

## **LA CENTRALIDAD DEL JUEGO COMO UNO DE LOS PILARES DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.<sup>1</sup>**

Por Rosa Violante.  
Septiembre 2011

A modo de introducción

En el desarrollo de esta conferencia abordaré el tema del juego desde la perspectiva de la Didáctica de la Educación Inicial.<sup>2</sup>

Como especialista en la Didáctica de la Educación Inicial tomaré, de quienes han estudiado en particular este fenómeno, sus aportes para reflexionar con ustedes sobre el lugar que ha de ocupar el juego en las propuestas de Enseñanza para los niños menores de 6 años. Me preocupa e interesa reflexionar, pensar y trabajar sobre la necesidad de ofrecer propuestas de “Buena Enseñanza” lo que implica considerar, según mi opinión, la centralidad del juego cuando se piensa especialmente en los contenidos de enseñanza y las formas de enseñar a los niños pequeños.

Ya hemos planteado, junto con Claudia Soto (2008) recuperando las “voces” de nuestros maestros y colegas, que el juego se constituye en uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.”

¿Qué significa proponer como uno de los pilares de la didáctica de la Educación Inicial la “Centralidad del Juego? ¿Implica suponer que todas las actividades que se proponen a los niños pequeños han de ser juegos? ¿Supone considerar que los niños principalmente tienen que jugar? ¿Cómo se enseña a jugar? ¿Cómo explicar las relaciones entre juego y enseñanza? ¿Se pueden enseñar contenidos escolares en situaciones de juego? ¿Cuáles son las propuestas lúdicas que han de formar parte de las propuestas de enseñanza cotidianas en las escuelas infantiles? ¿Cuál es el lugar del juego en la Didáctica de la

---

<sup>1</sup> Va mi agradecimiento a una de mis maestras: Rosa Windler, quien ha leído cuidadosamente los borradores de este escrito y me ha dado la oportunidad de discutir y pensar en conjunto las mejores palabras para decir lo que defendemos.

<sup>2</sup> El juego es una actividad humana muy rica y potente que se constituye en objeto de estudio de la psicología, la sociología, la antropología y otras ciencias humanas. En este caso nos interesa abordar el juego desde la perspectiva de la Didáctica de la Educación Inicial.

Este posicionamiento no excluye el reconocimiento del valor que tiene el juego en el desarrollo del niño aspecto que estudia la psicología. Tanto desde la perspectiva del desarrollo cognitivo como desde lo socio-afectivo. Diferentes teóricos nos brindan conocimientos que nos ayudan a reconocer y valorar las oportunidades de promover actividades lúdicas en los niños. Desde los aportes de la antropología podemos reflexionar junto con las familias sobre el lugar que ocupa el juego en la sociedad, en particular qué juegos se promueven, qué juguetes se ofrecen a nuestros niños.

En la cátedra abierta de Juego en la que estamos participando, el desarrollo expuesto por Silvia Español: “El juego en la formación de procesos psicológicos complejos” hace aportes a la perspectiva psicológica. “El Espacio Escolar y el juego”. El espacio público de la Escuela pública, el patio, temática abordada por Víctor Pavia contribuye a enriquecer la perspectiva didáctica pero invita a reflexiones respecto de ámbitos más amplios como lo son el lugar del juego en la sociedad. En el caso de las Ludotecas escolares, Gabriela Valiño desarrolla una propuesta particular dentro de la perspectiva didáctica y la conferencia inicial de Patricia Sarlé nos brinda una perspectiva histórica dentro de la Didáctica de la Educación Infantil que nos brinda explicaciones y argumentos para confirmar y seguir sosteniendo el lugar central que ocupa el juego en la Didáctica de la Educación inicial.

Me dedicaré a desarrollar el tema del juego desde una perspectiva didáctica. En particular cual es el lugar del juego en la didáctica de la Educación Inicial.

Educación Inicial? Estos interrogantes, entre otros, se responderán en el presente escrito a través del desarrollo de los puntos que se presentan en el siguiente índice.

## Índice

- 1- “*Todo es juego y nada es juego*” Assoumou Koffy: 1988)<sup>3</sup>
- 2-. De cómo aparece el juego en algunos textos “clave” sobre la Didáctica de la Educación Inicial de autores argentinos. Desde los años 70 hasta hoy.
- 3- Polémicas, “antinomias” y tensiones entre jugar y enseñar.
- 4- Enseñar a jugar.
- 5- El juego dramático
- 6- Los juegos tradicionales
- 7- Los juegos “grupales”
- 8- Los juegos de construcción
- 9- El Juego-trabajo.
- 10- El juego como uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.

---

<sup>3</sup> Extraído de Barthelemy Comoi-Krow en “El potencial educativo de la concepción africana del juego” publicado en Perspectivas de UNESCO 1988. Citado en Cañeque, H.. (1991) *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Ed. Ateneo. Bs. As.

## 1- “Todo es juego y nada es juego” Assoumou Koffy: 1988)<sup>4</sup>

Esta afirmación aparentemente contradictoria que he tomado de un interesante texto sobre juego que escribe Hilda Cañeque en el año 1991, expresa en pocas palabras una de las notas y rasgos principales de las conductas lúdicas. Me refiero a la automotivación. Todos los autores coinciden en que el juego es una actividad automotivada y de ahí su alto valor educativo y formativo para el ser humano ya que compromete al sujeto en forma integral cuando la experimenta. Sólo el jugador es quien decide si entra al campo lúdico o no. El docente puede proponer una situación de juego pero es el niño quien le otorga o no carácter lúdico. Del mismo modo que una propuesta no lúdica para el docente, una actividad cotidiana como lavarse las manos puede convertirse en el “juego de atrapar las burbujas, embrujadas, que están enojadas” si así lo plantea el niño durante su hacer. Entonces... Todo (puede convertirse) en juego si así lo decide el jugador, el niño, el sujeto.

¿Cuáles son las notas o rasgos que nos permiten diferenciar una actividad lúdica de una que no lo es? ¿Para qué plantear esta diferenciación?

Cuando proponemos diferenciar la actividad lúdica del conjunto de “acciones” del pequeño, nos preguntamos cuáles pueden ser las notas que permiten a un observador *darse cuenta* que el niño está jugando. En el marco del desarrollo de una investigación sobre el juego en el jardín maternal (Sarle, P. Soto, C. Vasta, L. Violante, R. 2001) identificamos cuatro notas o rasgos característicos: a) La creación de contextos de significación compartida (intersubjetividad); b) la construcción de un marco de representación-ficción; c) la presencia de un formato y, d) la automotivación.

En relación con la **intersubjetividad** es importante señalar que el juego supone la creación de un espacio compartido (que no es necesariamente un espacio físico sino un espacio de comunicación) entre maestra y pequeños y entre los niños entre sí. Según Bateson, G. (1972/1998), el juego como lenguaje posee aspectos metacomunicativos que deben compartir los sujetos implicados en la acción. Estos aspectos metacomunicativos suponen la existencia de ciertos marcos de significación compartidos y por lo tanto, intersubjetivos. El “acuerdo” que se da entre los jugadores permite determinar si una acción es o no juego<sup>5</sup>. Este acuerdo, que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un marco que les permite a los jugadores distinguir entre “realidad y ficción/fantasia”, moverse en el terreno del “como si”, aunque esto no lo hayan expresado verbalmente<sup>6</sup>.

*“Podríamos decir que el espacio de juego, ese espacio potencial donde se desarrolla la actividad lúdica, es como una esfera transparente y mágica limitada por la complicidad de los jugadores. Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad*

---

<sup>4</sup> Extraído de Barthelemy Comoi-Krow en “El potencial educativo de la concepción africana del juego” publicado en Perspectivas de UNESCO 1988. Citado en Cañeque, H. (1991) *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Ed. Ateneo. Bs. As.

<sup>5</sup> Este acuerdo, se inicia entre adulto y niño a nivel corporal en los denominados juegos corporales (Calmels, D.2001).

<sup>6</sup> Un ejemplo de esto, tal como lo señala Bateson, G., se observa en el juego de las luchas entre cachorros animales, cuando dan mordiscos en el aire. Los cachorros no están atacándose sino que “dejan en el aire” lo que denota una acción (“no es una lucha real”).

*compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común.*”<sup>2</sup>(Glazer, M pag. 133

Esta primera nota se vincula fuertemente con la construcción de un marco de representación-ficción.

Jugar supone la construcción de un marco de representación-**ficción** que le da a las acciones que allí se realizan un sentido diferente al que estas mismas acciones tendrían si fueran ejecutadas en otro marco. Hablamos de marco de representación-ficción involucrando con esto la posibilidad de simular o aparentar que algo es lo que no es en un sentido amplio (por ejemplo, “es un juego” de persecución y no una carrera para atrapar a otro realmente; “es un juego de “comiditas” pero no una comida en sentido literal).

En relación con el tercer rasgo que caracteriza al juego: es el establecimiento de un “**formato**”. Bruner (1989) es quien define este concepto en el marco de la metáfora del andamiaje. Para este autor, los formatos son segmentos previsibles encadenados entre sí. El formato presenta para Bruner (1986) dos tipos diferentes de estructuras, una *profunda* que le da significado al juego y una *superficial*, que consiste en un conjunto de reglas de realización. En el caso del juego del cucú, la estructura profunda es la de la desaparición controlada de un objeto o persona, mientras que la superficial puede ser construida con el uso de pantalla o cualquier otro objeto que se utiliza para cubrir el objeto-persona, la variación en el tiempo, etc.

Por ultimo, el cuarto rasgo del que ya hemos hablado, es el que se refiere a que para jugar el niño tiene que *querer* hacerlo. Esto es lo que se denomina “automotivación”.

Estas cuatro notas (inter-subjetividad/ficción /formato/ auto-motivación) que caracterizan al juego del niño se presentan articuladas entre sí y varían en cada juego particular.”

Veamos como se reconocen algunas de estas notas en definiciones clásicas de Juego como lo son las de Huizinga, J.(1968) y Caillois,R. (1958) siempre citadas en la mayoría de los textos que tratan el tema del juego.

“El juego es 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, J. 1968) <sup>8</sup>

En esta definición se hace referencia al formato cuando se afirma *según reglas absolutamente obligatorias*; a la automotivación, al plantear que las reglas han de ser *libremente aceptadas*; y a la ficción cuando se sostiene que es una actividad que va acompañada de la conciencia de “*ser de otro modo*” que en la vida corriente

---

<sup>7</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>8</sup> Huizinga, J. (1968) Homo ludens, Bs. As. Emecé. citado en Glanzer, Martha (2000) *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura ludica infantil*. Ed. Aique. Bs. As.

Roger Caillois (1958)<sup>9</sup> considera el juego como una actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglada, ficticia.<sup>10</sup> En esta otra definición clásica se hace referencia puntual al formato (*reglada*), ficción (*ficticia*) automotivada (*libre*)

¿En que sentido resulta de interés diferenciar las conductas lúdicas de otras?  
Resulta importante porque al diferenciar las conductas lúdicas de otras podemos pensar en modos de participación docente diferentes y pertinentes promoviendo los mejores aprendizajes en cada caso.

Analizar si una propuesta es o no juego y qué tipo de juego es, ayuda a reconocer la importancia de construir una modalidad de intervención docente adecuada.

Queda planteada una pregunta que responderemos con detalles en algunos de los siguientes apartados ¿Cómo se enseña a jugar?

## **2- De cómo aparece el juego en algunos textos “clave” sobre la Didáctica de la Educación Inicial de autores argentinos. Desde los años 70 hasta hoy.**

Presentaré un breve recorrido histórico que recupera mis vivencias como estudiante del profesorado de Educación Inicial en los años 70, como docente del nivel inicial en los años 80 y como profesora formadora de docentes en los años 90, 2000 y actualmente. Junto con mis experiencias docentes compartiré algunos fragmentos de los textos didácticos “clave” que nos acompañaron a los docentes de Educación Inicial durante estos diferentes períodos. El objetivo de esta presentación es contar un poco de historia propia de nuestro país y de nuestra jurisdicción (que es la que más conozco) respecto a la cuestión del lugar del juego para hacer más inteligibles las prácticas docentes actuales que se observan y se desarrollan en todas las salas de los jardines<sup>11</sup>.

En los años 70 cuando cursaba el profesorado nuestros textos básicos eran:

Fritzsche, C. Duprat, H. (1968) *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Estrada. Bs. As.  
Bosch, L. Menegazzo, L. Galli, A. (1969) *El jardín de infantes de hoy*. Librería del Colegio. Bs. As.

---

<sup>9</sup> Caillois, R (1958). *Le jeu et les hommes*, Paris, Gallimard, citado en Glanzer, Martha (2000) *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Ed. Aique. Bs. As.

<sup>10</sup> Libre: a la cual el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su naturaleza de diversión atrayente y alegre.

Separada: circunscripta en límites de espacio y tiempo precisos, fijados de antemano.

Incierta: cuyo proceso no puede ser predeterminado y su resultado, conocido previamente, dado que un cierto espacio necesario a la invención es forzosamente dejado a la iniciativa del jugador.

Improductiva: no crea ni bienes ni riquezas.

Reglada sumisa a convenciones que suspenden las leyes ordinarias para atenerse sólo momentáneamente a las reglas del juego, que son las únicas que cuentan.

Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealdad con respecto a la vida corriente.

<sup>11</sup> Tomo como punto de partida los años 70, en relación con períodos anteriores. La conferencia de Patricia Sarlé realizada en el marco de esta cátedra virtual abierta desarrolla en forma muy clara esta temática en particular referida a períodos anteriores.

Durante los años de mi formación como maestra jardinera, no teníamos ninguna duda respecto de incluir en la jornada diaria, todos los días un periodo de juego-trabajo donde se deberían enriquecer cada una de las propuestas de los diferentes rincones en vinculación con el desarrollo de la unidad didáctica o con la planificación mensual pensada para las diferentes áreas curriculares: de la expresión estética (presente en el rincón de arte) del desarrollo intelectual (presente en el rincón de juegos tranquilos-ciencias-biblioteca, si se incluían textos informativos). Los juegos de construcción resultaban centrales a la hora de construir en forma libre o bien en constituirse en oportunidades para recrear en pequeña escala los ámbitos sociales que eran objeto de conocimiento de las diferentes unidades didácticas. Así, se incluían pequeños muebles si se estaba desarrollando la unidad didáctica de “las casas de los chicos de la sala...” o bien otros accesorios vinculados con los diferentes proyectos. Lo mismo ocurría en la forma de enriquecer las propuestas del rincón de dramatizaciones. Todos los días los niños dedicaban aproximadamente una hora de la jornada a elegir entre las propuestas ofertadas, desarrollando su autonomía, su posibilidad de organizar su trabajo con otros, su oportunidad de jugar en propuestas más o menos dirigidas según las diferentes alternativas de cada rincón. Además se realizaban cotidianamente juegos tradicionales durante los momentos intermedios entre una y otra actividad. Durante la espera de la llegada del profesor de educación física o bien todos los días en los momentos de despedida u otros. Juegos con palabras, adivinanzas, retahílas, trabalenguas formaban parte de lo cotidiano.

Si analizamos el índice del texto de Fritzsche y Duprat (1968) encontramos, entre otros, los siguientes apartados: El Juego trabajo. El juego como actividad creadora. El juego en grupos. La planificación didáctica en el juego dramático. Juegos musicales. Juegos en el área de educación física. Se dedica en casi todos los capítulos una referencia al Juego como parte de la didáctica del jardín de infantes, de la educación intelectual, socio emocional, musical, etc. de la distribución del tiempo diaria y semanal. No hay duda que el juego se reconocía y constituía como un organizador privilegiado de la actividad cotidiana de enseñanza.

Las mismas ideas se leen en el texto de Lydia Bosch (1969) quien además desarrolla un apartado especial dedicado a la dramatización creadora, y juego dramático planteando una interesante diferenciación que luego retomaremos en donde la direccionalidad que imprime el docente al juego es valorada y pensada en diferentes propuestas con diferentes grados de libertad ofrecidos al niño.

En los años 80, ya desempeñándome desde 1976 como maestra jardinera en diferentes instituciones, participé de la polémica que se instaló en los jardines a partir de la publicación de Hilda Cañequé<sup>12</sup> en una revista especializada en Jardín de Infantes donde critica al Juego-Trabajo por considerar que es una actividad donde la direccionalidad

---

<sup>12</sup> El artículo escrito por H. Cañequé en el año 1974 ("Desde el planteo, hacia la búsqueda de métodos de juego en el jardín de infantes") expone un análisis crítico acerca del juego en rincones. Según su opinión el juego en rincones, limita las posibilidades de juego espontáneo del niño y desconoce la concepción de una personalidad única integrada que exige propuestas totalizadoras y no compartimentadas en sectores. En este artículo se propone el "juego de sala total" como una metodología alternativa basada en el juego, para ser implementada en el Jardín de Infantes, superadora de las críticas planteadas.

externa ejercida a través de las definiciones de propuestas, materiales y consignas dadas por el docente lo despoja de la libertad característica de la actividad lúdica. A partir de esta crítica, la citada autora, propone el “jugar por jugar”, actividad centrada en el respeto por la libertad del niño. Esta perspectiva sostenida en argumentaciones de carácter más psicológico busca recuperar el valor del juego “per se” y la presencia de actividades lúdicas más libres para los niños. Dos artículos de reconocido desarrollo académico representaban estas dos posturas en debate. “Jugar para...” escrito por Susana Galperín vs. “Jugar por jugar...” escrito por Hilda Cañequé. Se pone en cuestión el lugar del juego para enseñar contenidos definidos por la docente. Se pone en cuestión la presencia de direccionalidad externa ejercida en las situaciones de juego.

Estos planteos los retoma Hebe Duprat y da su palabra en otro artículo del mismo libro donde asume la postura del jugar para... reconociendo y valorando el lugar del jardín de infantes como escuela que cumple con la función social de enseñar y cuestiona el jugar por jugar como una propuesta más centrada en el desarrollo psicológico del niño. Los textos “clave” a los que hago referencia de los años 80 son:

- Galperín, Susana;(1979) Supuestos básicos del método Juego-Trabajo en Boch,L y otros. *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas* Ed. Paidós. Bs.As.
- Cañequé, Hilda; (1979) Juego y Vida. en Boch,L y otros *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Ed.Paidós, Bs.As.
- Duprat (1979) Planificación: análisis y replanteos. . en Bosch,L y otros *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Ed.Paidós, Bs.As.

En los años 90, cuando ya desarrollaba desde 1985 mis tareas en los institutos de formación docente, tuve el privilegio de ser invitada por Elvira Rodríguez de Pastorino a participar en un proyecto de formación docente del Ministerio donde junto con Rosa Windler, Ruth Harf, Alicia Spinelli, Irma Montoto y Patricia Sarlé se debatió esta polémica, se analizaron textos, y especialmente pude disfrutar de escuchar las discusiones ricas en argumentaciones de mis colegas con muchísima más trayectoria y experiencia que yo, que me iban dando algunas respuestas a cuestiones conceptuales que yo reconocía pero no podía dilucidar en forma completa. En este ámbito de trabajo surge el documento “Didáctica y Juego” escrito en 1994 por este grupo en el marco del PTFD (Proyecto de Transformación de la Formación Docente) donde se construye una conceptualización potente y superadora del “jugar para...” vs. “jugar por jugar” a la que se denominó “Juego en el contexto escolar”. Estas ideas se sintetizan y publican en el capítulo 7 del texto *Aportes para una Didáctica* que el mismo grupo de profesores escribe en 1996.

- Harf, R. Pastorino, E. Sarlé , P. Spinelli, A. Violante, R. Windler . R. (1996) Nivel inicial: Aportes para una didáctica. Bs. As. El Ateneo.

En la misma línea teórica anterior y se pueden inscribir otros “textos clave” publicados a fines de los 80 en los que los autores argumentaban a favor del matrimonio entre juego y enseñanza con planteos fuertes y claros a favor del derecho del niño a jugar y a aprender contenidos.

- Duprat-Malajovich(1987) *Pedagogía del Nivel Inicial Plus Ultra* Bs. As.
- Denies, C. (1989) *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Bs. As. El Ateneo. Cap.VI Pto. 7 El juego como estrategia metodológica.

Es el momento en el que aparece por primera vez el planteo explícito de contenidos a

enseñar como un componente de la planificación didáctica en el jardín de infantes.

En simultáneo con el planteo del “juego en el contexto escolar” escrito por (Pastorino, E. y otros, 1994) el texto de Bosch y Duprat ...

Bosch ,L. Duprat,H. ( 1995) *El nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Bs. As. Colihue.

...reafirma esta posible relación respetuosa del derecho a jugar y al mismo tiempo acceder a los conocimientos socialmente validos que la escuela infantil tiene la responsabilidad de transmitir expresándolo con las siguientes palabras.

“La introducción de contenidos disciplinares en el nivel inicial resulta un desafío para el docente en un doble sentido: por una parte debe ampliar sus conocimientos (...); y por otra, incluir el juego o situaciones lúdicas en las estrategias metodológicas que utilice para la apropiación por parte de los niños de dichos contenidos” ( Bosch, L. 1995 en *El juego en la acción educativa del Nivel Inicial.*)

Sobre la base de este planteo, también en el marco de la elaboración de documentos para la formación docente, personalmente escribo un material que busca sistematizar y explicar estas tres perspectivas respecto de las relaciones posibles entre juego y enseñanza: jugar para... jugar por jugar... y jugar en el contexto escolar.

También se pronuncia Ana Malajovich<sup>13</sup> en un interesante artículo donde reconoce que en el jardín se desarrollan juegos, actividades que no son juegos y otra categoría de actividades que tienen componentes lúdicos. Dice así: “(...) *aun a riesgo de caer en ciertos simplismos, nos parece necesario y oportuno diferenciar tres situaciones: a) situación lúdica, b) situación de aprendizaje con elementos lúdicos y c) situación de no juego.*” (Malajovich,A. 2000:292)

Pero al mismo tiempo que se logra este planteo superador que incluye al juego en un lugar principal y le suma la recuperación de la importancia de la transmisión de contenidos de enseñanza se escriben y llegan a todos los jardines del país los CBC (Contenidos Básicos Comunes)<sup>14</sup>. Los mismos explicitan solamente qué se ha de enseñar en el jardín de infantes (contenidos organizados por áreas disciplinares) especialmente en las salas de 5 años que comenzaron a tener un carácter obligatorio. En este documento el Juego no aparece como un contenido de alto valor cultural a enseñar tal como aparece hoy en los NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios o en la Ley de Educación Nacional 26.206/2006.

Este documento (CBC) y su socialización generó una suerte de vuelta a la propuesta de educación tradicional centrada en la transmisión de contenidos organizados en áreas disciplinares que responde a una lógica escolar propia de la escuela primaria y no de la

---

<sup>13</sup> Malajovich, A. (2000) *El Juego en el nivel inicial* en Malajovich,A. (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Ed. Paidós. Bs. As.

<sup>14</sup> como parte de la prescripción de la ley federal (1993)



educación inicial. Sufrimos un proceso de primarización fuerte que despojó a los niños del derecho de acceder al juego como un espacio cotidiano de enseñanza y aprendizaje que nadie cuestionaba ni se permitía obviar en los años 70 y 80. El juego comienza a estar ausente en los documentos curriculares, en las prácticas cotidianas de las salas a partir del interés por enseñar ciencias sociales, naturales, matemática, etc.

Este fenómeno que se instala, preocupa a los formadores de docentes de educación inicial quienes hacia los años 2000 y siguientes lo ponen de manifiesto en algunos de los títulos de sus escritos cuando plantean por ejemplo “Volver a jugar en el jardín” (Ullua, 2008) “Enseñar en clave lúdica” (Sarlé, P. y otros 2008) “ Enseñar el juego y jugar la enseñanza”(Sarlé, P.2006) hasta la afirmación de uno de los textos actuales que con énfasis plantea “Lo importante es jugar” (Sarlé, P. y otros 2010) .

En todos estos textos las investigaciones de Patricia Sarlé ampliaron, redefinieron algunos aspectos y desarrollaron en profundidad el planteo inicial del “Juego en el contexto escolar” fueron muy fértiles y orientadoras para todos quienes estamos preocupados y ocupados en que el JUEGO tenga un lugar privilegiado en los planteos y propuestas de la Didáctica de la Educación Inicial.

En todos los textos que siguen se podrán encontrar los planteos señalados correspondientes al año 2000 hasta la actualidad.

- Malajovich, A. (2000) *El Juego en el nivel inicial* en Malajovich, A. (comp.) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Ed. Paidós. Bs. As.
- Violante, R. (2001) *Juego y enseñanza*. Anexo del documento curricular Enseñanza I y II GCBA. Dirección de Curricula. Aportes para el desarrollo curricular.
- Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. Capítulo 3 y capítulo 7.
- Soto, C. Vasta, L. Violante, R. (2002) Los modos de participación docente en situaciones de juego en el Jardín Maternal. Un estudio de casos. Informe final de investigación. Bs. As. Mimeo.
- Sarlé, P. Soto, C. Vasta, L. Violante, R. (2005) Cuando de jugar se trata en el jardín maternal En Soto, C. Violante, R. (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Sarlé, P. (2006) *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Sarlé, P. (comp.) (2008) Enseñar en clave de juego. *Enlazando juegos y contenidos*. Nov. Educativas. Bs. As.
- Ullua, Jorge (2008) *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (coord.) (2010) Lo importante es jugar... como entra el juego en la escuela Ed. Homo Sapiens Bs. As. Cap. 3 4 y 7
- Sarlé, P. Rodríguez Sáenz, I. Rodríguez, E. (2010) *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza 1: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza, 2: Juego con objetos y juego de construcción: casas, cuevas y nidos 3: Juego dramático. Hadas, brujas y duendes y 4: Juego reglado. Un álbum de juegos*. Bs. As. OEI – UNICEF

Hoy gratamente tengo que decir que volvimos a los inicios de los años 70 (por lo menos en los planteos escritos que circulan y se socializan) donde el juego-trabajo está volviendo a ocupar el horario cotidiano que no se resigna. Las propuestas de juego dramático se constituyen en actividades de sistematización privilegiadas para promover el conocimiento del ambiente. Los juegos de construcción vuelven a ser propuestas de enseñanza y no pasatiempos sin orientación docente. Los juegos tradicionales se valoran y generan espacios de placer y actividad compartida con familias, niños de diferentes edades y recuperación del bagaje cultural propio de cada contexto. Los juegos grupales se constituyen en oportunidades para enseñar matemática, destrezas motrices, relaciones

espaciales, lógica y estrategias de anticipación entre otros contenidos de enseñanza que están dejando de ser transmitidos en actividades grupales tradicionales y expositivas para comprometerse en situaciones lúdicas desafiantes e interesantes para nuestros niños.

“La educación inicial fundamenta su didáctica en la reconocida necesidad del niño de jugar. Tal como lo afirma Winicott, el niño juega para expresar sentimiento, controlar su ansiedad, adquirir experiencias, establecer contactos sociales, integrar su personalidad y comunicarse con la gente. Entonces, el niño juega para conocer y conocerse, es decir para aprender y en este sentido sus propósitos coinciden con la intención educativa. La didáctica del nivel inicial, desde sus orígenes, ha reconocido esta necesidad y ha intentado imprimirle dirección y sistematización. Estos intentos han sido muy variados a lo largo de la historia de la educación de este nivel, sin embargo, todos ellos han respetado la necesidad infantil de jugar. Diríamos que las diferencias se enmarcan en la concepción de juego, de aprendizaje y de infancia. Reconocida la necesidad infantil de jugar es necesario aclarar que el juego es un espacio propio del niño, en el que el adulto desempeña su rol, no para determinar a qué, cómo, con qué y con quien jugarán, sino actuando sobre los intereses, creando el espacio de juego, ampliándolo, enriqueciendo y facilitándole el recorrido hacia el conocimiento” Duprat y Malajovich (1987)

### **3-.Polémicas, “antinomias” y tensiones entre jugar y enseñar.**

Las **polémicas** se suscitan alrededor de si el juego ha de constituirse en una oportunidad para enseñar y aprender en la escuela infantil o si sólo han de habilitarse permisos y espacios de juego para que estos estén presentes en la vida de los jardines sin imprimir direccionalidad externa, propia y característica de toda enseñanza.

En el contexto escolar se da una suerte de **tensión entre juego y enseñanza**. El juego se convierte en tal según la intencionalidad del jugador, por lo tanto el docente puede promover situaciones lúdicas pero quienes otorgan el verdadero carácter lúdico a las situaciones son los niños. En este sentido la intencionalidad del docente está limitada por la decisión de los niños y a su vez la intencionalidad de los niños está enmarcada en el contexto escolar que de por sí pone condicionamientos al juego, diferentes de los que existen en otros contextos ( Harf, et. al 1996)

Jugar y enseñar **pueden plantearse como opciones antinómicas**, opuestas excluyentes entre sí, sin embargo hoy sabemos que si bien el juego en la escuela adquiere características diferentes a como sucede el juego del niño en otros contextos, esto no le quita sus características y rasgos propios que como actividad lúdica posee.

Por otra parte consideramos que juego y enseñanza pueden “matrimoniarse” en una relación de enriquecimiento mutuo y respeto recíproco hacia lo propio de cada uno.

Para profundizar en el análisis de estos planteos creemos oportuno presentar algunas reflexiones en torno a las diferentes perspectivas en la forma de comprender las relaciones entre juego y enseñanza, las relaciones entre juego y contenido de enseñanza y entre juego y aprendizaje.

Si las notas que caracterizan al **juego** son, entre otras, el ser libre (no ser dirigido desde afuera), incierto (en el sentido de que no prevé pasos), improductivo, ficticio, reglamentado, placentero (Cañeque 1991), se contraponen a la **enseñanza** en tanto actividad intencional que se realiza con la finalidad de promover aprendizajes, de intervenir con el objetivo de transmitir saberes, experiencias, conocimiento a los alumnos. Desde esta perspectiva se podría pensar que la enseñanza obstaculiza la posibilidad de que se desarrolle el juego.

En cambio si afirmamos junto con Rosas, R.(1994)<sup>16</sup> : “*todo juego queda definido por la relación afectiva intrínseca que un jugador tiene con su actividad,(...) esta actividad es posible de ser diseñada externamente y (...)los motivos de esta actividad varían con la edad*” . En tanto se considera la posibilidad de que esta actividad sea diseñada externamente, **juego y enseñanza** admiten posibles relaciones.

La intencionalidad docente, la enseñanza, puede adquirir distintas formas, diferentes matices, éstas hacen que las relaciones entre enseñanza y juego también se configuren con diferentes particularidades. Trataremos de caracterizar tres diferentes modos en que se han entendido las relaciones entre juego y enseñanza en el nivel inicial en nuestro país:

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 todos sus trabajos posteriores (2001, 2005, 2006,2008,2010)<sup>17</sup> .

---

<sup>15</sup> En este apartado se transcribe con algunas reformulaciones una selección de fragmentos del documento: Violante, R. (2001) Juego y enseñanza. Anexo del documento curricular Enseñanza en la Educación Inicial I y II (Jardín Maternal y Jardín de Infantes) GCBA. Dirección de Curricula. Aportes para el desarrollo curricular.

<sup>16</sup> Rosas, R. (1994) *De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens* . trabajo de la Universidad de Temuco . Chile.

<sup>17</sup> Sarlé,P.(2001) *Juego y aprendizaje escolar*. Ed.Novedades Educativas. Bs.As. .

Sarlé,P. Soto,C. Vasta,L. Violante, R. (2005) Cuando de jugar se trata en el jardín maternal En Soto,C. Violante,R. (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Ed. Paidós. Bs. As.

Sarlé,P. (2006) *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Ed. Paidós. Bs. As.

Sarlé,P. (comp.) (2008) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* . Nov. Ed.. Bs. As.

Sarle,P.(Coord.) (2010)*Lo importante es jugar*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Bs. As.

Los distintos modos presentados para explicar cómo se comprenden las vinculaciones entre juego y enseñanza no remiten a propuestas diferentes que se reemplazan unas por otras en una secuencia histórica. Si bien podemos señalar en qué momento (tal como lo hemos desarrollado en el punto anterior) aparecen los diferentes modos de plantear tanto las conceptualizaciones teóricas como las propuestas concretas de enseñanza que expresan relaciones particulares entre juego y enseñanza, todas conviven hoy con distintos niveles de presencia en las prácticas docentes, en la cotidianidad de la vida de las salas del nivel inicial.

De los tres modos de comprender las relaciones entre juego y enseñanza en el nivel inicial consideramos pertinente señalar los aportes centrales de cada uno de ellos que permiten, desde una perspectiva amplia y flexible, enriquecer la construcción de una concepción acerca del lugar del juego en las propuestas de enseñanza. Así, integrando las perspectivas, de la propuesta del “jugar para...” recuperamos el reconocimiento de la función educativa de la escuela infantil, su carácter pedagógico explícito y la necesidad de respetar el interés del niño por el juego sin resignar el acceso a los nuevos conocimientos. De la perspectiva del “jugar por jugar” recuperamos el reconocimiento del valor del juego en el desarrollo infantil avalado por estudios que desde la psicología nos han acercado argumentos sólidos para confirmar las posibilidades que el juego brinda un satisfactorio desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños. Por último de la perspectiva del “Jugar en el contexto escolar” recuperamos la distinción entre propuesta lúdica y juego, diferenciando la intencionalidad/actividad docente de la intencionalidad/actividad del niño, ambas posibles de ser contempladas en un interjuego de respeto mutuo.

Si por un momento tratamos de representarnos imágenes de una jornada en la vida de cualquier escuela infantil se nos hacen evidentes los ejemplos de propuestas de actividades, organización del tiempo, modos de intervención docentes que reflejan en parte las diversas concepciones presentadas, las huellas del pasado constituyen parte de la compleja trama presente en las representaciones y acciones de los docente y niños.

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. ***“No es posible (ni deseable) enseñarlo todo por medio del juego (...) caer en la tentación de la completud de la instrucción devendrá inevitablemente en juegos aburridos”*** (Rosas,R. (1994)<sup>18</sup>

La intencionalidad docente ha de manifestarse en otorgar espacios y tiempos para jugar y enseñar incluyendo diferentes tipos de propuestas.

Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica”<sup>19</sup> significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que otras actividades, implica recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un rol protagónico, permite reconocer y analizar los

---

<sup>18</sup> Esta afirmación forma parte del “Decálogo para el diseño de juegos educativos” propuesto por Rosas, R. (1994) op.cit.

<sup>19</sup> Violante,R. 2007 Prologo del texto Sarlé, P. (2007) “Enseñar en clave de juego lúdica”

contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan “verdaderos juegos”.

### *Relaciones entre juego y contenidos de enseñanza...*

Los juegos son contenidos en tanto han de transmitirse y enseñarse mostrando y explicando como jugarlos. En particular esto se hace muy presente en el caso de los juegos tradicionales y reglados. Además estos tipos de juego para ser jugados suponen saberes o destrezas con las que tienen que contar los jugadores para alcanzar los objetivos del juego. A veces son saberes que se construyen en el transcurso del mismo juego o bien se afianzan, generalizan y potencian los saberes disponibles de los jugadores quienes transfieren los aprendizajes ya logrados en otras experiencias.

En el caso de los juegos dramáticos o de construcciones los contenidos que se enseñan además de la asunción de roles y las posibilidades combinatorias en el espacio tridimensional, se vinculan también con aspectos del ambiente social y natural.

Para el caso del juego dramático, que se desarrolla en escenarios que representan ficcionalmente situaciones reales, los contenidos que se enseñan se refieren a los roles, funciones y tareas de los diferentes actores sociales. Para el caso del juego dramático que se desarrolla en escenarios fantásticos, basados en muchos casos en producciones literarias, los contenidos que se enseñan refieren a la asunción de personajes.

En los juegos de construcción se trabajan las propiedades de los objetos; por ejemplo el funcionamiento de máquinas simples cuando se proponen juegos de construcción con poleas, planos inclinados, palancas, transmisión de movimiento y sonidos entre otros.

Tal vez es dable señalar 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*<sup>20</sup> que el niño se las apropiará o no como juegos. Por otro lado afirmamos que el juego es contenido de enseñanza en las escuelas infantiles ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los pequeños.<sup>21</sup>

Lo importante es poder distinguir que muchos verdaderos juegos necesitan contar con saberes para jugarlos como así también reconocer que hay saberes que se pueden ir enseñando y aprendiendo durante el desarrollo del acto de jugar; es decir no tienen condición previa; por lo tanto, al dominar los saberes —contenidos comprometidos en los diferentes juegos — el niño jugador aprende a jugar (por ejemplo, toma en cuenta el punto de vista de otro jugador y actúa en consecuencia), enriquece sus aprendizajes y el juego mismo se vuelve más desafiante. Entonces podemos afirmar que se enseñan contenidos comprometidos en los juegos, como así también se enseña el formato del juego mismo con sus reglas y sus formas folklóricas en que los pueblos han recreado versiones tradicionales.

El juego también es contenido a enseñar. Tal como ya hemos señalado la ley de

---

<sup>20</sup> Para ampliar esta idea referenciamos al texto: Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

<sup>21</sup> En este escrito se transcribe una selección de fragmentos de la Conferencia escrita por Soto, C. Violante, R. *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. En febrero 2011 en el marco del MCyE

Educación Nacional 16.026 expresa dentro de los propósitos generales “Promover el juego como contenido de alto valor cultural (Art. 20-d). Entonces también se enseñan los juegos. Solo si se reiteran ofreciendo las posibilidades para que los niños en la reiteración se apropien de las reglas y formatos, estos juegos podrán formar parte del repertorio lúdico propio al que los niños pueden apelar con la máxima autonomía.

Entonces el juego es considerado contenido a enseñar y también constituye, en algunos casos, el contexto en el que cobran verdadero significado algunos contenidos que resulta necesarios aprender para lograr dominar diferentes niveles o etapas del juego, pasando del conocimiento más incipiente exploratorio, vinculado con la familiarización del formato del juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual el niño puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y dominio de la propuesta.

#### *Relaciones entre Juego y aprendizaje....*

El juego promueve la adquisición de múltiples y variados aprendizajes, algunos producto de una intencionalidad pedagógica expuesta en una selección de los materiales particulares, en las consignas que se eligen plantear, o en el tipo de interacción social que se plantea y otros aprendizajes, quizá muchos más de los imaginables o anticipables, producto de la riqueza y compromiso integral que este tipo de actividad representa en la vida de los niños y por que no de los adultos que saben y disfrutan del jugar.

Sintetizando, entendemos que las relaciones entre juego y enseñanza pueden expresarse considerando al juego (en tanto propuesta lúdica del docente) como contenido y medio privilegiado para enseñar diferentes saberes comprometidos en los diferentes juegos en el nivel inicial y (en tanto manifestación del niño) como un derecho de la infancia a ser respetado y atendido en la escuela infantil, rico en oportunidades para ampliar los aprendizajes a lograr por los niños; por lo tanto, es importante enseñar a jugar.

#### **4-ENSEÑAR A JUGAR.**

En el escrito que surge de la investigación que realizamos con Laura Vasta y Claudia Soto - asesoradas por Patricia Sarlé en el año 2001 2002 - hemos teorizado acerca de dos grandes formas de enseñar a jugar que se vinculan y desprenden de las notas reconocidas como rasgos característicos de la actividad lúdica.

Tal como ya hemos planteado en el punto 1- de este escrito identificamos cuatro notas o rasgos característicos del juego en las salas de maternal y escuela infantil: a) La creación de contextos de significación compartida (intersubjetividad); b) la construcción de un marco de representación-ficción; c) la presencia de un formato y, d) la automotivación.

En función de estas cuatro notas entendemos que si el adulto docente promueve la entrada al campo de la representación ficción está enseñando a jugar en tanto ayuda a que se haga presente una de las notas o rasgos característicos del juego. Armandos escenarios ficcionales, utilizando objetos cotidianos en contextos ficcionales pueden ser algunos ejemplos de formas de intervención docente cuando se enseña a jugar

Cuando el docente presenta un formato (muy presentes en juegos tradicionales y en muchos juegos de mesa) para que el niño lo conozca y se apropie de él aprendiendo las reglas propias de cada juego, está enseñando a jugar a partir de la transmisión del formato o bien completando algunos formatos que en forma recursiva los niños proponen cuando se trata de juegos no reglados externamente.

En el siguiente cuadro se sistematizan algunas de las formas específicas de enseñar a jugar que se elaboraron en el curso de la investigación citada.

Cuadro Formas Especificas de enseñar a jugar. (Sarlé, P. Soto, C. Vasta, L. ;Violante,R. 2005: pág. Agregar)

1- El docente propone la entrada al campo lúdico	1-1-Armando escenarios	
	1-2--Incluyendo objetos culturales en contextos ficcionales.	1-2-1-Haciendo hablar a los objetos
		1-2-2-Usando los objetos de modo convencional
		1-2-3-Usando los objetos de modo no convencional.
	1-3-Prestando conciencia de que “lo que es” “no es” la realidad a través de tonos de voz, miradas, gestos que marcan el carácter ficcional de la acción.	
2- El docente promueve la realización de un formato lúdico.	2-1-Construyendo, realizando y proponiendo secuencias de acciones propias de los “formatos lúdicos”	
	2-2-Observando, recuperando y enriqueciendo acciones de los	2-2-1-Dando inicio a la realización del formato a partir de las acciones de los

	niños incluyéndolas como parte de un formato. -	niños
		2-2-2-Reiterando la realización del formato en forma espiralada.

Otra forma de pensar cómo enseñar a jugar puede desprenderse de considerar los diferentes tipos de conocimientos que se ven comprometidos en los diferentes juegos y asumir y desarrollar formas de enseñar características o apropiadas para enseñar cada tipo de conocimiento particular.

Diferentes contenidos de enseñanza implican diferentes formas de enseñar a jugar. No se enseña igual el juego de la rayuela, que a jugar a “como si llegaran las visitas”; en el primer caso se transmiten las reglas y se realiza en forma conjunta el juego para enseñarlo, se hace “junto con” o “frente al niño”; en cambio en el juego dramático se distribuyen los roles sociales armando un escenario que promueva la entrada a ese campo ficcional y allí se comienzan a desarrollar los roles y funciones de cada protagonista del juego. Se van creando guiones realistas o fantásticos propios de los juegos dramáticos.

Los juegos de estrategias para reconstruir un todo como el tangram se enseñan planteando las alternativas posibles y serán los niños quienes apelando a relaciones lógico-espaciales pueden ir resolviendo los desafíos que algunos juegos tradicionales plantean.

En segundo lugar se puede pensar también en cómo se relacionan con el tipo de conocimiento implicado en cada juego. Por ejemplo:

En el caso de los juegos de construcción se puede apelar a las formas de enseñar el conocimiento físico, que implica ayudar a los niños a descubrir las propiedades físicas de los objetos, equilibrio, composición en alto entre otros.

En el caso de algunos juegos de mesa lógicos, ayudar a los niños a que establezcan relaciones entre los objetos en forma autónoma; en los casos de los juegos dramáticos acercando información acerca de roles sociales característicos de las diferentes culturas que los niños eligen protagonizar.

En el caso de los juegos matemáticos planteando problemas de comparación de cantidades de ordenamientos según mayor o menor cantidades. En el caso de los juegos motores planteando realización de acciones posibles de ejercitarse y repetirse para lograr mayor destreza y entonces mayores posibilidades de dominar para ganar.

Por última hemos de pensar en diferentes formas de enseñar a jugar según el grado de autonomía, creatividad y libertad que proponen los distintos juegos.

Sintetizando entendemos que los **diferentes modos de intervención docente cuando se enseña a jugar** se pueden construir de acuerdo con los siguientes criterios:



a) Teniendo en cuenta las notas características del juego y en función de éstas provocar su aparición o puesta en escena.

Enseñar a jugar:

- Promoviendo la entrada al campo lúdico-ficcional
- Promoviendo la realización de un formato

b) Teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimientos y saberes que comprometen los distintos juegos:

Enseñar a jugar:

- Favoreciendo el descubrimiento de las propiedades de los objetos o promoviendo el logro de un efecto deseado.
- Promoviendo el establecimiento de relaciones lógicas, numéricas, de semejanza, diferencia y orden.
- Ayudando a la reiteración, repetición, recitado de formas poéticas y lúdicas del lenguaje y del movimiento.
- Creando escenarios para la exploración y el descubrimiento
- Realizando acciones conjuntas en las construcciones con diferentes materiales.
- Transmitiendo las formas sociales de actuar con la palabra, actuando o armando escenarios de acuerdo con las normas sociales
- Apoyando el ejercicio y repetición de destrezas físicas y habilidades motrices.

c) Teniendo en cuenta el mayor o menor grado de direccionalidad externa que se propone en cada tipo de juego. (Andamiar hacia la conquista de mayor autonomía junto con el reconocimiento de los posibles buenos aprendizajes que promueven las actividades dirigidas).

Enseñar a jugar:

- Proponiendo que el niño decida con qué materiales jugar , que hacer y como
- Proponiendo que el niño decida qué hacer y como
- Proponiendo que el niño decida cómo hacer
- Proponiendo que el niño siga directrices precisas, instructivos, modelos para armar.

Si pensamos en **enseñar a jugar**, también es importante saber qué juegos queremos que formen parte de la propuesta educativa de la escuela. Estamos pensando en la inclusión necesaria en las propuestas de actividades de: Juego Dramático, Juegos Tradicionales, Juegos de Construcción, Juegos Grupales, reglados o no, Juego-Trabajo/Juego en Rincones/ Juego en Sectores. <sup>22</sup>

Dentro de los juegos grupales incluimos aquellos juegos que comprometen contenidos vinculados con las diferentes áreas de conocimiento como por ejemplo: juegos matemáticos, juegos de conocimiento físico, de puntería de emboque, juegos motores, juegos literarios. Pueden pensarse en **otros modos de agrupar** y categorizar los

---

<sup>22</sup> En los párrafos que siguen se transcribe una selección de fragmentos de la Conferencia escrita por Soto,C. Violante,R. Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. En febrero 2011 en el marco del MCyE

juegos, por ejemplo pensando en *los espacios* o lugares donde se proponen, así podemos contemplar la importancia de reflexionar sobre las propuestas lúdicas que se ofrecen en el patio, en el rincón de los juegos tranquilos, en el rincón de construcciones, de dramatizaciones, en la ludoteca, en los talleres de trabajo con las familias. Si nos centramos en el tipo de juego según *la actividad que despliegan los niños*: dramatizar, explorar, construir, seguir reglas reconocemos el Juego dramático, de Construcción y reglados como tres tipos de juego muy potentes. Garrido,R.y Tacchi, C.(2010) proponen en un interesante análisis los diferentes modos de clasificar los juegos señalando la mirada relativa frente a los diferentes criterios y ofrecen un análisis práctico que da información pertinente y de interés para la toma de decisiones de los docentes.

Lo que resulta hoy indiscutible es que en una agenda semanal y en cada día no pueden estar ausentes tiempos destinados al juego dramático, juegos de construcción, juegos de mesa, grupales, individuales, para desarrollar en pareja, juegos tradicionales, juego trabajo porque esta presencia es fundamental para que la premisa de la centralidad del juego se traduzca en hechos y no solo en enunciados. Junto con Sarle, P. y otros (2010) acordamos en que “lo importante es jugar”<sup>23</sup>

A continuación desarrollaré reflexiones en torno a :

- Juego dramático
- Juegos Tradicionales
- Juegos “Grupales”
- Juegos de Construcción
- Juego-Trabajo

## 5-EL JUEGO DRAMÁTICO.

El juego dramático como estructura didáctica está presente en todos los textos de didáctica de la Educación Inicial desde los años 70 y en los precursores como juegos de roles más dirigidos.

Partiré de una diferenciación que propone Lydia Bosch (1968:216) entre lo que ella denomina: Juego dramático y dramatización creadora. Cuando habla de juego dramático hace referencia al juego dramático que sucede en forma espontánea en el patio o parque o en el rincón de dramatizaciones donde los niños eligen y definen su juego, dice así:

“El **juego dramático** es espontáneo y tiene lugar libremente, sin la dirección de la maestras. Surge en el periodo de juego libre, en el rincón de la muñeca o en las actividades de construcción (...) en la **dramatización creadora** la maestra jardinera ejerce una guía más directa, ya que orienta a los niños estimulándolos a pensar, sentir y crear su propio diálogo y acción; ayudándolos a definir situaciones y a seleccionar roles. La trama de la dramatización puede ser original –creada por los propios niño- o puede estar basada en un poema, un cuento, una canción, una situación de la vida del jardín o de la vida diaria”

Con estas dos nominaciones Lydia Bosch está incluyendo dos formas de intervención

---

<sup>23</sup> Sarle,P. (coord.) (2010) *Lo importante el jugar. Como entra el juego en la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Bs. As.

docente con diferentes grados de libertad y autonomía en las decisiones que pueden tomar los niños y ambas necesarias de incluir en las propuestas del jardín.

Es tan interesante proponer situaciones del juego dramático “libre” - que responden al “jugar por jugar” - como así también otras propuestas más dirigidas por el docente como por ejemplo “jugar al supermercado”, que responden al “jugar para...” Creo que no hay duda que la Escuela Infantil ha de proponer siempre un “jugar para...” asumiendo su función social de transmitir contenidos y dentro del “jugar para...” una alternativa sería “jugar para... elegir libremente los temas”; “jugar para... jugar por jugar...”

Por otra parte recupero la diferenciación que establecen Beatriz Ortiz y Alicia Zaina(1998) <sup>24</sup> entre Juego dramático y Teatro. Las autoras citadas afirman que mientras en el juego dramático “lo esencial es propiciar la **expresión** genuina y espontánea de los chicos” en el teatro “su esencia es la **representación** de un texto dramático” . En este sentido señalan que en el juego dramático “las situaciones que se dramatizan son creadas por los participantes del juego. Por medio de él desempeñan diversos roles, desarrollan su personalidad, canalizan emociones, sentimientos y necesidades; exploran, resuelven conflictos.” En cambio en el caso del teatro “las situaciones que se representan han sido ideadas por un autor (escritor del texto dramático). “Otra diferencia está dada en la presencia o no de espectadores, los parlamentos que se memorizan en el caso del teatro y se improvisan en el caso del juego dramático. Es decir, si tomamos las variables referidas a: el tema/guión, escenarios/escenografía, presencia o no de espectadores, podemos ubicar el juego dramático y la actividad teatral en los extremos de un continuo reconociendo en la transición propuestas de dramatizaciones de cuentos, poemas, canciones que sin constituirse en un texto para memorizar e interpretar definen algunos desenlaces de acciones a las que los jugadores han de atenerse y respetar. Así podemos reconocer diferentes grados de libertad desde el juego dramático, al como lo plantea Lydia Bosch; el juego libre, en el que los niños deciden temática, escenarios, guiones, etc.; hasta la representación teatral, en la que todo está definido por el autor del texto. Este extremo referido a la representación teatral no constituye una propuesta pertinente a incluir en las salas de la Escuela Infantil, pero sí todas las propuestas con mayor o menor grado de direccionalidad externa que pueden reconocerse en: la dramatización o juego dramático de un supermercado (los roles están definidos pero no los guiones que se improvisan minuto a minuto, lo mismo que los conflictos o situaciones que puedan sucederse), la dramatización de cuentos donde se improvisan los diálogos pero la trama dramática está definida por el desenlace que el cuento propone.

A continuación presentaré en un cuadro estas alternativas de mayor a menor grados de libertad, todas incluidas como diferentes modos de proponer lo que hoy denominaríamos en forma genérica Juego Dramático. En el cuadro comenzamos ubicando los aportes de Lydia Bosch (1968) y al final incluimos las cuatro diferentes formas de pensar el juego dramático en la escuela infantil propuestos por Patricia Sarlé (2008) tal como consideramos se corresponden a estos diferentes grados de mayor o menor direccionalidad externa.

Los distintos grados de libertad puestos “en juego” en las diferentes propuestas de Juego

---

<sup>24</sup> Ortiz, Beatriz y Zaina, Alicia.--*Literatura en acción*-- Bs.As.: Actilibro, 1998

Dramático.

<b>Dramatización Bosch, L. (1968:216)</b>	<b>Juego dramático</b>	<b>Dramatización Creadora</b>		
	Juego dramático libre	Juego dramático de una temática definida real o fantástica:	Dramatización de un cuento, poesía narrativa o canción.	Representación teatral.
<b>Temática –Argumento-guion</b>	Libre  Hace referencia al que surge en el momento de juego libre en el parque o en el rincón de dramatizaciones o de construcciones.	Propuesta por el docente  Ejemplo: Jugamos al supermercado. A la estación de tren Al doctor o A la selva encantada La casa embrujada	Propuesta por el docente respetando trama del autor	Obra escrita guión de autor.
<b>Escenario-Escenografía</b>	Lo definen los jugadores.	Armar escenarios con los chicos o presentárselos armados	Armar escenarios acordes a lo que propone el cuento canción	Reproducir la escenografía descrita en la obra.
<b>Presencia o no de espectadores</b>	No hay espectadores	No hay espectadores	Puede o no haber espectadores	Hay espectadores
<b>Modos de intervención docente</b>	Habilitar permiso de juego	Proponer temática. Distribuir roles.  Habilitar la improvisación en la producción de diálogos	Ayudar a respetar el guión-trama del cuento, la poesía narrativa la canción. Habilitar la improvisación en la producción de diálogos	El Director de teatro ha de ver como los intérpretes respetan el guión y escenografía del autor.
<b>El Juego dramático en la Escuela Infantil. Sarlé,P. (2008:104)</b>	El juego dramático en pequeños grupos. Especialmente en el Juego-trabajo  El juego con escenarios y juguetes	El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles.	El juego dramático como juego teatral.	
	Propuestas muy apropiadas para desarrollar en la Educación Inicial.			No corresponde pensarlo como propuesta para la Educación Inicial. Crítica a las representaciones con texto a repetir propuestas para los festejos de las efemérides.

El JUEGO DRAMÁTICO<sup>25</sup> es una estructura didáctica que se caracteriza por:

- Proponer una alternativa de juego al grupo en su totalidad (juego dramático como dispositivo grupal) o a un subgrupo como parte del juego en el rincón de dramatizaciones (juego dramático en pequeños grupos) durante el período de juego-trabajo

<sup>25</sup> Se retoman planteos expuestos en Violante (1997) Juego Dramático: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación. Ficha de trabajo. mimeo.

- Centrarse en el juego de roles, protagonizado, el juego del “como si”
- Proponer a los chicos la elección de diferentes roles, materiales, escenarios, etc.

*“Los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. La actividad puede suponer la asunción de diferentes roles (...), y requerir la preparación previa de los elementos de juego. Por ejemplo, jugar “al supermercado” o “a la estación de tren” obliga a un acondicionamiento previo del espacio y de los materiales, y demanda de los niños asumir diferentes roles en el juego simbólico”<sup>26</sup>*

Ofrece a los niños la posibilidad de:

- representar diferentes roles sociales o imaginarios
- interactuar en un pequeño grupo y en el grupo total al mismo tiempo.
- elegir materiales y roles a desempeñar.
- sistematizar información sobre las diferentes contextos sociales.

El docente ha de :

- Crear junto con los chicos el escenario. O armarlo anticipadamente.
- Armar diferentes espacios, caracterizarlos, ambientarlos, ubicar muebles, elementos, etc. reales y/o ficticios a modo de utilería disponible para que se pueda utilizar.
- Proponer distintos temas de juego e incluir también las propuestas de los chicos o bien habilitar espacios para que se desarrollen temáticas que surjan solo de los niños.
- Presentar diferentes materiales con diferente grado de estructuración. Los materiales han de preverse en cantidad suficiente según sea el número de niños.
- Coordinar la elección de roles, distribución de materiales
- Incentivar el inicio del juego, si es necesario protagonizando diferentes roles
- Observar con atención los diferentes desarrollos que surjan de tal manera de enriquecer los siguientes propuestas de juegos .
- Mediar en el caso que se susciten conflictos.
- Transmitir los modos sociales de actuar según los diferentes roles que se representen.

### **-LOS JUEGOS TRADICIONALES.**

Esta categoría o tipo de juego busca hacer presente su inclusión en la cotidianeidad del jardín. Recuperar los espacios de los juegos tradicionales implica acceder a propuestas valiosas por sus formatos, por sus requisitos casi mínimos de condiciones físicas para desarrollarse y también confirmar una vez más su potencial lúdico y convocante dado que ningún chico se resiste a participar interesado de un “Lobo estás” o de un “Martín Pescador” o un “Veo veo” “Pisa pisuela”, “las palmaditas” mientras se espera que los

---

<sup>26</sup>MCBA “Anexo del diseño curricular para el Nivel Inicial” 1995

compañeros terminen alguna actividad, como parte importante de la jornada junto con la hora del cuento y la poesía, el canto y juego libre en el espacio abierto si lo hubiera.

Los juegos tradicionales permiten que los niños compartan con sus padres y abuelos momentos plenos de bienestar, los grandes disfrutan al recordar y seguir jugando y los pequeños gozan de recibir un legado que los incluye en el universo cultural de la comunidad de la que forman parte.

Son juegos sencillos que desarrollan muchos aspectos de la personalidad del niño. Contribuyen a lograr una educación integral. Mantienen viva la historia y cultura de los pueblos y se caracterizan por tener un formato claro, sencillo, convocante que invita a la repetición gustosa y alegre. Generalmente plantean desafíos de muchos órdenes que devienen en risas y alegría mientras se van desarrollando las estrategias para lograr ganar.

Entonces podemos afirmar que Los JUEGOS TRADICIONALES<sup>27</sup> se caracterizan por:

- transmitirse de generación en generación a través de la palabra.
- formar parte de acervo cultural
- ser juegos que se realizan por parejas ( las palmaditas, Veo-veo) , individuales por turnos ( la rayuela, el elástico, saltar a la soga) , o grupales (el gato y el ratón, el gallito ciego, ¿lobo estás? Pisa Pisuela,...etc)

Ofrecen a los niños la posibilidad de:

- conocer y disfrutar de las tradiciones populares
- enriquecer su bagaje cultural
- disfrutar junto a los adultos de un universo lúdico compartido que permite situaciones de bienestar y alegría jugando con otros.

El docente ha de:

- Presentar los juegos jugándolos con los chicos
- Generar espacios y tiempos para reiterarlos
- Invitar a los padres, abuelos, otros integrantes de la comunidad a que enriquezcan el repertorio de juegos tradicionales que se juegan en el jardín.

Siempre propongo como actividad de los docentes realizar un listado de todos los juegos tradicionales que recuerdan y jugaron cuando eran niños. También se pueden incluir otros que propongan los niños a partir de propuestas de padres y abuelos, para tener un repertorio disponible cada vez más amplio y más rico.

También puede resultar interesante analizar los diferentes juegos tratando de responder a la pregunta ¿qué tienen que saber los niños para poder jugar el juego propuesto? Y a

---

<sup>27</sup> Se transcribe la caracterización presentada en el Anexo Juego y Enseñanza del documento curricular: Violante,R, (2001) Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular. Dirección Curricula. Secretaria de Educación. GCBA .

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>

partir de las respuestas a esta pregunta, ir reconociendo qué contenidos compromete cada juego, o cómo plantea Kamii - en el texto que siempre recomiendo para las salas de 5 años “Juegos colectivos” - explicitar el valor educativo que se puede reconocer en cada juego, no para otorgar carácter educativo al mismo en forma artificial transformando o cambiando su estructura profunda porque dejaría de ser un juego, sino todo lo contrario, para poner a la luz el valor educativo que todos los juegos tradicionales tienen por sí. Para lograr ganar en los diferentes juegos a veces hay que comparar cantidades, formas, colores, dibujos establecer relaciones de semejanza y diferencia, en otros hay que ordenar, en otros se pone a prueba la fuerza de cada subgrupo o las habilidades motrices para embocar, atrapar piedras, saltar, hacer puntería, todos plantean diferentes desafíos, muy convocantes e interesantes para niños y adultos.

La recuperación de los juegos tradicionales se ha de plantear como un gran desafío docente. Saltar a la soga, las escondidas, la mancha, el juego de pelota, la casita, o comprar y vender surgen con la más rica energía. *“Todos ellos son una permanente invitación a recuperar datos útiles de tradiciones ancestrales y a buscar los hilos invisibles de la ilusión que desde siempre nos impulsa a jugar y a crear, o sea, a enriquecer y transmitir la cultura”* (Cañeque, H. 1991:60)

## 7-LOS JUEGOS “GRUPALES”

En esta categoría se incluye, con una finalidad práctica, todos los juegos que para ser jugados necesitan saberes vinculados con las diferentes áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva los **JUEGOS GRUPALES** se caracterizan por:

- Estar centrado en el trabajo con diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo. Por ejemplo: juegos motores, juegos literarios, de conocimiento físico, lógicos, corporales, matemáticos, de integración grupal, de reconocimiento, etc.
- Pueden proponerse al grupo total, a un pequeño grupo, o bien ofrecer juegos que se juegan individualmente también.
- Incluirlos como ofertas a ser elegidas por los niños durante el juego-trabajo recuperando el clásico “Rincón de Juegos tranquilos” donde se ofrecen según las edades juegos para ensartar, rompecabezas, el tangram, loterías, dominós, juegos de mesa variados, entre otros.

Ofrecen al niño la posibilidad de:

- interactuar con los otros compañeros.
- aprender contenidos vinculados con los distintos campos del conocimiento y/o aspectos del desarrollo
- aprender aspectos particulares según los diferentes juegos.

El docente ha de:

- Presentar los juegos jugándolos con los chicos (con un pequeño grupo frente al grupo total)
- Observar el desarrollo de los juegos en los pequeños subgrupos, intervenir según lo demande el grupo.

Socializar modos de resolución surgidos en los pequeños grupos frente al grupo total.

A modo de ejemplo podemos pensar en juegos grupales como una oportunidad para enseñar matemática<sup>28</sup>. Esto lo sostenemos porque defendemos la presencia de lo lúdico, defendemos las propuestas que favorezcan el trabajo con otros (por esto grupales), y se plantea pensar en una oportunidad entre otras tantas porque defendemos la necesidad de pensar en situaciones didácticas diversas, originales, construidas por los maestros en función de los saberes que tienen sus alumnos y de los que desean que aprendan. Y por último, se plantea para enseñar matemática, porque se defiende el derecho de los chicos de apropiarse de conocimientos y el reconocimiento de que en el nivel Inicial se enseñan contenidos.

Por ejemplo Cincuenta fichas<sup>29</sup> es un juego cuyo objetivo para el jugador consiste en rellenar un tablero con cincuenta casilleros. Se tira por turnos y cada jugador podrá llevar para rellenar su tablero la cantidad de fichas resultante de sumar lo indicado por dos dados que arroja simultáneamente cada jugador en cada turno.

Este juego, comenta Kamii, se puede jugar con niños de 4 años con un tablero de 12 casilleros y un sólo dado. En este caso no se está trabajando la adición como en el juego original.

¿Qué contenido compromete este juego con esta variante? Si el chico tiene que tomar la misma cantidad de fichas que le indica el dado, implica el establecimiento de una comparación entre la cantidad representada en la constelación del dado y el conjunto de fichas a ubicar.

Veamos otra propuesta ¿Qué ocurre si el dado ya no es con constelaciones y en cada cara tiene números escritos? Se compromete el reconocimiento del número escrito como representación de una cantidad.

Otra alternativa puede surgir de preguntarnos ¿Podrá la docente intervenir proponiendo que averigüen durante el desarrollo del juego quién va ganando?

En este caso para dar respuesta a este planteo los chicos han de comparar cuatro conjuntos de fichas (las ubicadas en cada tablero de cada jugador)

Y por último, sin pensar que con esto se agotan las posibilidades de enseñanza que ofrece este juego grupal ¿Qué ocurre si al finalizar el juego se les pide a los chicos que se ordenen, (armando un “ranking”) ubicando en primer lugar al nene que tiene más fichas en relación con otros chicos del grupo. Esta propuesta se centra en el trabajo del aspecto ordinal del número, quizás sea necesario en este caso variar el número de casilleros del cartón a llenar.

Lo anterior busca mostrar el juego de posibilidades que ofrece un juego grupal, según se focalice en la enseñanza de diferentes contenidos. Por supuesto ninguna decisión de las anteriores puede tomarse sin partir de indagar qué saben los chicos, qué campo numérico manejan, etc.

## 8-LOS JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN

Los juegos de construcción constituyen una de las propuestas de juego que durante algunos períodos han sido “olvidadas” “desatendidas” en las salas de jardín y al mismo tiempo se las reconoce como clásicas propuestas de materiales para niños de todas las edades que están siempre presentes con diferentes diseños en todos los hogares.

---

<sup>28</sup> Violante Rosa (1997) “Los juegos grupales: una oportunidad para enseñar matemática en el nivel inicial”, en Revista Profesional docente: caminos de Ida y Vuelta Año 2 N° 11 Noviembre 1997

<sup>29</sup> Propuesto en el texto de Kamii (1985) *El niño reinventa la aritmética*. Pág. 138



Se observa con frecuencia la ausencia de materiales para los juegos de construcción en las salas de jardín.<sup>30</sup> Del mismo modo que no se puede imaginar una sala sin sus mesas y sillas, sin sus escenarios permanentes para dramatizar, dibujar, pintar, leer libros, ensartar y resolver rompecabezas, entre otras propuestas de materiales posibles de ofertar, tampoco deberíamos pensar la posibilidad de una sala sin un sector permanente con materiales para los juegos de construcción. Por lo tanto es fundamental que en todas las salas de la Escuela Infantil se disponga, al menos, de un equipo de bloques de diversas formas y tamaños para explorar y realizar construcciones formando parte de la oferta de actividades y materiales cotidiana y permanente de la sala. El contar con bloques ofrece a los niños muchísimas posibilidades de combinaciones de piezas que ponen en marcha los procesos propios de los juegos de construcción; permite explorar pesos, tamaños, relaciones entre formas tamaños y equilibrio. Compromete el desarrollo de habilidades motrices, procesos vinculados con la construcción de las relaciones espaciales en la tridimensión y procesos de simbolización en tanto las construcciones, en muchos casos, constituyen representaciones de objeto o escenas reales o fantásticas. Los bloques solos resultan potenciadores como objetos para el juego de construcciones pero también es necesario incluir otros objetos, si se quiere enriquecer el juego a través del descubrimiento de nuevos modos de ensamblar piezas, de producir máquinas o construcciones tridimensionales alternativas.

En este sentido queremos resaltar que en ninguna sala pueden faltar los bloques para superponer y crear en la tridimensión diferentes construcciones a lo largo, a lo ancho y en alto, los clásicos “dakis” para ensayar las diversas formas que se presentan al enganchar las diferentes piezas, o los clásicos “mis ladrillos” o las versiones más actuales de ladrillos plásticos que se ensamblan permitiendo ensayar, explorar, inventar y crear objetos reales, imaginarios como así también seguir los pasos y reproducir un “modelo para armar”

Los juegos de construcción se inician desde que los niños pequeños comienzan a apilar un objeto sobre otro realizando las primeras "fabricaciones"(1) alrededor de los 18 meses hasta que logra construir en alto escenarios reales y/o fantásticos utilizando bloques o cualquier otro tipo de objetos que permitan ser apilados, ensamblados, encastrados, articulados de diversas formas.

Cuando analizamos los materiales que se ofrecen para construir, podemos pensar en dos criterios, si creemos en la posibilidad de ampliar la oferta de los mismos para enriquecer el juego de construcción:

- 1-ofrecer bloques alternativos,
- 2-ofrecer accesorios variados.

En primer lugar reflexionamos sobre ofrecer además de los bloques, otros objetos alternativos para construir. Pueden ser bloques que tengan formas o características particulares que impliquen promover la exploración de diferentes aspectos vinculados con el conocimiento físico como por ejemplo bloques con diferentes planos inclinados, con ranuras que permitan armar palancas, con elementos anexos como poleas, entre otros. También se pueden ofrecer: engranajes y ejes, tubos y sostenes o codos para

---

<sup>30</sup> En este escrito se transcriben algunos fragmentos del artículo: [Violante Rosa \(2010\) Juego de construcción ¿solo con bloques?](http://www.educared.org/global/dilemas) <http://www.educared.org/global/dilemas> Julio 2010

articular las piezas, tubos de cartón y cajas o planchas de cartón con perforaciones para introducir los tubos, cortes de celuloide y broches.

Todo "conjunto base" armado con material de desecho puede resultar muy interesante para llevar adelante diferentes construcciones. Denominamos "conjunto base" a un número mínimo de objetos a ofrecer para cada niño, o dúos, o tríos que permita combinaciones entre objetos y que cuente con una cantidad mínima de piezas que permita combinaciones alternativas, es decir que ofrezca más de un modo de vincular las partes. Por ejemplo "conjunto base de cajas para jugar a apilar" (4 cajas con forma prismática medianas de igual altura, 8 cajas pequeñas cúbicas, 2 cajas pequeñas prismáticas y 2 cajas grandes cúbicas) estos materiales permiten armar puentes torres, caminos, paredes, techos. Si fueran todas cúbicas de igual tamaño las posibilidades se restringirían.

Respondiendo al segundo criterio expuesto se propone ofrecer accesorios que permiten enriquecer la construcción como por ejemplo, autos, muñecos, techos, ventanas, árboles, muebles, animales, carteles, señales de tránsito, botes, aviones, barcos, entre otros, pequeños, según el tamaño de los bloques. Muchos de estos juguetes representan objetos que forman parte de los contextos sociales en los que vive el niño y tienen características, funciones o roles definidos socialmente, en este sentido su presencia promueve la construcción de escenarios que representan espacios sociales conocidos por los niños: el hogar, la calle, la plaza, el zoológico, el supermercado, y también pueden formar parte de escenarios fantásticos a partir de la asignación de significados ficcionales que los niños le otorgan.

También es importante pensar en los distintos tipos de actividades vinculadas con los juegos de construcción que suponen considerar diferentes grados de libertad que se ofrecen a los niños para organizar y desarrollar sus construcciones y su correlato en los diferentes modos de participación docente

Atender a los diferentes tipos de actividades según los distintos grados de estructuración o definición de qué hacer, cómo y con qué por parte del docente implica pensar en lo pertinente de incluir desde actividades dirigidas - donde se propone por ejemplo la construcción de un modelo a partir de sus partes constitutivas - hasta las actividades abiertas, donde se privilegia la conducta autónoma y exploratoria de los niños, pasando por propuestas intermedias donde el docente por ejemplo propone construir algo en particular a partir de definir ciertos materiales; en estos casos los niños deciden cómo hacerlo. Así las variables: "qué construir" "con qué" y "cómo" pueden tener diferente grado de direccionalidad externa por parte del docente constituyendo actividades dirigidas, semidirigidas o abiertas (según Benloch, M. 1992) (2) lo que nos interesa resaltar es que los tres tipos de actividades pueden enriquecer el repertorio de formas de construir del que se van apropiando los niños y los tres tipos de actividades demandan modos de participación docente diferentes. Así las propuestas de C. Kamii (1983) (3) ¿Qué se les ocurre hacer con esto? ¿Cómo harían para...? Expresan de otro modo la revalorización de las actividades abiertas y semidirigidas porque les permiten a los niños construir conocimientos acerca de las propiedades físicas de los diferentes objetos y materiales como así también acerca de cómo producir un efecto deseado. Por otra parte recuperamos y revalorizamos también la posibilidad de construir objetos siguiendo un instructivo "modelo para armar" tal como aparecen en muchos juegos de construcción comerciales.

A continuación compartimos un ejercicio comparativo entre estas categorías propuestas por C.Coll y Benloch y las diferentes formas posibles de proponer los juegos de construcción de interés educativo, a través de actividades de construcción con bloques libre hasta la realización de un “modelo para armar”

Según sean los objetivos y contenidos que se buscan trabajar en cada caso resultará más pertinente la selección de una u otra propuesta más o menos abierta. Lo interesante es comprender que todas estas modalidades enriquecen los diferentes aprendizajes de los niños y conllevan modos de enseñar y de intervención docente particulares.

<p><b>Diferentes tipos de actividades Coll,C(1987)</b></p> <p>Los diferentes grados de libertad o de direccionalidad externa que imprime el docente frente a las situaciones de juego</p>	<p>Actividades Auoestructuradas.</p> <p>El niño define qué hacer cómo hacer con qué hacer</p> <p>El docente deja libre</p>	<p>El niño define qué hacer cómo hacer</p> <p>El docente indica el material</p>	<p>El niño define cómo hacer</p> <p>El docente indica qué hacer Con qué, el material</p>	<p>Actividades de efectuación</p> <p>El niño sigue y realiza directivas precisas que le da el docente</p> <p>El docente da directivas precisas para realizar la actividad. Indica qué hacer, con qué material, cómo lograr el producto pasos.</p>
	<p>Desde ninguna direccionalidad externa a la máxima direccionalidad señalando los pasos a seguir para lograr un producto, un efecto deseado, una representación.</p>			
<p><b>JUEGO DE CONSTRUCCION-JUEGOS DE CONOCIMIENTO FISICO</b></p>	<p>Juego libre exploratorio con bloques u otros elementos</p>	<p>Juego de construcción para lograr un efecto deseado.</p>	<p>Juego de construcción de un producto anticipado</p>	<p>Juego de construcción para lograr armar el modelo. Modelo para armar</p>

Si un docente pretende en una sala de 5 años, que el niño aprenda a armar un barrilete siguiendo instrucciones precisas, “leyendo” en un texto instructivo los pasos a seguir como parte de actividades de un proyecto vinculado con objetos que se sostienen en el aire, resulta muy adecuado proponer una actividad de efectuación en la que el docente dirige el hacer del niño cuidadosamente para que el barrilete cuente con las condiciones que tiene que tener para sostenerse en el aire. ¿Las actividades dirigidas, de efectuación, son restrictivas, limitan los aprendizajes infantiles? ¿Construir un barrilete siguiendo instrucciones es un juego de construcción? ¿Construir con “dakis” un modelo es un juego de construcción?

Parecería que depende de cuál sea el objetivo del docente, ambas propuestas dirigidas o más o menos libres pueden resultar adecuadas según sean los contenidos a enseñar. Lo que aun queda por dilucidar es si las actividades dirigidas se las considera juegos. Los juegos tradicionales reglados son juegos y los modos de actuar están definidos por las reglas. Desde esta mirada entonces armar el barrilete podría ser un juego de construcción de juguetes para hacer volar.

Si por el contrario el propósito del docente es que el niño descubra las posibilidades que ofrece una polea para transportar un objeto de un lugar a otro el ofrecerle materiales como poleas, sogas, ganchos fijos para sostenerlas, y dar la posibilidad de una experiencia abierta auto-estructurada puede ser muy constructiva y adecuada.

Entonces se podría pensar en ofrecer diversos tipos de actividades reconociendo las bondades de las actividades auto-estructurantes y de efectuación, o de las actividades abiertas o dirigidas, teniendo en cuenta la importancia de reconocer cuál es el propósito del docente en ofrecer cada una de ellas.

Actividades dirigidas bien diseñadas resultan adecuadas y enriquecedoras junto con otras más abiertas de mayor grado de exploración y decisión por parte del niño. Del mismo modo pensar en juego libre o dirigido como los extremos de un continuo permite proponer diversidad de juegos con diversidad de grados de estructuración /libertad que si están bien diseñados todos enriquecerán las experiencias de los niños.

A modo de síntesis, afirmamos que:

- 1-El juego de construcción es fundamental para una Educación Integral
- 2-Los bloques u otros materiales para los juegos de construcción han de constituirse en escenarios permanentes que se ofrezcan como oportunidades para jugar cotidianamente en forma autónoma en las salas.
- 3-Resulta interesante ofrecer diversos materiales para juegos de construcción que abran la posibilidad de explorar sobre otros aspectos además del equilibrio y peso como por ejemplo planos inclinados, palancas, otros.
- 4-Los diferentes tipos de actividades dirigidas, semidirigidas y abiertas aportan experiencias diversas, todas de interés para los niños y a su vez demandan distintos modos de intervención docente.

Los juegos de construcción se caracterizan por ser propuestas en las que los niños pueden combinar diferentes piezas/objetos a veces para explorar y descubrir diferentes productos no esperados a los que le va poniendo nombre; otras veces explorando cómo lograr el equilibrio entre las piezas; otras se trata de combinar, ensartar, superponer, ensamblar para desarmar y volver a armar, bien con el objetivo anticipado de representar realidades conocidas en pequeña escala. Así el juego de construcción permite explorar y descubrir como así también buscar los modos de lograr un resultado anticipado. En este último caso se ubican los juegos de construcción en los que los chicos se proponen reproducir un modelo con diferentes piezas: “modelo para armar”

Propongo revisar el prejuicio centrado en el reconocimiento de las bondades de las actividades libres y las restricciones al desarrollo infantil de las actividades dirigidas.

Es de interés reconocer en el desarrollo de las actividades diferentes grados de direccionalidad externa que se van articulando en diversas propuestas que ofrece el docente y desarrolla el niño. Para que esto resulte más claro podemos recurrir al concepto de C.Coll (1991) <sup>31</sup> de interactividad evitando pensar en el juego libre o dirigido como alternativas o términos excluyentes.

Los juegos de Construcción ofrecen a los niños posibilidades para:

- Desarrollar la creatividad e imaginación en la búsqueda de modos de combinar las piezas para explorar o para lograr un producto anticipado.
- Experimentar y construir relaciones espaciales en la dimensión tridimensional desplegando acciones exploratorias que recorren el espacio en largo y en alto a través de los diferentes modos en que se combinan las piezas.
- Apropiarse de conocimientos vinculados con la física al construir diferentes máquinas simples, torres que se sostengan por sí mismas, pendientes, nociones de equilibrio, etc.
- Representar realidades a través de la construcción de escenas y escenarios conocidos por ellos.

En los juegos de construcción el docente ha de:

- Dar inicio a la actividad ofreciendo escenarios para explorar como así también planteando problemas específicos del tipo "...como harías para..."(Kamii, y De Vries, 1982)
- Ofrecer escenarios con diferentes materiales para que los niños exploren las posibilidades que ofrecen los mismos en sus variadas formas de combinarse, superponerse, ensartarse, etc.
- Plantear problemas constructivos anticipando un posible resultado a lograr, a partir de observar atentamente y comprender cómo está pensando el niño
- Interactuar dialogando acerca de las diferentes hipótesis con las que los niños accionan para lograr un efecto deseado,

## 9-EL JUEGO-TRABAJO.

Pensamos y queremos remarcar la idea de que el Juego-Trabajo, Juego en Rincones o en Sectores<sup>32</sup> es una maravillosa propuesta didáctica característica de la Educación Inicial. Es una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas del Nivel Inicial y que hemos de reposicionar en el centro de las actividades centrales a desarrollar en las salas, tal como se propone y desarrolla en los

---

<sup>31</sup>C. Coll.. "Naturaleza y planificación de las actividades en el Parvulario" en C. Coll *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Ed. Paidós educador. -Bs.As. 1991.

<sup>32</sup> La forma de nominar a esta propuesta, característica del Nivel Inicial varía; lo que queremos remarcar aquí es que el juego trabajo en rincones o sectores es una propuesta diseñada por el maestro en la que se presentan materiales desafiantes que paulatinamente se irán variando para acompañar los aprendizajes de los niños. Se diferencia del llamado "juego libre en rincones" porque el maestro junto a los niños diseña, prepara el espacio, propicia situaciones de enseñanza y juego y participa en él para propiciar el juego, la enseñanza y el aprendizaje.

años 60 cuando surge como propuesta de la Escuela Nueva.

Si bien la forma de nominar a esta propuesta, característica del Nivel Inicial varía, lo que queremos señalar aquí es que el juego trabajo en rincones o sectores es una propuesta diseñada por el maestro en la que se presentan materiales desafiantes que paulatinamente se irán variando acompañando aprendizajes de los niños.

El **juego trabajo**<sup>33</sup> es una estructura didáctica, un dispositivo que se caracteriza por la presentación de diferentes propuestas de actividades y/o alternativas de juego a desarrollarse en forma simultánea. En este sentido su lógica organizativa básica es la multitarea<sup>34</sup>.

Las alternativas a elegir (propuestas y/o materiales) se establecen en función de contenidos de diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo que se busca potenciar. También pueden ser enriquecidas por propuestas que comprometan los diferentes contenidos de las unidades didácticas y/o proyectos que se estén desarrollando en las salas.

Esta modalidad organizativa centrada en la multitarea resulta muy respetuosa de las características de los niños menores de 6 años, ofrece la posibilidad de que se armen pequeños grupos donde la participación e interacción entre pares tiene mayores condiciones de posibilidad. Prevalen en el desarrollo de la actividad del Juego Trabajo los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeños grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total. Los subgrupos o cada niño en forma individual pueden decidir su juego, exploración, construcción dibujo o lectura que desean realizar.

*“El Juego - Trabajo supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras.”*<sup>35</sup>

Entonces el Juego Trabajo ofrece a los niños la posibilidad de:

- desarrollar su actividad según tiempos y preferencias personales que pueden compartir o no con otros niños.
- trabajar individual y/o en pequeños grupos
- optar entre las alternativas presentadas
- desarrollar su autonomía en la elección, en los modos de organizar su tarea, su juego, su proyecto, sus interacciones con otros niños y adultos.
- anticipar/planificar una tarea individual y/o en pequeños grupos
- enfrentarse a desafíos y problemas presentados en los diferentes sectores a partir de alguna consigna particular o con la sola presencia de materiales.
- evaluar/reflexionar sobre el proceso y/o el producto de lo realizado

El docente ha de considerar que:

---

<sup>33</sup> Se retoman planteos expuestos en Violante (1997) Juego Trabajo: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación. Ficha de trabajo. mimeo.

<sup>34</sup> Multitarea como modalidad organizativa privilegiada en la Educación Inicial se constituye como uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.

<sup>35</sup>MCBA “Anexo del diseño curricular para el Nivel Inicial” 1995

El **inicio** de la actividad incluye:

la presentación de materiales y/o propuestas por parte del docente (o bien recordar los que ya están en los rincones)

la coordinación de la planificación de los chicos ayudando-acompañando a elegir en que rincón van a jugar , con quien, con que materiales, para realizar tal o cual proyecto, etc.

*“Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican previamente a qué van a jugar y con quién; los mayores establecen cómo lo van a hacer, con qué, etc. Luego del desarrollo del juego, se evalúa el proceso del mismo y los productos - si los hubiera -, centrándose en las dificultades y logros”<sup>36</sup>.*

Los chicos para poder **elegir** tal como lo expresa Galperín (1979) han de hacerlo “**en un marco adecuado**”. Esto implica:

- que las propuestas: han de ser variadas y cada una en sí misma interesante, que plantee desafíos dentro de lo conocido.

Es importante comprender que para lograr que todos los rincones planteen desafíos no resulta necesaria la presentación de materiales nuevos cada vez que se desarrolla el período de juego-trabajo para todos los rincones. Si en un rincón hay un material y/o propuesta que aún convoca a los niños, ésta se recuerda en el momento inicial y se presentan nuevos materiales sólo para otros rincones, aquellos que se considere que sus posibilidades han sido agotadas por los chicos.

-que las propuestas a elegir sean conocidas por los niños, no se puede elegir lo que no se conoce.

-que no se han de imponer restricciones a la elección por parte del chico, por ejemplo limitar la cantidad de niños que pueden concurrir a cada rincón dado que ésta restricción resulta contradictoria con el objetivo fundamental de esta propuesta centrada en el autonomía en la elección.

-que la cantidad de propuestas no resulte excesiva. Los chicos han de poder percibir la totalidad de las opciones.

El trabajo en **pequeño grupo** enriquece y potencia las posibilidades de verdadera interacción entre pares como fuente importante de bienestar con otros en el hacer, sentir y pensar.

La **dinámica** de esta propuesta supone diferentes momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación que se reconocen en el desarrollo de la propuesta pero se hacen presentes tanto en el inicio, desarrollo y cierre de la actividad.

Estos cuatro momentos no han de ser entendidos de un modo lineal y sucesivo dado que si bien en el primer momento se coordina al grupo para que anticipe y planifique su

---

<sup>36</sup>Ibidem

juego, esto no desaparece durante el desarrollo donde se dan sucesivos reajustes y replanteos de lo que van a realizar por parte de los chicos. Otro tanto podemos afirmar acerca de la evaluación, dado que puede haber diferentes momentos donde los chicos estén “evaluando”, comparando lo que produjeron, con lo que se habían propuesto sin esperar al momento final.

El orden se realizará al final del juego según el docente decida qué resulta lo más conveniente, o bien puede realizarse luego de la evaluación.

La evaluación no se ha de reducir a “controlar” si los rincones quedaron ordenados. La evaluación tiende a que los chicos “reflexionen” sobre sus procesos y productos y puedan compartirlo con los otros niños del grupo. El docente arbitrará los medios para garantizar el respeto por las distintas modalidades de trabajo y producción de los diferentes subgrupos.

Durante el **desarrollo** el docente, en primer término, tiene que lograr a través de una observación muy atenta discriminar aquellos grupos o niños que necesitan de su participación para iniciar su actividad, luego se incluirá en los diversos subgrupos según los casos para generar situaciones que impliquen nuevos aprendizajes o consolidación y afianzamiento de los que ya tienen los niños.

Resulta interesante preguntarse si el juego trabajo es **una propuesta lúdica “libre”**<sup>37</sup>.

Responder a esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre algunas modalidades de poner en marcha el juego-trabajo. A veces los docentes deciden ofrecer a los niños la posibilidad de jugar en los diferentes rincones sin mediar la cuidadosa y necesaria selección de materiales y propuestas que ha de ofrecer cada una de las alternativas; esta forma de implementarlo a veces se la denomina “juego libre en rincones”. P. Sarlé (2001:77) hace mención a esta modalidad caracterizándola como “(...) forma, que mantiene la estructura y la organización, (del juego trabajo) pero se desliga de los contenidos de enseñanza y minimiza la intervención del maestro”

También responder esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre qué se entiende por propuesta “libre” en la Escuela Infantil. Si por “libre” se entiende la posibilidad de que el niño pueda optar entre diversas alternativas, organizar sus tiempos, armar sus proyectos de juego, el Juego Trabajo es una propuesta lúdica “libre” en tanto ofrece, como ya hemos explicado en párrafos anteriores, la posibilidad al niño de asumir diversos grados de decisión frente al desarrollo de la actividad, situación bien diferente a propuestas de actividades de grupo total.

Sintetizando los rasgos característicos del juego trabajo en tanto configuración o estructura didáctica pensada para enseñar son:

- La organización basada en la multitarea
- La posibilidad de ofrecer la libre elección de las alternativas presentadas a los niños

---

<sup>37</sup> Violante Rosa (2008) *¿Juego libre o Juego Trabajo?* <http://www.educared.org/global/dilemas> Abril 2008 En este escrito se transcriben fragmentos del citado artículo.



- El trabajo en pequeño grupo
- Respeto por los tiempos individuales y grupales al mismo tiempo.

## **10-EL JUEGO COMO UNO DE LOS PILARES DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.**

Los pilares de la Didáctica de la Educación inicial ofrecen orientaciones pedagógica-didácticas en relación con las diferentes variables reconocidas en toda situación de enseñanza: tiempo, espacio, protagonismo de los actores, contenidos, objetos y materiales, tamaño del grupo entre otras<sup>38</sup> Por esta razón cada vez que nos pronunciamos respecto de uno de los pilares, se plantean reflexiones, modos de participación docente en relación a los otros pilares dado que todos contribuyen a caracterizar o definir de uno u otro modo las situaciones de “buena enseñanza” que buscamos proponer a nuestros niños.

Considerar la centralidad del juego como uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial exige definiciones particulares a los otros pilares, así:

- Desde Educación Integral reconocer que el juego favorece el desarrollo personal y social y constituye una oportunidad para que el niño enriquezca sus posibilidades de alfabetización cultural.
- Desde el principio de globalización-articulación de contenidos alrededor de un eje significativo para el chico, el juego constituye uno de los contextos privilegiados en los que algunos saberes adquieren significatividad para el niño por lo tanto resulta pertinente articular aportes de diferentes áreas de conocimiento en función de los saberes que se requieren en cada tipo de juego para jugar.
- Desde los escenarios, es necesario construirlos para promover los diferentes tipos de juegos. Escenarios para dramatizar, para construir, para explorar propiedades de los objetos, para elegir alternativas de diferentes juegos de mesa, tradicionales, etc.
- Desde la organización de los tiempos considerar la importancia de incluir tiempos de juego formando parte de las planificaciones diarias y semanales.
- Desde el trabajo en pequeños grupos y con otros el juego es una actividad social que favorece interacción social.
- Desde la multitarea es posible ofrecer diferentes alternativas a elección en los diferentes sectores. Los diferentes tipos de juego pueden constituirse en alternativas a elegir junto con otras propuestas de actividades que no sean juegos.
- Desde los lazos de confianza entre familias y escuela, permite profundizar en los espacios de placer compartidos a través de la valoración del acervo cultural de las familias. Invitando a compartir espacios de juego con los niños en el jardín.
- Desde el rol del docente considerar la importancia de enseñar a jugar.

---

<sup>38</sup> Harf, R. et.al (1996) *El Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Ed. El Ateneo. Bs. As.

Sintetizando todo lo propuesto en el presente escrito afirmamos que considerar la centralidad del juego como uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial implica:

\*Reconocer al juego como uno de las actividades principales del niño, por lo tanto tiene que tener un espacio importante central en el devenir cotidiano, en la vida de los jardines y escuelas infantiles.

\*Comprender que enseñar y jugar son términos que pueden “matrimoniarse” que se diferencian pero que no resultan excluyentes uno del otro.

\*Atender a los diferentes tipos de juego analizando sus potencialidades educativas, sus características y formas de enseñarlos

\*Reconocer que el derecho a jugar forma parte de los derechos de todos los niños del mundo.

\*Sostener que el juego es un contenido de alto valor cultural que es necesario enseñar en la Escuela Infantil.

\*Confirmar y recuperar ideas de los precursores y maestros de la Educación Inicial quienes han defendido e instalado el juego como una de las actividades centrales de la infancia.

El derecho al juego es parte del derecho a recibir educación desde que lo niños nacen. Nosotros, todos juntos hemos de trabajar para que estos derechos se concreten en acciones reales para todos los bebés y niños pequeños de nuestro país. Los niños no tienen como reclamar por ellos, en este sentido se constituye en una injusticia social mayor por esto tenemos que actuar, como digo siempre aunque no logramos mucho aun, los chicos no pueden esperar.

Sarlé, P. Rodríguez Saenz, I. y Rodríguez, E. (2010)<sup>39</sup> explican que para que esto sea posible se necesita “voluntad política” para integrar el juego en la escuela ( aspecto que como ya hemos señalado se contempla en la ley de Educación Nacional y en los NAP) , asumir el juego como un contenido a ser planificado, sumar ideas entendiendo que el juego puede comprenderse como estrategia privilegiada para enseñar contenidos y al mismo tiempo que se lo reconoce como uno de los bloques centrales de contenidos a enseñar.

La centralidad del juego como lo hemos explicado se pone de manifiesto en la organización horaria, el diseño de los diferentes espacios, la inclusión de los diferentes tipos de juegos y en la selección de los contenidos.

Cierro con palabras de una de mis maestras, también colega y amiga de quien aprendí mucho de lo que hoy he compartido con ustedes. Elvira Rodríguez de Pastorino afirma que:

---

<sup>39</sup> Sarlé, P. , Rodríguez Saenz, I Rodríguez, E.; (2010) Op. Cit.

“(…) abrazar la “aparente e irrespetuosa alegría que tiene el jugar”, con la construcción compartida del conocimiento. Instalar el encuentro entre el goce desafiante que desencadena el jugarse” en la simetría del acto de jugar. Comprometerse y co-operar para promover el conocimiento en el “durante” del proceso del juego. Una aventura que vale la pena ser vivida: goce, conocimiento, encuentro, intercambio. Por el bien de nuestras infancias, por el derecho al conocimiento de todos los niños. (E. Rodríguez de Pastorino, 2006)

## BIBLIOGRAFIA:

- Almeira de Gargiulo, H. (1987) *Folklore para jugar. Estudios del folklore aplicados*. Bs. As. Plus Ultra.
- Benlloch, M. (1992) *Ciencias en el parvulario*. Paidós. Bs. As.
- Bosch, L. Menegazzo, L. Galli, A. (1969) *El jardín de infantes de hoy*. Librería del Colegio. Bs. As.
- Cañeque, Hilda; (1979) “Juego y Vida” en Bosch, L y otros *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Ed. Paidós, Bs. As.
- Chanan G. Y Hazle, F. (1984) *Juegos y juguetes de los niños del mundo*, Paris, Serbal UNESCO
- Coll C (1991) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento* Paidós. Bs. As.
- Denies, C. (1989) *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Bs. As. El Ateneo. Cap. VI Pto. 7 El juego como estrategia metodológica.
- Duprat-Malajovich (1987) *Pedagogía del Nivel Inicial* Plus Ultra Bs. As.
- Fritzsche, C. Duprat, H. (1968) *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Estrada. Bs. As.
- Galperín, Susana; (1979) Supuestos básicos del método Juego-Trabajo en Bosch, L y otros. *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas* Ed. Paidós. Bs. As.
- Glanzer, Martha (2000) *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Ed. Aique. Bs. As.
- Goldschmied, E. Jackson, S. (2000) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Morata Madrid.  
<http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>
- Cap. VI La cesta del Tesoro.
- Cap. VIII El juego heurístico
- Kamii, C. DeVries, R. (1980) *Juegos colectivos en la primera enseñanza* Madrid Ap. Visor
- Kamii, C. DeVries, R. (1983) “El conocimiento físico en la educación preescolar.” Primera Parte Cap. 3 *Objetivos y Principios de la enseñanza*. Madrid. Ap. Visor.
- Malajovich, A. (2000) *El Juego en el nivel inicial* en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Ed. Paidós. Bs. As.
- MCBA “Anexo del diseño curricular para el Nivel Inicial” 1995
- Molina L. Y Jiménez N. (1998) *La escuela infantil. Acción y participación*. Papeles de Pedagogía. Paidós
- Öfele, M. (2002) *Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas*.
- Paez, J. (1971) *Del truíflor a la rayuela. Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos*. N° 57 BS. As. Centro Editor de América latina. Colección Historia Popular.
- Pastorino, E. Harf, R. Sarlé, P. Spinelli, A. Violante, R. Windler, R. (1994). “Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país” en *Didáctica y Juego*. Documento curricular. PTFD (Programa de transformación de la formación docente)

- MCE. (Pag.61 a 89) Perspectiva histórica.
- Sarlé,P. (2006) *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Sarlé,P. (comp.) (2008) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Nov. Educativas. Bs. As.
- Sarlé,P. Rodríguez Sáenz,I. Rodríguez,E. (2010) *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza 1:Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza, 2:Juego con objetos y juego de construcción.casas, cuevas y nidos 3:Juego dramático. Hadas, brujas y duendes y 4: Juego reglado. Un álbum de juegos,*.Bs. As.\_OEI – UNICEF  
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1\\_Fundamentos.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_2\\_Construcciones.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_3\\_Juego\\_Dramatico.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_Juego_Dramatico.pdf)  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_4\\_Juego\\_Reglado.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_4_Juego_Reglado.pdf)
- Sarlé,P. Soto,C. Vasta,L. Violante, R. (2005) “Cuando de jugar se trata en el jardín maternal”, en Soto,C. Violante,R. (comp..) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Sarle,P.(Coord.) (2010)*Lo importante es jugar*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Bs. As.
- Sinclair Stambak ,otros(1982) *Los bebés y las cosas*. Gedisa .Barcelona
- Soto de Fernández Flores, G. (1941) *Juegos organizados*. La Habana. Cultural S. A.
- Soto,C. Vasta,L. Violante,R. (2002) *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el Jardín Maternal. Un estudio de casos*. Informe final de investigación. Bs.As. Mimeo.
- Soto,C. Violante,R. *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. En febrero 2011 en el marco del M.N.E
- Stambak Barriere,otros(1983) *Los bebes entre ellos*. Gedisa Barcelona
- Ullua, Jorge (2008) *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Villafuerte (1957) *Los juegos en el flokllore de Catamarca* Suplemento de la Revista de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Violante (1997) “Juego Dramático: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación”. Ficha de trabajo. mimeo.
- Violante (1997) *Juego Trabajo: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación*. Ficha de trabajo. mimeo
- Violante Rosa (2008) *¿Juego libre o Juego Trabajo?* <http://www.educared.org/global/dilemas> Abril 2008
- Violante\_Rosa (2010) *Juego de construcción ¿solo con bloques?*  
<http://www.educared.org/global/dilemas Julio 2010>
- Violante,R, (2001) “Enseñanza en la Educación Inicial I y II”. Documento para el debate curricular. Dirección Curricular. Secretaria de Educación. GCBA .  
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>
- Violante,R, (2001) *Juego y Enseñanza*. Anexo del documento: Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular. Dirección Curricular. Secretaria de Educación. GCBA
- Violante,R.(1997) *Los juegos grupales en el nivel inicial: una oportunidad para enseñar matemática*. (Revista profesional docente: caminos de ida y vuelta año 2 n° 11 noviembre
- Willis, A . y Ricciutti, H.(1985) *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. MORATA.
- Wischniewsky,A; Zaina,A.; Pastorino,E.(1994) *A qué juegan las palabras* Bs. As. Magisterio