que, al igual que en el universo literario de Gustavo Roldán con los juegos en el barrio, adquieren sentidos que brindan pluralidad a la aparente univocidad con la cual aparece en el discurso.

Bibliografía

Aizencang, Noemí (2005). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Manantial

Brougère, G, (1998) *Jogo e educacao*, Porto Alegre: Artes médicas .

Carli, Sandra (2002) *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Fernandez, Mónica (2007) El nivel inicial ayer y hoy. Cuando el pasado da sentido al presente. Antelo Estanislao (Comp.) *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas*. La Plata. DGCyE

Malajovich, Ana (2000) El juego en el nivel inicial. Malajovich, Ana (Comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires. Paidós

Malajovich, Ana (2006) El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. Malajovich, Ana (Comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Milstein, Diana y Hector Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Ponce, Roxana (2006) Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. Malajovich, Ana (Comp.) *Experiencias y Reflexiones sobre la educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI

Rockwell, Elsie (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*. pp. 13-57. México. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (1996) Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, Bradley ; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* : 301-324 . State University of New York Press. Albany.

Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós

Roldán, Gustavo (1995) Todos los juegos, el juego. Ediciones Colihue

Sarlé, Patricia (2001) Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires-México. Noveduc

Sarlé, Patricia (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

Spakowsky, Elisa, Clarisa Lavel y Carmen Frigerias (1996) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes* . Buenos Aires. Colihue

Ullúa, Jorge (2008) *Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario. Ed. Homo Sapiens

[1] Estas ideas se basan en concepciones filosóficas donde la infancia se vislumbra como un periodo de la vida puro e inocente, allí el niño es pensado como un sujeto espiritual, naturalmente bueno y con virtudes para desarrollar en plenitud.

[2] Circular Técnica 02/2000