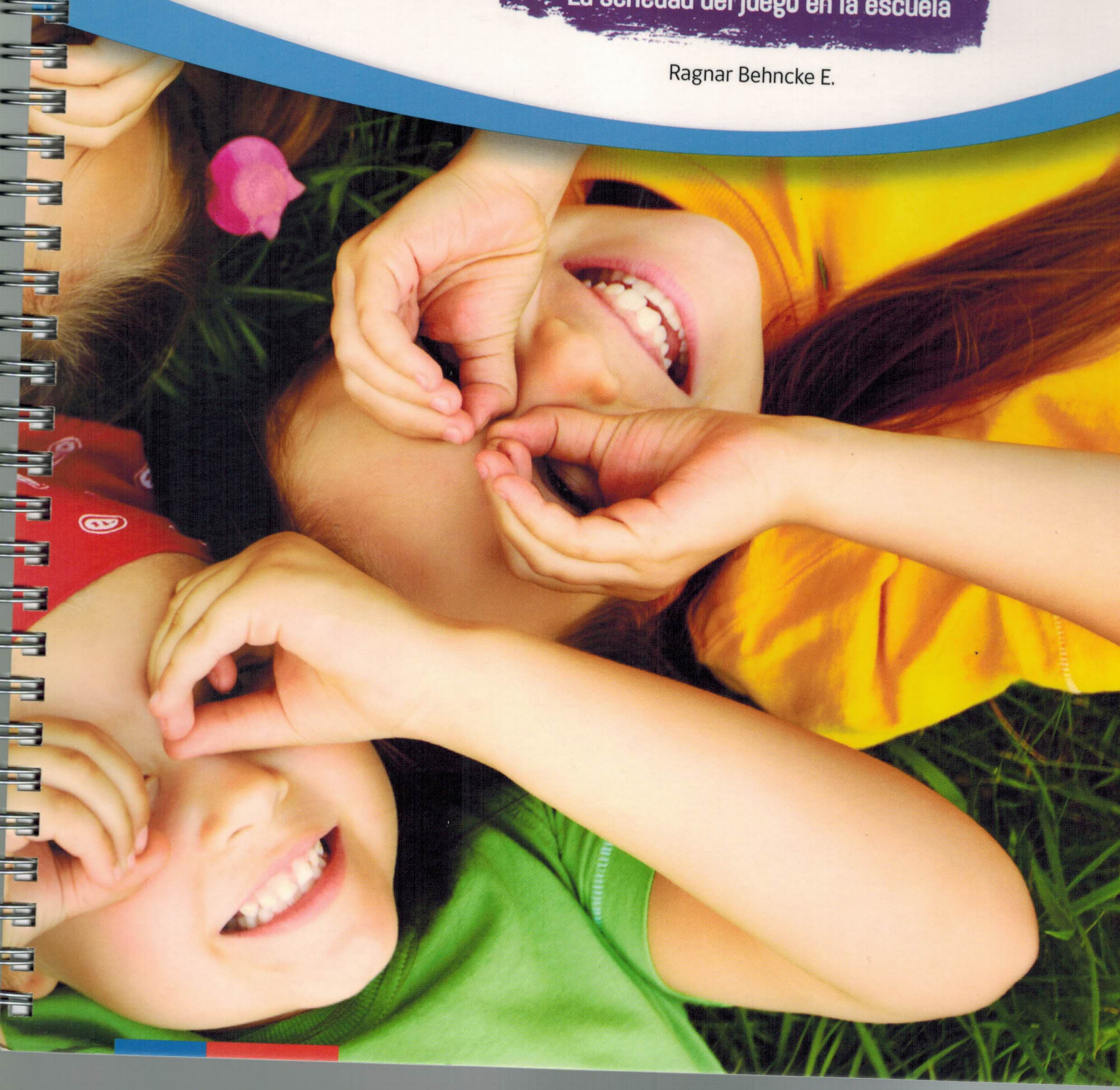
Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

1, 2, 3, por mí y por todos mis compañeros

La seriedad del juego en la escuela

Ragnar Behncke E.



Agradecimientos

"1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros" es la frase mágica que en el juego de la pinta nos salva y nos libera. Esta frase es absolutamente literal al referirnos a la desafiante tarea que fue realizar este libro, pues sin el trabajo colectivo de decenas de amigos, amigas y colegas, la liberación que resulta al poner una semilla en el mundo habría sido sencillamente imposible.

Quisiéramos agradecer en particular el inmenso trabajo y el compromiso total de Bárbara Chávez Gottlieb, quien escribió y editó gran parte de este libro, siendo el puente que permitió bajar esta visión y conversaciones en un texto armónico, sistematizado y, por sobre todo, útil en términos pedagógicos.

En la misma línea, quisiéramos agradecer el trabajo de la primera sistematización y edición de las entrevistas a los expertos y expertas por parte de Cigala Peirano, quien se enfrentó sin miedo al caos primigenio y tejió pacientemente el orden que tanto se agradece en un texto de esta naturaleza.

Al momento de agradecer es imprescindible darle un merecido lugar a quienes remaron con todo el profesionalismo de su oficio para que este bote llegase a puerto:

Manuela Piña, Antonia Isaacson, Colomba Orrego, Melissa Grau, Sofía Ocampo, Josefa Campos, Romina Soto, Evelyn Cordero, Marjorie Vidal, Felipe Acuña, Daniela Díaz, Pablo Herraz, Patricio García, Macarena Pola, Claudia González, José Antonio Cousiño, Viviana Hojman, Carmelo Presicce, Bárbara Berger, Beau Lotto, Marisol Basilio, Hanne Jensen, Giovanni Pieratini, Angus Jenkinson, Pía Bustos, Alejandra Galleguillos y Alejandra Torres.

Por supuesto, queremos agradecer la generosidad por parte de los entrevistados/as del libro y participantes del "Encuentro Reflexivo: "La Seriedad del Juego en la Escuela", por compartir sus experiencias y los frutos de su investigación y pensamiento para enriquecer la calidad de la experiencia de quienes habitan la Escuela.

Para finalizar quisiéramos agradecer la valentía de quienes nos abrieron las puertas en el Equipo Escuela del Ministerio de Educación, pues se atrevieron a encargar este libro a quienes sabían de antemano que no lo realizarían de una forma tradicional y predecible, abriendo conscientemente las puertas al juego, la creatividad y la incertidumbre. Esperamos haber estado a la altura de su gesto.



Preludio

Nuestra respiración agitada, corremos, nos persiguen, y en un desesperado último esfuerzo tocamos el árbol con nuestra palma de niños y gritamos: **¡1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros!** Todos nuestros amigos se salvan, liberan y gritan felices. Suspiramos. Recobramos el aliento, jadeantes. En un pequeño gesto heroico recuperamos el sentido de las cosas. Somos niños, lo arriesgamos todo, salvamos a nuestra comunidad.

Se pone el sol, dormimos y al levantarse el alba se levanta un nuevo desafío. La pinta vuelve a perturbar felizmente el silencio de nuestras mentes. Buscamos de nuevo el peligro, estar expuestos. Somos niños, niñas, amamos el riesgo, la inestabilidad y lo nuevo. Queremos emociones, nos metemos en problemas. Hurgamos los rincones, desarmamos motorcitos y autos, saltamos de la rama más alta, nos atrevemos a lo desconocido, saltamos la zanja, y caemos al agua. Nadamos, llegamos a la orilla, volvemos a respirar. Nos saca un amigo, lo tiramos al agua, la rueda sigue y vuelve a girar. Nos salvamos y enterramos día a día, somos panteras agazapadas en la niebla, atacamos en el momento menos esperado, piratas, osos, mariposas, semillas durmientes. La tierra es creación.

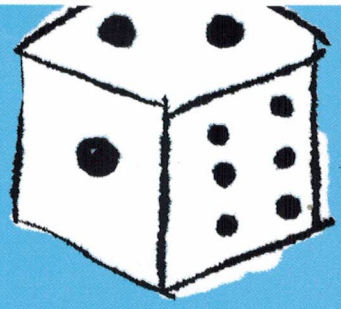
El tiempo nos va llenando de miedos, el juego se pone junto con el sol, la adultez se asoma en nuestro cuerpo como faro vigilante. La sonrisa se desdibuja en la mirada, la seriedad se apodera del alma. La tierra es trabajo, sufrimiento, esfuerzo y ceño fruncido.

¿Desde qué mundo de adultos invitamos a los niños y niñas a habitar y crear en la sociedad? ¿Qué sentido creativo y lúdico habita nuestra vida cotidiana, nuestros encuentros casuales, laborales, peatonales? ¿Hemos construido una vida plena de sentido, de involucramiento radical con lo que hacemos?

El sentido de este libro es ser un espejo, para ver, no nuestro rostro de siempre, sino nuestros rostros de niños y niñas, detrás de la seriedad de deberes contrapuestos en una papelería infinita de palabras. Es lavarse la cara, refrescar el alma tediosamente aburrida. Sacarse el maquillaje de la moralina del saber y reconocer que sin el niño adentro nuestro, ningún mundo adulto vale ni valdrá la pena.

Este libro no es un juego de niños ni para los niños. Es un niño para el adulto.

Canto Primero:



"La Seriedad del juego"

Introducción

Se inicia un primer canto que invita a cantores de Chile y el mundo a entonar una melodía sobre la seriedad del juego. El relato convoca a intérpretes de diversos campos del conocimiento, como la antropología biológica, la educación, la pedagogía Waldorf, la psicomotricidad, la ciencia del conocimiento, la psicología, la neurociencia, la astrofísica y las políticas educativas.

Aunque las voces nos cantan desde distintos registros y escenarios, este capítulo concentra sus esfuerzos musicales en generar evidencia y reflexión sobre cómo el juego debe y puede irrumpir en nuestra sociedad y en nuestra educación. En el viaje nos encontramos con diversas paradojas que desafían al lector, pues el juego se evidencia como algo realmente serio, importante, fundamental, al que al parecer, adultos y educadores no le han dado la seriedad necesaria.

Reconocemos de antemano que la voz de los niños y niñas está ausente, pero esperamos que a la luz de la lectura siguiente, se revele en el lector el deber y la necesidad de escucharlos y responder activamente a sus demandas.

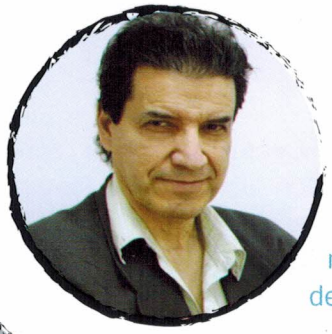
Las Voces



En primer lugar, **Beatrice Ávalos D.**, Premio Nacional de Educación, nos invita a pensar en espacios no estructurados para aprender, tanto para niños/as como para educadores/as, rescatando la importancia en el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la libertad.

Mario Waissbluth S. pone la nota crítica y necesaria. Hace un análisis estructural de las condiciones laborales del profesorado y nos plantea la importancia de descomprimir el sistema educacional para dar un espacio significativo al juego en la escuela.

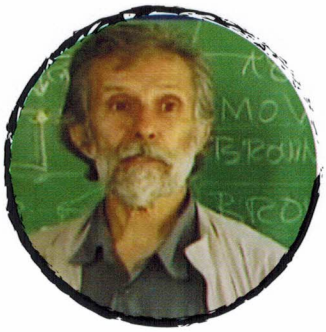




Roberto Araya S. comparte su experiencia con juegos de torneos escolares, y propone aprovechar la motivación primaria del juego para desarrollar aprendizajes contemporáneos.



Isabel Behncke I. nos sintoniza con la raíz evolutiva del juego en los animales y seres humanos, analizando su relevancia, condiciones de posibilidad y beneficios en el desarrollo de niños, niñas y adultos.



Jorge Soto A., doctor en matemática, habla de cómo el juego nos permite aprender a través de la metáfora, el error y la sorpresa.



Paulo Barraza R., neurocientífico, entona una melodía sobre cómo concebir el aula como un sistema complejo y dinámico, en donde los aprendizajes son producto de las interacciones autónomas de niños y niñas.



Desde la pedagogía, **Peter Biekarck** enfatiza su propuesta: el antagonista del juego no es el trabajo, es la apatía. Explica cómo niñas y niños se involucran plenamente en su hacer lúdico, el que realizan de manera seria y con disfrute.



El educador **Alberto Moreno D.** nos invita a entender en su canto el habitar lúdico del niño y a situarnos como observadores empáticos de su proceso vital.

Desde el ámbito del movimiento y la psicomotricidad, **Carolina Grellet B.** alza su voz sobre la importancia del apego, insistiendo en el valor de la seguridad del vínculo primario de niñas y niñas para el posterior desarrollo del juego autónomo.





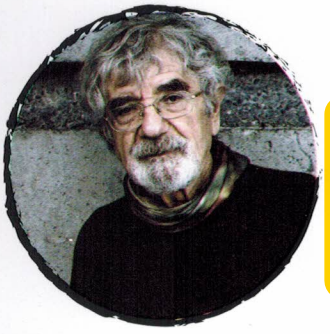
Sally Jenkinson reflexiona sobre cómo los niños se relacionan con el mundo a través del juego, y de qué manera su capacidad de observar y el desarrollo de su pensamiento están profundamente ligados al acto de jugar.



A continuación, el astrofísico **Carl Pennypacker**, cuenta cómo el científico se relaciona con su trabajo y con la verdad, de modo similar a cómo niñas y niños se vinculan con su juego de forma seria y también divertida.

Desde los lenguajes artísticos, **Claudio di Girolamo C.** instala la relación entre la curiosidad, el juego y el arte, rescatando las metodologías de aprendizaje lúdicas y artísticas como fundamentales para la educación.





Finalmente, **Humberto Maturana R.** cierra el canto multivocal resaltando el carácter presente, consciente, placentero y fluido del juego. También, afirma que el aprendizaje es un acto que ocurre en el vínculo social y, por tanto, la impronta emocional es ineludible.

La invitación es a dejar que el canto resuene y a buscar en cada uno de nosotros, cómo nos convoca la seriedad del juego.

VOZ 1

Juego: frente a las políticas públicas y la escolarización

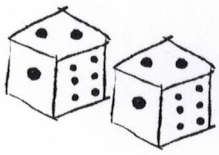
Beatrice plantea que aunque el juego es comprendido globalmente como un elemento fundamental en la educación, no ha logrado traducirse en una aplicación práctica dentro de las políticas públicas: *"están todos de acuerdo, pero todas esas declaraciones acerca de la importancia del juego parecen olvidarse cuando llega la hora de estructurar el sistema escolar, elaborar el currículum o, incluso, cuando los padres escogen las actividades para sus hijos".*



Beatrice Ávalos D.

"Es imprescindible velar por **espacios no estructurados** en las instituciones educativas para **facilitar** la **creatividad**, tanto para los/las educandos como para los/las profesores/as".

Profesora de Historia, Pontificia Universidad Católica.
Doctora en Educación, St. Louis University, EE.UU.
Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
Premio Nacional de Educación 2013



Por el contrario, las políticas públicas han tendido a promover procesos de escolarización temprana que apuntan a desarrollar habilidades en niños y niñas con menos oportunidades: *"en la práctica el currículum escolar se está pensando en términos del desarrollo de habilidades cognitivas y en la adquisición de conocimientos previos, con la esperanza de darles el andamiaje necesario para que rindan muy bien a quienes tienen menos oportunidades socioculturales"*. Esta preocupación por igualar oportunidades desde temprana edad tiene graves consecuencias, pues se está adelantando la escolarización y *"los niños no están teniendo la oportunidad de desarrollar experiencias creativas, libres y placenteras, dejando de disfrutar el mismo hecho de aprender, pues se está apresurando su desarrollo cognitivo antes de que otros aspectos afectivos, sociales y emocionales se hayan establecido de manera apropiada, con lo cual se restan espacios de autonomía y creatividad"*.

La sobreescolarización limita el desarrollo libre y va restando el campo para que los niños desarrollen un lenguaje propio que les permita ir explicando el mundo, la imaginación para crear, lo colectivo del aprendizaje con otros, el desarrollo de habilidades sociales, etc.: *"yo creo que la cuestión interesante en los chicos es la imaginación, las cosas que se les ocurre hacer"*.

Juego, libertad y desestructuración para niños, niñas y docentes

Frente a un contexto sobreescolarizado, Beatrice sugiere que debemos cambiar las prioridades y preguntarnos por un aspecto aún más fundamental: *"¿qué tipo de estímulos necesitan los estudiantes en términos de la libertad requerida para explorar, para imaginar y proponer qué cosas les gustaría aprender?"*. La libertad en los procesos de aprendizaje es clave, ya que niños y niñas *"desarrollan ciertas habilidades que no se desarrollan cuando está todo tan estructurado"*.

En ese sentido, destaca la importancia de que se desenvuelvan en espacios no estructurados, donde la imaginación y la expresión puedan aparecer libremente en todas sus formas: *"lo que dicen los expertos es que tiene que haber un campo para la exploración, para el juego libre, que implique movimiento y actividad"*. Estos espacios que escapan a lo rígidamente establecido en la escuela serían esenciales en la formación *"porque solo así se desarrolla la imaginación, la creatividad y, además, se aprende a tomar responsabilidades, pues si estás rompiendo un esquema para hacer*





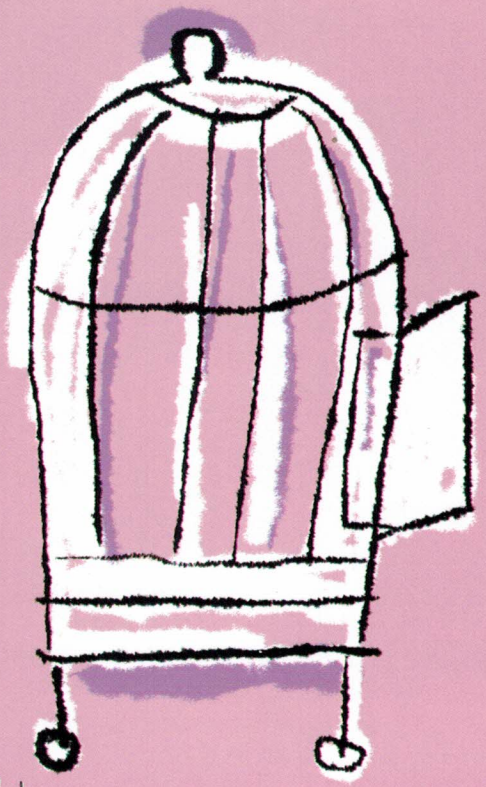
algo que a ti te interesa, para probarlo y ganarte el espacio de libertad que solicitaste, estás mucho más motivado a hacerlo bien".



Beatrice no solo resalta la libertad como eje en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, sino que también en la formación y en el ejercicio mismo de los educadores: *"la clase no puede ser una cuestión siempre tan estructurada que no permita la creatividad, que no permita la imaginación, por eso es tan importante que los adultos se reconecten con su espíritu lúdico, pues es la única forma en que podrán empatizar con esa necesidad infantil de conocer y explorar, y porque cuando juegan, meten ruido, desordenan".* En ese sentido la invitación es a salirse de las estructuras verticales del sistema, conectarse con el espíritu lúdico y diseñar oportunidades de aprendizaje para que sean los propios niños y niñas quienes puedan crear, descubrir y aprender con otros.



Incorporar y educar a las familias





Este cambio de paradigma que implica integrar el aspecto lúdico al aula es un cambio que no solo debe reflexionarse entre docentes, sino que es necesario extender hacia las familias. Beatrice resalta que el miedo que impera hoy en los padres puede interferir en el hecho de que niños y niñas jueguen libremente: *"hay padres que tienen miedo a que los niños jueguen y les pase algo, entonces hay una tendencia a sentarlos frente a la televisión o pasarles videojuegos".* Jugar implica correr riesgos y esta posibilidad es fundamental para el desarrollo, para reconocer las propias capacidades y escoger desafíos: *"por eso es importante educar a los padres para que entiendan que es bueno jugar, que puedan aventurarse, que puedan imaginar hacer algo que podría tener algún riesgo, lo que implica, por supuesto, mantener un ojo avizor, pero sin inhibir ese riesgo".*

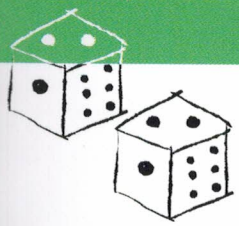
Juego: estrategia privilegiada para el aprendizaje

Mario señala que el juego es la herramienta por excelencia para aprender: *"yo te diría que en la gran mayoría de los países, la única manera en que se desarrollan los niños y niñas que aprenden, es en ambientes lúdicos, no hay otra. El juego es neuronalmente demasiado consustancial a lo humano, a los mamíferos; en los vertebrados, el juego infantil y juvenil es la manera que tienen de aprender y de relacionarse".*

Mario Waissbluth S.



"Hay que descomprimir la escuela en lo curricular y en lo burocrático antes de pensar en el juego".



Ingeniero Civil Químico
Doctorado en Bioquímica en la Universidad de Wisconsin, EE.UU.
Fundador de Educación 2020

Destaca que, a nivel mundial, existe un amplio consenso respecto al rol primordial del juego en la educación; sin embargo, en la práctica, la estructura actual del sistema de educación lo dificulta o imposibilita.

Condiciones para la instalación del juego como estrategia

Para potenciar un ambiente lúdico en el que niñas y niños se desarrollen, es importante tener en cuenta la estructura y organización del aula, lo que incluye, por ejemplo, la cantidad de niños que tiene a su cargo la educadora o educador: *"cuando tiene que atender a treinta y tantos, en vez de diez, que es el estándar internacional, con dificultad alcanza a promover el aprendizaje para todos al mismo tiempo; organizarles juegos, se vuelve complejo y difícil".*

Sin duda, las condiciones de trabajo de quienes educan son fundamentales de tener en cuenta para instalar un ambiente lúdico de aprendizaje. Como plantea Mario, la carga horaria y la gran cantidad de contenidos del currículum no dejan espacio para un cambio de ese tipo: *"hoy día tienen que hacer 1.400 horas anuales en aula, cuando el promedio OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) son 700 horas, además, con una carga curricular y una inspección curricular tremendas".* Para iniciar un cambio que apunte a incorporar el juego en la escuela, Waissbluth afirma que *"despresurizar el currículum es el paso y requisito previo para esa o cualquier otra innovación".*

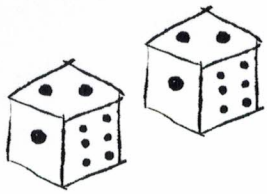
Debido a las tremendas dificultades familiares que viven hoy en día niños y niñas, sostiene que se debe invertir prioritariamente en el desarrollo docente de quienes educan párvulos y también de quienes realizan la docencia en educación básica; en la mejora de sus condiciones laborales y en su formación, ya que el nivel profesional en el que deben desempeñarse, bordea seriamente en lo terapéutico: *"es necesario contar con 15.000 nuevas educadoras(es) de párvulos de muy buen nivel, lo que no solo se relaciona con integrar el juego, sino también con sus habilidades emocionales e interpersonales".*

Cambios desde la base

Por último, para orientarnos en una acción eficaz, Mario propone comenzar con proyectos pilotos que den ejemplos de éxito transformador a otras instituciones escolares, pues está convencido de que estos proyectos deben ir más allá del gobierno de turno, encontrando formas de incidir *"desde abajo, que no requieran necesariamente de la transformación de la ley, que no requieran cambio curricular, que no requieran cambiar a quienes educan, sino abrir nuevos espacios de calidad humana y pedagógica desde los elementos que ya tenemos, pues no podemos quedarnos de brazos cruzados esperando a que las cosas 'cambien desde arriba'".*



Juegos en equipo y colaboración



Roberto postula que el juego constituye una herramienta esencial para motivar a niños y niñas en su proceso pedagógico. Hace la distinción entre conocimientos primarios, como cazar, jugar o alimentarse, y conocimientos secundarios, que son todos los productos culturales, por ejemplo, la lectura y el álgebra. Considera importante combinar estos dos elementos aprovechando la tendencia innata de las personas al juego y, así, al mismo tiempo que interesar, abordar los contenidos que exigen las mallas curriculares escolares.

Roberto Araya S.



"Necesitamos utilizar las motivaciones primitivas para facilitar los aprendizajes contemporáneos".

Magíster en Matemáticas Aplicadas, Universidad de Chile.
PhD en Ingeniería Eléctrica Universidad de California-Los Ángeles, EE.UU.
Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
STEM (Science Technology Education Mathematics)

A partir de lo anterior, desarrolla la idea de la colaboración en el juego para despertar en niños y niñas una motivación mayor. Describe una escala creciente en la motivación a medida que aumenta su grado de participación social: *"un estudiante jugando solo no tiene el mismo grado de motivación que jugando con otro par. El nivel motivacional va aumentando cuando la socialización se vuelve más excitante, rica y compleja, razón por la que al jugar con un grupo que juega con otro grupo hay un grado de involucramiento mayor. Ahora, si la propia escuela del niño o niña está jugando con otra escuela, esto implica un grado aún mayor de motivación".*

A partir de su experiencia con torneos matemáticos interescolares online, Roberto valora la complejidad relacional y pedagógica que implica enfrentar a grupos desconocidos a través de un juego: *"ahí, alumnos y alumnas deben pensar cómo armar una estrategia, tienen que conocer a su adversario, o sea, tienen que ponerse en el lugar del otro para analizar cómo juegan ellos mismos. Además, este tipo de juegos grupales implican roles, estructura, estrategia, flexibilidad, cohesión, disciplina, creatividad. Sucede algo así como cuando una tribu está jugando con otra tribu, puesto que tengo que pensar y lograr la colaboración con mi equipo. Y esto es un gran desafío cognitivo, físico y emocional".*

Por otra parte, Araya analiza el carácter competitivo de un juego de tribus, como los torneos interescolares. Señala que el juego competitivo tiene como fin ganarle al otro, lo que implica hacerlo bien y asumir responsabilidades, sin embargo, también desarrolla la capacidad de evaluar cómo lo estás haciendo, pues implica ir diseñando una estrategia para jugar. Si bien es cierto que se compite con un otro, al mismo tiempo se colabora con el equipo y, de alguna manera, todos ganan y aprenden con la experiencia. Al respecto, Roberto relata cómo en su experiencia con niños y niñas, ellos piden jugar con otro curso y que eso potencia también el sentido de identidad: *"piden que sea otro curso, otro colegio y conectado de sus compañeros, porque ahí hay una noción de identidad. Además, van viendo cada diez minutos cómo va su curso versus el otro y eso engancha mucho más, es decir, ven cómo va la tribu. Y para eso se necesita una colaboración en donde cada uno trata de ayudar de alguna forma a los otros del curso".*

Por último, resalta la idea de que a través de este tipo de acciones es posible observar competencias y habilidades de los estudiantes que la situación cotidiana de aula impide observar. Estudiantes que en otros contextos son considerados conflictivos, en estas instancias pueden asumir roles de liderazgo y descubrir talentos y habilidades: *"notamos los liderazgos que surgen y sucede que estos jóvenes denominados líderes negativos que, en general, dificultan la clase, aquí cambian porque ahora son líderes y ven la importancia de su equipo en relación a otro".*

Tecnologías al servicio del juego y el intercambio

En relación a la implementación de estrategias de juego en equipo, plantea que el uso de tecnologías para torneos entre distintos grupos de estudiantes es de gran utilidad y de bajo costo. En este sentido, *"para hacer juegos de unas tribus con otras tribus que podrían ser lejanas, de diferentes colegios o incluso de diferentes países, la tecnología de los computadores y los juegos online se transforman en un gran recurso. Sin embargo, hay que tener presente que inventar juegos que enganchen y que logren los aprendizajes esperados del currículum, es una tarea sumamente difícil".*

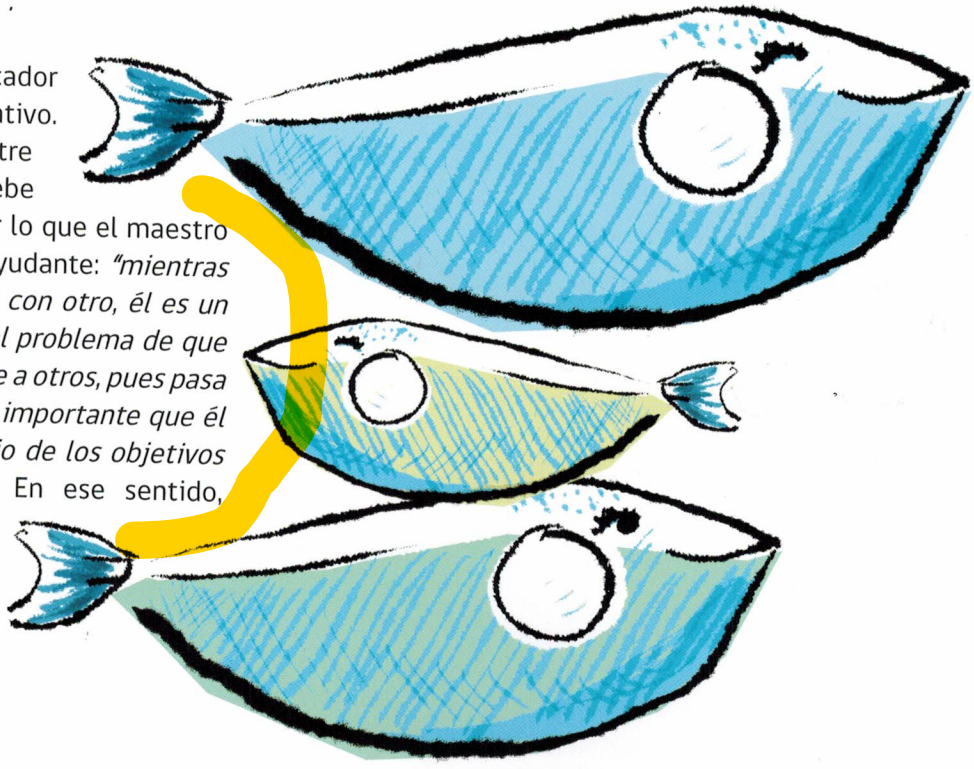
Docentes colaboradores y lúdicos

Roberto remarca la importancia de que toda iniciativa pedagógica inspirada en el juego debe considerar un rol activo de las y los docentes. Al respecto, señala que los adultos, como referentes de niñas y niños, deben incorporar en su vida profesional el aspecto lúdico: *"yo creo que toda la gente tiene un componente lúdico. En general, el jugar es natural y esto hay que aprovecharlo y fomentarlo en quienes son educadores, para generar así una cultura del juego, donde los adultos, que son los referentes del mundo infantil, dan el ejemplo a imitar en la vida cotidiana. Es decir, si queremos potenciar lo lúdico en niños y niñas, es menester crear en la escuela las condiciones para entusiasmar vívidamente a sus educadores, de manera que incorporen una manera lúdica de relacionarse en su propia vida profesional".*

Por otra parte, el rol educador también debe ser colaborativo. En una instancia de juego entre grupos, la colaboración debe darse a todos los niveles, por lo que el maestro pasa a ser una especie de ayudante: *"mientras sea un curso entero jugando con otro, él es un aliado del grupo y no tiene el problema de que está ayudando más a unos que a otros, pues pasa a ser facilitador de algo más importante que él mismo, poniéndose al servicio de los objetivos propios de niños y niñas".* En ese sentido, cada docente *"pasa a ser exactamente un coach, un director técnico que los va a ayudar con los objetivos y eso cambia toda la dinámica".*

La comunidad que aprende

Generar estrategias de aprendizaje basadas en el juego implica reconocer que se es parte de una comunidad que aprende, y que se requiere contar con el apoyo institucional. Para ello es fundamental el compromiso de las autoridades escolares y de madres, padres y apoderados. Al respecto, Roberto señala que hay resistencias institucionales y familiares, puesto que ciertas exigencias, como las pruebas estandarizadas, tienen mucho peso: *"si los padres ven que son puros juegos y se está bajando el puntaje SIMCE (prueba estandarizada) preferirían algo más disciplinado, más estricto".* En ese contexto es importante legitimar los argumentos teóricos que aporta cada una de estas acciones, compartir la información y demostrar cómo los niños y niñas mejoran sus aprendizajes.



VOZ 4

La fuerza adaptativa del juego

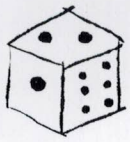
Isabel estudia el juego desde la perspectiva de la evolución de los animales, buscando en la enorme diversidad del mundo animal y su larga historia las claves para comprender su función. Ha centrado su investigación principalmente en el estudio del juego en Chimpancés Bonobos adultos en las selvas del Congo, buscando responder por el origen evolutivo del juego y la risa.



Isabel Behncke I.

"Perder el tiempo jugando es lo más eficiente para el aprendizaje".

Licenciada en Zoología University College of London
Magíster en Evolución Humana Universidad de Cambridge
Doctorado en Antropología Evolutiva Universidad de Oxford



La primatóloga nos contextualiza sobre la importancia evolutiva de esta conducta, aspecto clave no solo en el desarrollo de los niños, sino también en la adaptación de los adultos: *"el juego en los animales se piensa que es muy antiguo y lo vemos con mayor presencia en los animales más grandes, como los chimpancés, considerados los 'primates no-humanos' más innovadores socialmente y con mayor capacidad de ocupar herramientas. Entonces, hay que entender la importancia que tiene su presencia en la adaptación de los adultos, no solo en el desarrollo de los infantes, como se hace normalmente".* La relevancia del juego se relaciona también con su eficacia en términos evolutivos, puesto que *"el juego es una conducta costosa en energía y tiempo; y a la evolución no le gusta 'gastar de más', la evolución no derrocha, entonces ¿por qué tú tendrías un comportamiento que ocupa tantas calorías, tiempo y, además, es riesgoso? Lo primero que hay que entender es que el juego cumple un propósito muy importante en la sobrevivencia, que tiene que ver fundamentalmente con la capacidad de cambio, con la capacidad de adaptación".*

La eficacia del juego para el aprendizaje se relaciona con las emociones positivas que genera, puesto que las acciones son movilizadas por una recompensa intrínseca: *"el juego produce placer, es motivante y generador de emociones positivas. Si los individuos no tuvieran este impulso interno, guiados por una recompensa intrínseca, difícilmente invertirían tanto tiempo en esta actividad. El juego es una actividad que se hace por el placer de hacerla, no tiene una meta utilitaria cuando se lo está realizando, pero en el largo plazo será altamente útil para la sobrevivencia".*

En ese sentido, la investigadora plantea que el juego define una forma específica de relación con el mundo en la que priman las emociones positivas: *"es un estado emocional lúdico, una manera de relacionarnos con el mundo donde no tenemos miedo, donde estamos confiados y motivados, sintiéndonos invitados a explorar, a probar y equivocarnos, tanto en nuestra relación con el ambiente, como, sobre todo, en nuestra relación con otros".*

En términos evolutivos, esta forma de relación con el mundo no constituye una función inmediata en tanto no resuelve aspectos concretos de la sobrevivencia. Por el contrario, el valor y riqueza del juego radican en la flexibilidad y capacidad adaptativa que desarrolla, de ahí la relevancia de la diversidad de juegos y personas con las que se juega: *"mi teoría se llama 'el juego como un comodín adaptativo'. ¿Por qué? Porque planteo que el juego es una 'carta en la naturaleza' que no tiene un valor intrínseco, es decir, no sirve para algo inmediato, específico, como cazar o tener sexo, sino que el contexto determina cómo se ocupa y qué es lo que se hace. En ese sentido, su fuerza adaptativa es la que nos ayuda a ser flexibles en nuestras respuestas contextuales, nos ayuda a leer contextos, a ampliar nuestro repertorio de respuestas. Por eso es tan importante fomentar la diversidad de los juegos y la diversidad de personas con las que jugamos".*

Finalmente, argumenta que el juego cumple una función única en el mundo animal y humano, pues este estado emocional lúdico, es el único espacio *"donde la incertidumbre es divertida, condición que en las especies altamente sociales es necesario cultivar durante toda la vida, pues al aprender algo nuevo, siempre nos enfrentamos a una suerte de incertidumbre que genera poner en duda lo viejo. Así, podemos ver que en el ser humano -la especie más social del planeta- el rol del juego en adultos es fundamental para mantenernos plásticos, adaptables y creativos en la creciente complejidad de nuestra realidad social".*



El juego y sus beneficios fundamentales para el desarrollo cognitivo

Refiriéndose a su importancia concreta en la educación, Isabel señala que el juego es un recurso que hay que aprovechar, pues *"niños y niñas vienen con una disposición biológica que es muy eficiente para ellos en relación a facilitar el aprendizaje y sus capacidades de cambio, para ser creativos y para potenciar su desarrollo físicomotor, emocional y social".*

En cuanto a los beneficios del juego, hay tres grandes aspectos: físicomotor, socioemocional y cognitivocreativo. En relación a ellos, destaca que el juego es actividad física y se realiza en espacios abiertos, por tanto es un aporte para *"el desarrollo del sistema cardiovascular, para la resiliencia, para el sistema inmunológico, etc.; también para el desarrollo del sistema motriz, en particular el desarrollo de las habilidades físicas, que permiten a los cuerpos poder adaptarse mejor y reaccionar a cambios de balance en su centro de gravedad. Otro beneficio físico del juego es su rol de mantener al cuerpo sano, dado que el involucramiento emocional en la actividad motora y cognitiva aporta enormemente a la salud de niños, niñas, jóvenes y adultos, renovando muy concretamente las estructuras biológicas utilizadas, es decir, tejido muscular, nervioso, etc.".*

El segundo gran grupo de beneficios tiene que ver con el desarrollo emocional y social, donde destaca principalmente el desarrollo de la confianza y la empatía: *"el juego permite que niños y niñas aprendan a establecer la confianza, en quiénes confiar y cómo confiar; cómo desarrollar vínculos e interactuar con individuos que son distintos. Favorece la empatía plantearles: ¿cuándo tengo que regular mi propia fuerza?, ¿cuándo tengo que ponerme en los zapatos del otro?, ¿por qué el otro puede o quiere jugar de otra manera?, ¿cuándo es tiempo de parar?".* Es decir, en la interacción lúdica con el otro, me conozco y conozco al otro, y en cuanto al desarrollo emocional *"se ha demostrado que el juego desarrolla la capacidad de modelar las emociones para expresarlas en contextos apropiados".* Es decir, en el juego se desarrollan la empatía, la capacidad de leer contextos y la ampliación del repertorio de respuestas pertinentes para adaptarse a esos contextos.

Otro aspecto de los beneficios sociales del juego se relaciona con el triángulo vulnerabilidad, toma de riesgos y confianza. *"Existen dinámicas en que uno se expone de manera vulnerable, pero el otro cumple con las reglas del juego y no te agrede; ahí se crea un lazo de confianza, en el que yo me expuse y tú no me agrediste, por lo tanto, confío".* A su vez, en el juego se desarrolla la capacidad de self handicapping: *"restringir la propia fuerza para no dañar al otro mientras están jugando".* Entonces, ese triángulo entre el desarrollo de la confianza, la toma de riesgo y

la vulnerabilidad es importante. En ese sentido, *"yo creo que la mejor prevención de riesgos de verdad, es dejar que niños y niñas tomen riesgos en el juego".*

En tercer lugar, en lo que respecta a los beneficios cognitivos, el juego es *"un amplificador tremendo, es como si encendieras las luces del cerebro en todas partes, se prende el cerebro entero, se conectan distintas partes que habitualmente no están conectadas; así, el juego tiene correlaciones muy importantes con la capacidad creativa y es un indicador del potencial de innovación".* No solo permite conectar ideas, sino que también personas: *"cuando tú dejas jugar a los niños sin preocuparte de nada cognitivo, la red social de esos niños se hace naturalmente más conectada, lo que permite que el aprendizaje entre pares se promueva".*

Isabel recalca la importancia de respetar un cierto orden en el desarrollo de estas distintas dimensiones del juego, *"pues por apresurarnos en obtener resultados académicos inmediatos, podemos socavar las bases fisiológicas, socioemocionales y cognitivas en las que se sustentan las habilidades intelectuales. Primero, niños y niñas tienen que formarse en salud mental, cognitiva, corporal, aprender a pensar, expresarse, evaluar al mundo y luego van a entrar los contenidos, pero hay que respetar el orden. Tienes que tener buenos cimientos, y para eso en la primera infancia es importante el juego espontáneo que desarrolla estas habilidades intelectuales no académicas que son los cimientos de la casa".*

Rol del educador(a): entre la confianza y la risa

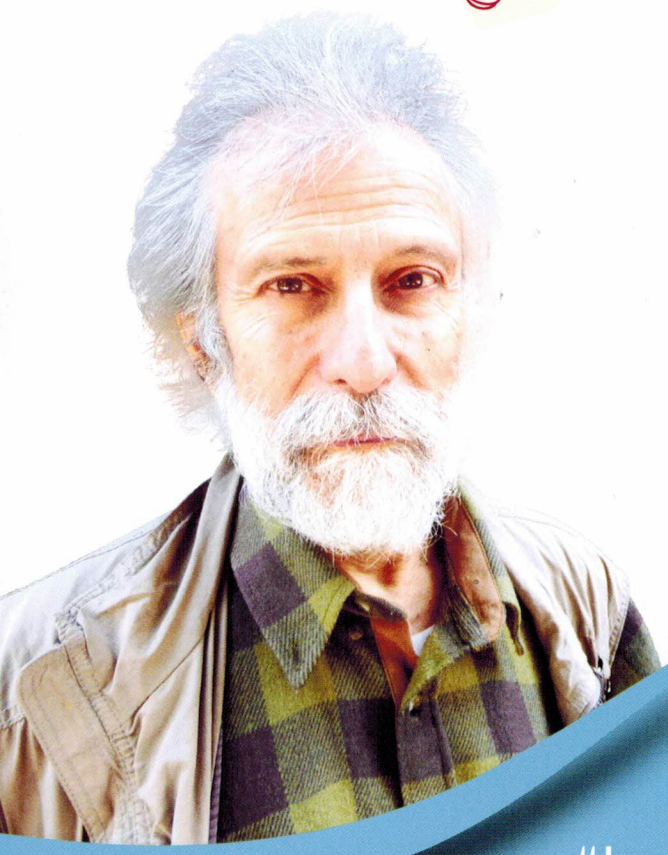
Isabel reconoce que los educadores tienen una gran influencia en los niños y niñas, que al igual que los otros primates, están siempre mirando y atentos a lo que hacen quienes tienen mayor jerarquía. En ese sentido, la impronta emocional y actitudinal del educador o educadora es clave, y para facilitar el juego debería apuntar a dar señales de actitud lúdica y de confianza: *"el tema es cómo pueden los docentes reírse de sí mismos, pues la risa es una gran señal de que ahora podemos relajarnos, jugar y crear, que está bien ser vulnerable, reírse de sí mismo. Metafóricamente, es como el carnívoro que muestra el cuello u otra parte de su cuerpo en el contexto de juego".*

Dado que el juego es muy sensible al estrés, es importante que las y los educadores puedan generar las dos condiciones para evitar que el estrés aparezca: una atmósfera de confianza y la delimitación de los espacios físicos, temporales o mentales donde va a transcurrir el juego: *"cuando ves a los animales jugar, es muy claro cómo los ambientes de estrés aniquilan el juego. Cuando los animales van a jugar, hacen señales muy claras para marcar este contexto y evitar que el otro se estrese con mi interacción desafiante".*



Voz 5

Metáforas y mundos: jugar para aprender

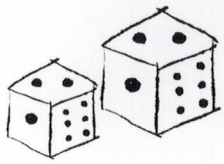


Jorge relaciona la capacidad de jugar y de inventar juegos con el desarrollo de la flexibilidad y adaptabilidad humana, aspectos fundamentales a la hora de pensar la educación. Sin embargo, plantea que *"a la gente le cuesta inventar juegos, es algo que parece que ha sido descuidado y que convendría desarrollar, pues necesitamos fomentar justamente una cultura que invente nuevas formas de educación".* La pérdida de la capacidad de crear juegos se relaciona con el hecho de que existe una concepción de que el juego es solo para niños y niñas, y el aprendizaje sería algo más serio o menos lúdico. Considera que esto se relaciona con la deriva histórica que ha tenido nuestra cultura que, por alguna extraña razón, ve lo lúdico, esencia de lo creativo, desde una actitud peyorativa que le atribuye poca seriedad.

Jorge Soto A.

"Las mejores reglas de un juego son las que cambian".

Doctor en Ciencias Matemáticas. Universidad de París XI, Francia
Doctor en Matemáticas Puras, Universidad de Estrasburgo, Francia
Departamento de Matemáticas. Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile



En la educación escolar por ejemplo, no se aprecia debidamente lo productiva que puede ser una exploración lúdica para resolver problemas, en oposición al uso de fórmulas, recetas y algoritmos. La exploración lúdica es la manera de proceder de los niños y niñas pequeños, y que suele ser muchas veces más eficaz que un adulto resolviendo problemas concretos.

Plantea que niños y niñas inventan juegos continuamente, en un fluir en el que las reglas cambian permanentemente. Ese tipo de juego es el que le parece más importante para el desarrollo de las personas puesto que: *"es una situación muy fecunda, porque estás metido en una situación que cambia continuamente las formas en que debes adaptarte a ella. En ese sentido es muy fecundo, pues el juego se transforma en una metáfora de la vida, donde las reglas van cambiando a medida que te desarrollas, y una conducta que antes te servía, queda obsoleta y debes inventar otra".*

Asimismo, destaca el rol de la metáfora en el juego: *"todo juego tiene un componente metafórico. Los juegos son metáforas, por ejemplo, hacerse una 'casa en un árbol' es una metáfora de construir un cobijo en la naturaleza".* La metáfora podría entenderse como mirar una cosa y ver otra, y así conectar mundos que antes no estaban conectados, *"por ejemplo, un niño o niña que mira una escoba y ve un caballo. Esta capacidad que otorga el juego de conectar mundos conductuales que estaban separados -andar a caballo y barrer-, es la misma que posteriormente se manifiesta en la metáfora".* Esa capacidad conectora del juego y la metáfora se vincula directamente con la capacidad creativa: *"el juego es un gran conector de elementos que estaban previamente separados y a nadie se le hubiera ocurrido que podían conversar entre ellos, por eso el juego es tan importante para el desarrollo creativo, pues hace puentes entre mundos diversos, tal como lo hace la poesía".*

Además, plantea que el aprendizaje requiere una actitud de sorpresa que el juego facilita permanentemente: *"si uno no está sorprendido, no hay aprendizaje".* Del mismo modo, el juego abre cabida a los errores, que son elementos constitutivos del aprendizaje: *"uno piensa que iba a funcionar así y ¡bah! falla. Aprendo cuando algo no sale como yo esperaba, cuando falla mi capacidad predictiva".*

Educadores que juegan y se transforman

Las y los educadores deberían ser invitados a jugar y a inventar juegos, puesto que la práctica lúdica es la que acerca a las personas a la capacidad de adaptarse y transformar sus entornos: *"la práctica del juego debería ser prioritaria en la formación docente. Inventar juegos con los educadores implica una transformación del quehacer docente".* En ese sentido, es fundamental que los educadores entiendan *"el alcance, relevancia y trascendencia del juego, ya que a veces les cuesta un poco verlo. Se podría trabajar con ellos, frente a un contenido dado, qué se les ocurre como juego para enseñarlo".* Esto sería una forma de dejar de considerar el aprendizaje de las matemáticas como algo serio, por ejemplo. Implicaría más bien *"jugar con los docentes, lo que implica una transformación del ser".*

"...a la gente le cuesta inventar juegos, es algo que parece que ha sido descuidado y que convendría desarrollar, pues necesitamos fomentar justamente una cultura que invente nuevas formas de educación".

VOZ 6

El aula como sistema complejo

Propone entender el aula y el proceso de aprendizaje como un sistema complejo, que cuenta con momentos de organización y desorganización. Parte de su reflexión deriva de observar el juego autónomo de niños y niñas: *"observamos que en realidad había transición entre momentos de organización espontánea y después desorden, todos los niños haciendo cualquier cosa, gritando y de repente ¡pum!, volvían a ordenarse espontáneamente en torno al juego".*





Paulo Barraza R.

"La mejor receta para el aprendizaje es la que se improvisa".

Doctor en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile

Este fenómeno es comparable con el funcionamiento cerebral y con varios fenómenos de la naturaleza, ya que *"el comportamiento de la dinámica cerebral es transitorio: pasa por estados de organización, de sincronía y después se desordena, se desincroniza, o sea, el cerebro no está todo el tiempo en una coordinación constante"*. Para apoyar esta idea, se remite al concepto de *"sincronía neuronal"* desarrollado por Francisco Varela, al explicar lo que ocurre cerebralmente cuando la experiencia personal se hace consciente, cuando se da paso al darse cuenta: *"estos son grupos de neuronas que están funcionalmente relacionadas, pero que son autónomas en sí mismas, que en un momento determinado entran en relación y luego se desarma esa coordinación. Es una cosa de aparecer y desaparecer"*.

Esta dinámica puede observarse también en sistemas sociales: *"lo que me he ido dando cuenta en el tiempo es que hay fenómenos sociales que cumplen con una condición similar, particularmente los fenómenos de organización social. Claro que los marcos temporales pueden ser diferentes, en el cerebro son milisegundos y en fenómenos sociales pueden ser segundos, minutos, horas o años, hay procesos que pueden ser muy lentos pero que cumplen con estos lapsus transitorios"*. Los sistemas que tienen una dinámica transitoria, se denominan sistemas complejos.

A modo de comparación nos explica lo que es un sistema lineal: *"a un sistema lineal tú le das una entrada y siempre vas a obtener la misma respuesta a la salida, como un computador que yo aprieto 100 veces la letra A y 100 veces yo veo la letra A en la pantalla, eso es un sistema lineal. Y curiosamente, la tradición pareciera entender el aula como un sistema lineal, o sea, yo llego, doy mi cátedra y espero que todos tengan el mismo resultado"*. En este contexto, el docente prepararía la clase esperando que todo el curso entienda de la misma forma y alcance los mismos resultados, sin considerar ningún elemento de la singularidad propia de cada uno de sus estudiantes.

Al respecto, propone cambiar la mirada tradicional sobre el aula y visualizarla como un sistema complejo, donde se entiende que el aprendizaje sería producto del encuentro y de las interacciones autónomas que allí ocurran. El tipo de encuentro en el espacio del aula no se puede establecer ni controlar de antemano, y ahí justamente encuentra la riqueza de este tipo de comprensión; se hace necesario visualizarlo y comprenderlo como un espacio potencial de múltiples aprendizajes.

Entonces, entender el aula como un sistema complejo sería, por una parte, comprender los ritmos de organización y desorganización como algo constitutivo del sistema y, por otra parte, permitir que sus estudiantes interactúen entre sí de modo autónomo. Por ejemplo, *"niños y niñas se encontrarían en torno a una actividad común, donde tienen muchos elementos en la sala; el educador tampoco les ha dado una instrucción muy clara y cada uno va a explorar al principio; si tú lo pudieras observar, verías una cosa muy desordenada, sin mucho sentido. Pero hay un momento en que un grupo encuentra algo en común, en un juego, en una recurrencia, en una sonoridad, en lo que sea, y ahí se agrupan en un momento. Eso tampoco va a durar toda la hora, va a durar un rato, y luego vuelven a explorar y luego vuelven a organizarse, y luego vuelven a explorar"*.

El encuentro autónomo de estudiantes en el aula implicaría articular objetivos de aprendizaje generales que permitan flexibilidad en cuanto a la forma en que se llega a ellos, y también en cómo se evalúan. En ese sentido, Paulo plantea que son los estudiantes los que van definiendo el camino, haciendo emerger en cada caso un aprendizaje único a esa experiencia: *"pese a tener unos objetivos claros, no sabemos el cómo, el*

camino específico en que vamos a desarrollarlos, pues básicamente los estudiantes tomarán mi provocación didáctica y tratarán de compensar esas "perturbaciones", que son mi voz y mis propuestas de actividades. Del mismo modo, lo que sale de ahí es un aprendizaje original a esa dinámica y contexto, por lo que yo no puedo ir a capturarlo con una prueba estandarizada".

Comprender los procesos pedagógicos como resultado de la interacción autónoma entre estudiantes, permite respetar la naturaleza propia de un sistema complejo en el aula, pues, como señala Barraza, hoy en día los estudiantes son tensionados a comportarse como sistemas lineales a fuerza de adaptarse a los requerimientos del medio: *"niños y niñas se pueden comportar como sistema lineal, pero lo que explica su adaptación es precisamente el hecho de que no son un sistema lineal, pues conservan su organización y para conservarla, necesitan adaptarse, interactuar con el medio. Y esta adaptación, en este caso, es comportarse como un computador, pero no es que lo sean".*

Educadores y educadoras que escuchan y facilitan

En este nuevo contexto, el rol de los educadores debiera ser facilitar espacios de autoorganización del sistema, siendo agentes mediadores y estimuladores de la creatividad colectiva y del aprendizaje entre pares: "*el educador o la educadora es más bien una persona que va a perturbar el sistema a través de propuestas, de invitaciones y preguntas que intenten poner en jaque al sistema, para que el sistema mismo encuentre una salida. Desde mi perspectiva, ese debería ser el rol docente: un facilitador del proceso".*

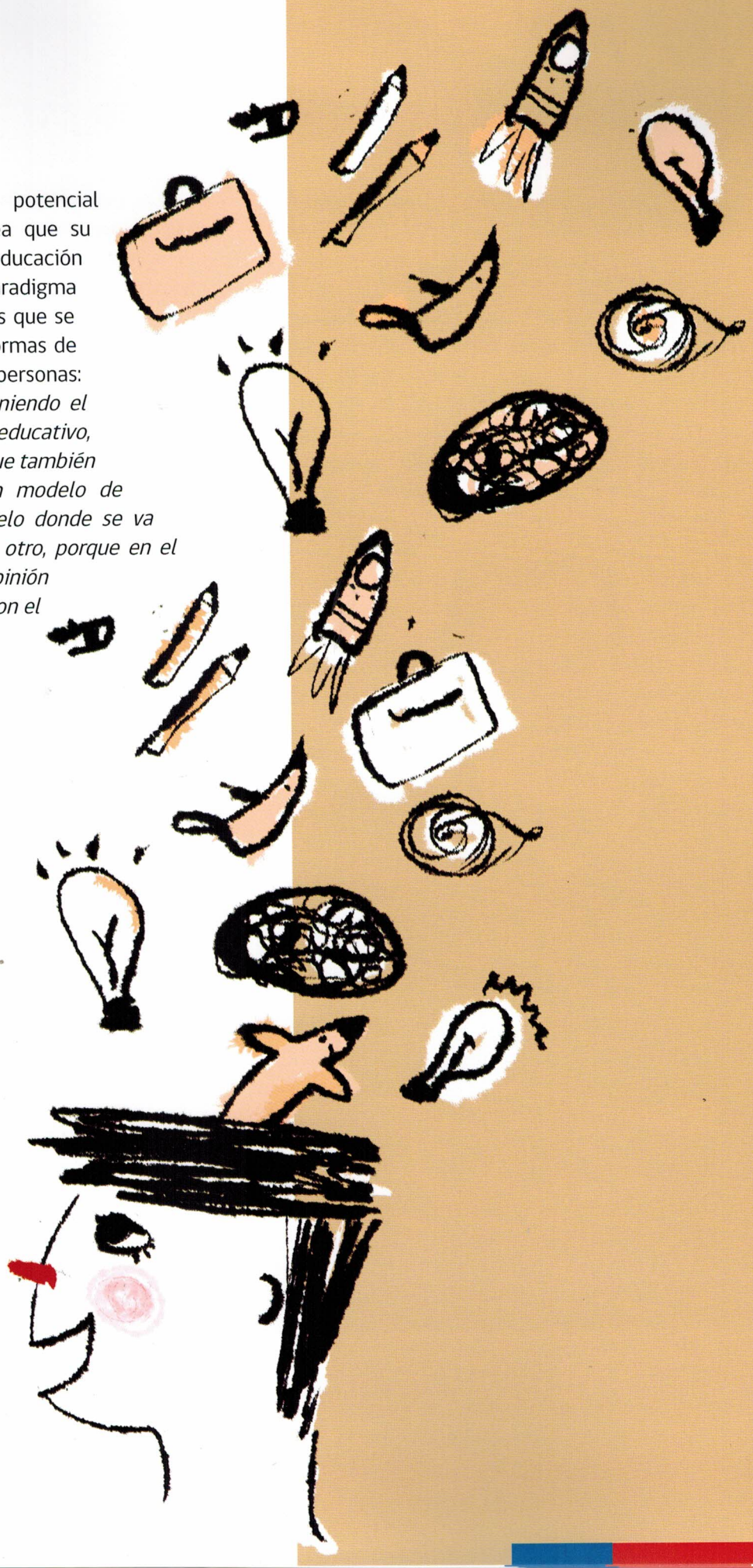
Agrega que también cada docente debiera contar con habilidades de liderazgo, conversación y escucha activa que aporten a su facilitación en el aula: *"el profesor debería formarse en liderazgo, por ejemplo, y tratar de desarrollar habilidades de conversación y de escucha activa, porque no le han enseñado a escuchar, sino a enseñar, para entregar un contenido de la mejor manera, que es otra cosa".*

El juego y su complejidad

El juego, en tanto actividad que promueve la interacción autónoma, es un proceso que genera complejidad y tiene el potencial de desarrollar la autonomía y proactividad de las y los estudiantes: *"es un proceso que emerge producto de la interacción de elementos locales, y esto que emerge es un fenómeno nuevo que, en principio, no está contenido en cada una de las partes, sino que solo aparece cuando se pone en un contexto y entran los estudiantes en interacción, se ponen de acuerdo, por decirlo de alguna manera".* Así, se puede *"valorar el juego como una instancia de desarrollo de autonomía y de auto organización; también de proactividad en tanto se proponen cosas".*

Un sistema que juega se ve enfrentado a autoorganizarse y autorregularse: "*si tú das un par de reglas de juego, tampoco todas, lo que vas a notar en ese tránsito es que parten jugando, pero también se van cambiando un poco las reglas internamente, o sea, van apareciendo nuevas posibilidades que son las cosas que no estaban contenidas en las reglas iniciales, surge el factor creativo de cada acto".* A su vez, el juego tiene el potencial de promover valores tales como la escucha, la conversación y la colaboración ya que *"es una herramienta, una excusa para la conversación. El juego como excusa para la coinspiración, para la reflexión, para la integración de miradas, para la escucha activa respetuosa, para un montón de cosas indispensables para la vida en sociedad".*

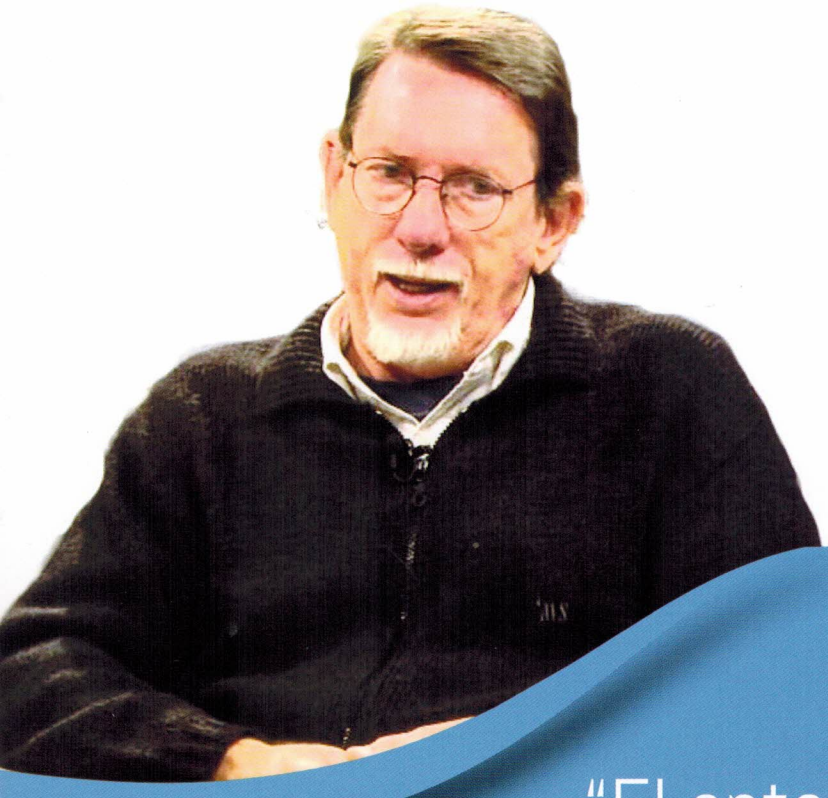
Considerando el potencial del juego, Paulo plantea que su incorporación en la educación implica un cambio de paradigma en cuanto al tipo de país que se está pensando y a las formas de relacionarnos como personas: *"si ustedes están proponiendo el juego en todo el nivel educativo, tienen que tener claro que también están introduciendo un modelo de país diferente. Un modelo donde se va a validar la opinión del otro, porque en el juego uno valida la opinión de otro, la experiencia con el otro".*



VOZ 7

El juego en el mundo real, alimento de la voluntad

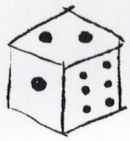
El juego constituye el ambiente natural en el que se desenvuelven y se desarrollan niños y niñas y, según Peter Biekarck, privarlos de este elemento puede generar grandes dificultades en los seres humanos: *"cuando se quita la posibilidad de jugar y no se le da el debido valor al juego es problemático, porque niñas y niños se desarrollan mientras juegan."* De este modo, el entrevistado observa que actualmente el sobreuso de tecnologías y juegos virtuales, y la sobreintelectualización en el desarrollo de niños y niñas es dañino para el desarrollo natural de su espíritu lúdico: *"estamos viviendo en un tiempo de mucha teoría y poca observación. Quien observa al ser humano en su condición de niño, percibe que es natural a su existencia estar involucrado en el juego, y al entender que este es su 'campo de juego', sacarlo de ahí es sacarlo de la niñez".*



Peter Biekarck

"El antagonista del juego no es el trabajo, es la indiferencia".

Pedagogo dedicado a la divulgación e implementación de la pedagogía Waldorf en Brasil y América Latina.



Peter plantea que la tecnología ha invadido nuestras vidas de manera preocupante, puesto que la relación que establecemos con ella nos desconecta de los vínculos primordiales con el mundo. Así, la tecnología se transforma en *"una especie de inteligencia que está muy distante de la vida. Una inteligencia que es ingeniosa, pero que es una inteligencia desintegrativa, una inteligencia que juega produciendo máquinas, produciendo mecanismos, y al jugar con una máquina y mecanismos robóticos, el ser humano se enferma".*

En ese sentido, es fundamental que las personas interactúen primero en el mundo real, pues *"solo quien vivió su existencia en el mundo real podrá tener discernimiento para lidiar con el virtual".* Asimismo, menciona el carácter peligroso de los videojuegos, dado que *"saca al niño de una relación real de la vida y lo mantiene en una dimensión virtual de existencia. Que apriete un botón y empiecen a aparecer muchas cosas, le va quitando fuerza de voluntad".* El juego es el alimento que nutre el espíritu lúdico y fortalece su voluntad: *"si el niño o niña no está siendo debidamente nutrido a través del juego, va a tener carencias más adelante por falta de nutrición".*

Desde la pedagogía Waldorf el juego es fundamental, pues motiva a los niños a moverse, a interactuar con el mundo, a usar sus extremidades, que serán la base de su fuerza psicológica posterior: *"el desarrollo de la fuerza de voluntad tiene como fundamento el caminar, el movimiento físico, que posteriormente se manifiesta en el movimiento interno y personal que tengo con el mundo que me rodea".*

La seriedad del juego

El pedagogo enfatiza que niños y niñas se vinculan con su quehacer lúdico seriamente: *"están totalmente involucrados en lo que hacen, es decir, hay una seriedad natural e inherente al vínculo que se establece con lo que están haciendo. Cuando juegan, todo su ser está involucrado en el juego".* Este profundo vínculo e involucramiento con el juego hace que el niño o niña experimente el trabajo y la celebración como parte de un mismo fenómeno: *"el niño es el que muestra en su forma original lo que es trabajar y celebrar mientras juega, porque todavía en él no se presenta la descisión entre trabajo y celebración. Si la hubiera, no estaría motivado".*

Del mismo modo, los niños despliegan su creatividad utilizando y dejándose influir por su entorno para jugar. Es decir, se genera *"un movimiento interno que se va involucrando con lo que la vida le ofrece y no es solo material, también son las estaciones del año, son el clima, o cualquier elemento que permita una experiencia verdadera".* Se vuelve entonces fundamental que participen de ambientes interactivos, ricos y lúdicos, con pares y con la naturaleza, pudiendo así generar vínculos y potenciar su creatividad.

Entender el lugar de lo lúdico en la educación implica, además, no poner en contradicción las facultades racionales versus las emocionales. Peter señala que en el espíritu lúdico de un niño o niña está todo presente y conectado, *"las cosas todavía no están separadas, como más tarde van a estar separadas en lo intelectual, lo emocional, lo volitivo, la ciencia, el arte, la religión, etc. Esta integralidad se llama actitud plena de los niños en el juego".*

Educadores y educadoras: trabajo y celebración

Considerando el involucramiento de los niños y niñas en el juego y la seriedad con la que asumen su labor lúdica, Biekarck postula que el rol del educador(a) no recae solo en

crear un medioambiente que facilite el juego, sino también en un involucramiento con el propio sentido lúdico: *"el educador debe crear un ecosistema adecuado para el juego y puede seleccionar lo que va a traer: ¿cosas de plástico o cosas de madera?, es decir, diseña cómo va a ser este ecosistema, su realidad, su calidez. Luego, él es parte de este ecosistema, pues el educando ve en el adulto de qué manera está involucrado verdaderamente con lo que él hace".*

Para que niñas y niños jueguen con un mayor involucramiento, la función central del educador radica en hacerse parte de este ecosistema y *"trabajar celebrando".* Esto implica hacer emerger el espíritu lúdico que llevan dentro: *"el espíritu lúdico es trabajar con celebración, celebrar trabajando".*

Peter plantea que los educadores son, finalmente, referentes existenciales para los educandos, por lo que su forma de ser, de vincularse y de estar presente en clases es fundamental: *"lo que niñas y niños sacan de mi clase es mi presencia en lo que yo hago, pero no solo intelectual, sino también mi presencia emocional y volitiva, cómo yo estoy plenamente presente en lo que hago. Esas delicadezas, la insustentable levedad del ser en estas relaciones es la que realmente penetra en el fondo y da a los niños el referente de lo que es el ser humano, pero no un referente intelectual, sino un referente existencial. De qué manera uno se vincula con las cosas que hace, que uno trae, con qué sabor el educador y la educadora construyen este ecosistema".*

Para desarrollar el espíritu lúdico en los educadores, primero debo preguntarme *"cómo puedo sensibilizarme para eso"* y, luego, es *"una cuestión de autoeducación"* en la forma en que entiendo mi profesión, pues *"son felices los niños y niñas que tienen educadores que juegan, que están ahí a partir de sí mismos, no solo como profesión, sino que viven la profesión en plenitud y con la seriedad de un juego".* En este sentido, Peter plantea que este tipo de entrega *"solo es posible a través del espíritu lúdico porque si no, no acontece. El espíritu lúdico es el cordón umbilical hacia la entrega."* Para que los educadores estén conectados tanto con el mundo de los niños como con lo que están haciendo, deben estar presentes lúdicamente en cada interacción.

Sumado a la presencia e involucramiento de cada docente, Biekarck señala la importancia de poner atención a los elementos que constituirán el ecosistema para el juego, de manera que contribuyan a la creatividad e imaginación: *"es interesante que la tendencia del adulto es poner algo bien hecho, que está bien estructurado, etc. y el niño necesita cosas bien simples para él poder transformar. Transforma un palo en un caballo, no necesita tener la forma estructurada, pues mientras menos explícitas son las cosas en el juego, mejor para el niño y para el desarrollo de su creatividad e imaginación".*



Mediación: observación y pregunta

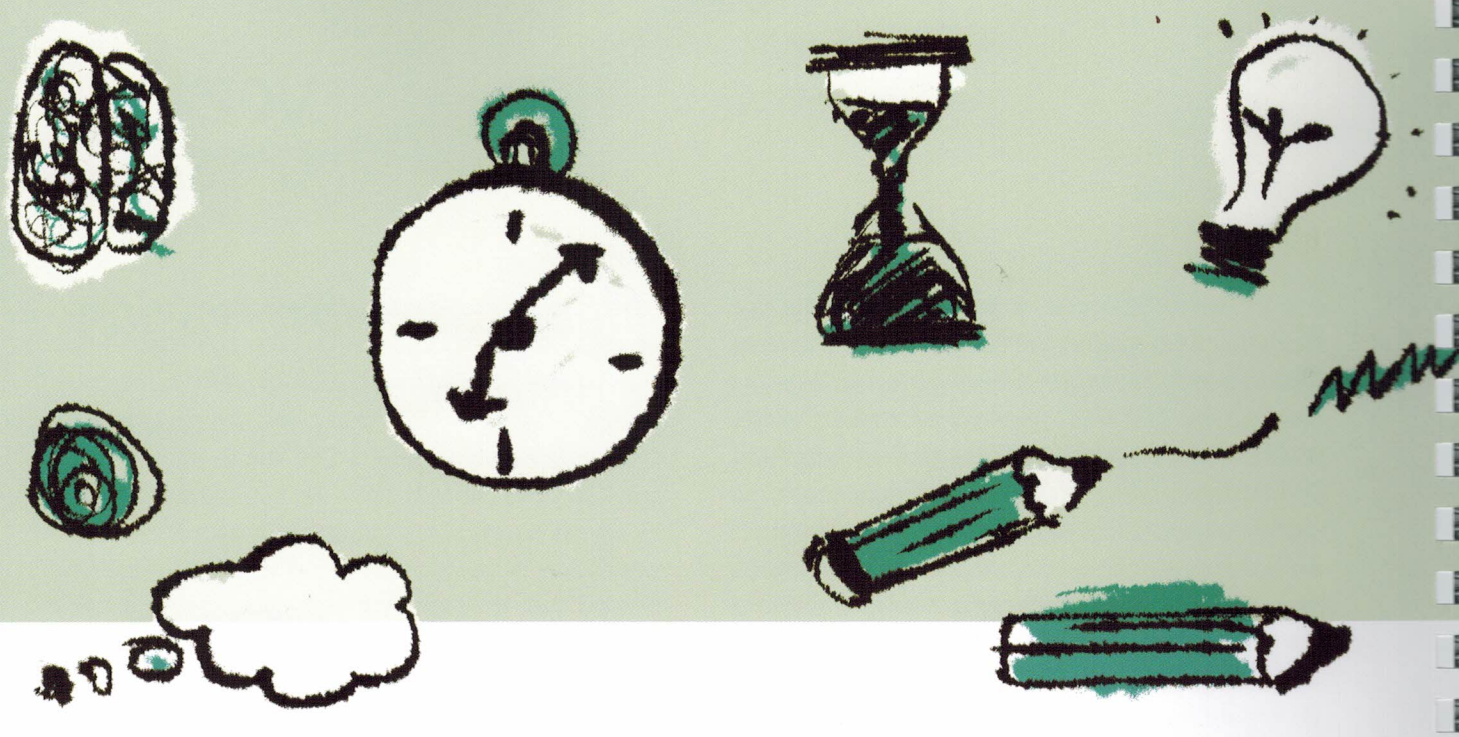
Alberto señala que el juego es la forma que tienen el niño y la niña de ser y estar en el mundo: *"yo no puedo hacer una diferenciación entre vida y juego en el niño"*. Ellos tienen una forma de habitar lúdicamente el mundo que emerge en lo cotidiano. Desde esta concepción, el rol del educador(a) se define como un mediador de ese proceso vital del niño o niña: *"desde la comprensión de esa forma de ser y estar, es que el educador entra para mediar en ese proceso vital y hacerlos avanzar en el aprendizaje"*.

Alberto Moreno D.



"En educación el acto más transformador es la observación empática".

Profesor de educación física, filósofo y doctorado en Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile
Autor de numerosas publicaciones en revistas pedagógicas



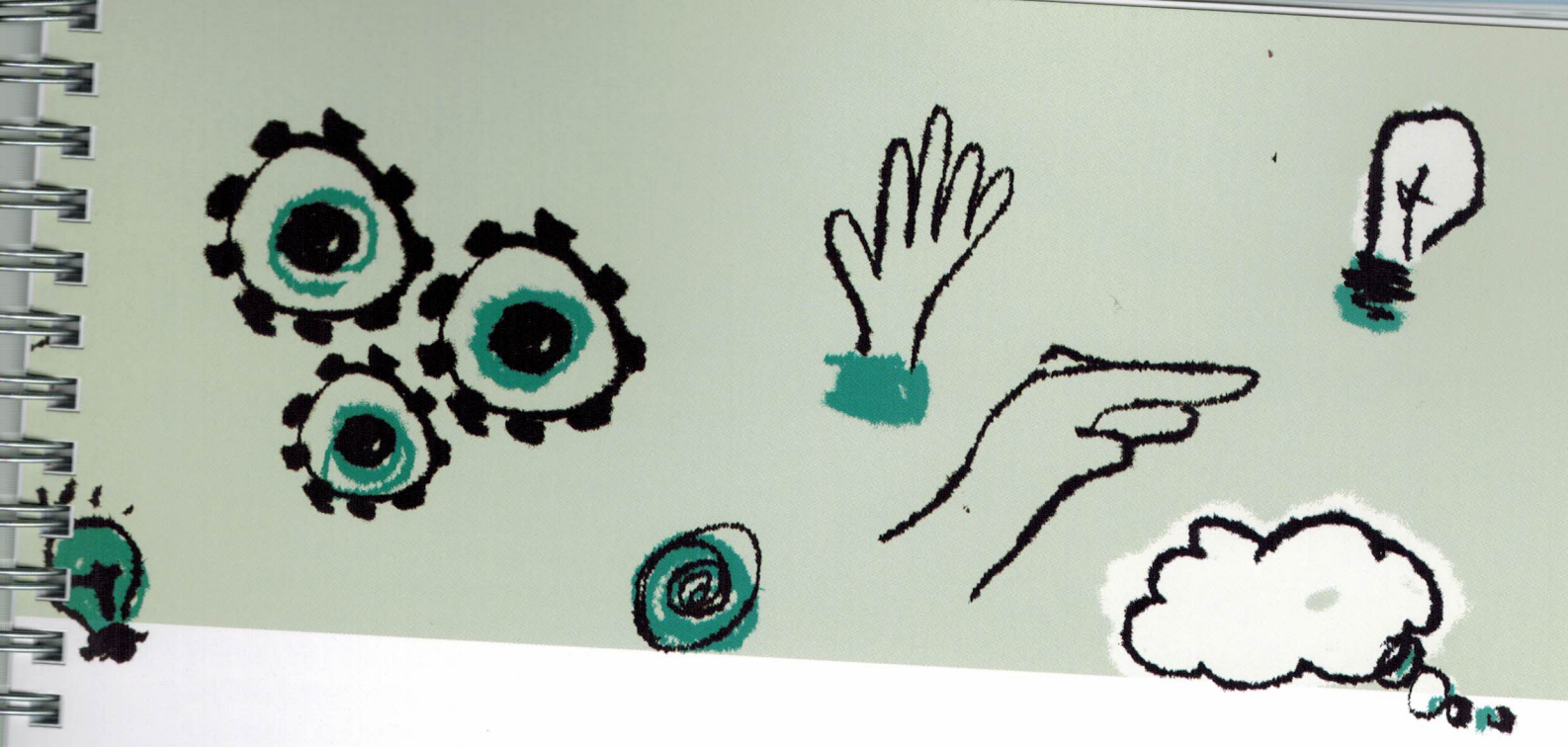
Como mediador, tiene que aprender a observar activa y empáticamente, para saber cuándo y cómo intervenir en los procesos de aprendizaje de sus educandos. Propone que el mediador tiene que observar el mundo del niño y de la niña: *"lo que necesitamos entre otras cosas, es desarrollar nuestra capacidad de observar ese mundo, porque es desde esa comprensión donde uno puede ser un aporte"*. Así, la *"observación de los estudiantes es muy relevante, y es una observación genuina, no una observación de la tabla de observación para ver si hace o no hace lo que yo digo; es una observación donde hago todo el esfuerzo por adentrarme en un mundo que, supuestamente, no me corresponde. Y eso requiere de lazos afectivos, requiere de confianza, para que el otro me legitime también en su mundo y desde ahí, intentar comprender cómo niños y niñas hacen lo que hacen"*.

Esa observación permite saber cuándo tiene que intervenir el mediador en los procesos de aprendizaje. *"Tengo que estar muy atento para ver cuándo aparece en la vida de los niños, eso que supuestamente tengo que enseñar, y empiezo a hacer la analogía, para facilitarles y hacerles ver que son sujetos capaces de hacer aquello que les interesa"*.

Asimismo, Alberto acentúa la importancia de la pregunta en el rol de mediador, aclarando que las preguntas más valiosas no son las que tienen como respuesta un dato, sino aquellas que abren posibilidades: *"el tema de la pregunta es cómo tú invitas al otro a ir descubriendo el aprendizaje que ya construyó y que le puede ser útil para seguir construyendo otros aprendizajes nuevos. Y que esos aprendizajes no son puras abstracciones, sino que tienen relación con lo que ese sujeto está haciendo en un momento determinado o con lo que los sujetos saben en una época determinada de su vida"*. La pregunta debe rescatar lo que el niño o niña ya conoce y ampliar esos conocimientos. A su vez, los aprendizajes tienen que estar relacionados con el mundo cotidiano y conocido por los niños, para que les hagan sentido. Al contextualizar los aprendizajes, cada educando va estableciendo relaciones con experiencias anteriores y eso va trenzando lo conocido y lo desconocido.

El valor de la confianza

En lo que respecta a la confianza, Moreno enfatiza que el docente debe tener confianza en que el niño aprende, confianza en él mismo y confianza en la relación que establece con niñas y niños: *"la confianza tiene que ser un eje vertebrador de la práctica pedagógica en los dos sentidos, la confianza que tengo en el niño, la confianza que tengo en mí y la relación que permite que el niño confíe en mí y yo en él*



o ella. Ese es un aspecto que tengo que asumir como profesional de la educación, confiar en ese estudiante prácticamente como un deber ser, pero que él o ella confíe en mí, no es un deber ser, sino una confianza que se tiene que construir".

Dentro de la confianza que cada docente debe tener en sí mismo, Alberto destaca que no debe tener miedo de mostrarse como ser humano, que se equivoca, que llora, que no sabe, etc.: *"le muestras al niño o niña que tú eres un ser humano y como ser humano reconoces tu ignorancia; y qué bonito que así sea, que cuando yo soy ignorante existen otros que no lo son, y esos otros pueden ayudar desinteresadamente para mejorar o para seguir aprendiendo sobre algo".* Plantea a su vez, que los estudiantes llevan a sus docentes al límite de sus propios conocimientos y eso es fascinante. En ese sentido, también deben legitimarse los fracasos y las frustraciones en los procesos de aprendizaje.

Otro elemento fundamental es la intencionalidad que debe tener el mediador(a) en relación al proceso de aprendizaje del educando y su entorno: *"el educador sabe para dónde va con el educando y en relación a la comunidad tiene una intención clara con respecto a ella, no hace las cosas porque sí, porque no o porque siempre las hizo, sabe para dónde quiere llevar al estudiante".* La observación anteriormente descrita, permite conocer la singularidad de los estudiantes y así plantear preguntas adecuadas para cada uno.

Otro elemento esencial es que el profesor o profesora se maraville con los procesos de los que está participando: *"yo tengo que maravillarme con lo que hago, tengo que maravillarme con mi profesión docente, tengo que mostrar que lo que yo hago es mágico y cuando es mágico no es que haga magia, es que a mí me brillan los ojos cuando hablo de educación, y eso lo perciben nuestros estudiantes".*

A su vez, el humor es otro componente esencial del proceso de aprendizaje: *"si no hay humor en la sala de clases es difícil. Creo que el humor es parte de ese habitar lúdico de los niños, niñas, jóvenes y adultos; creo que cuando los adultos vivimos una vida de humor, nos entendemos mejor con los niños y niñas".*

En resumen *"humor, intencionalidad, apasionamiento y confianza, confianza en varias cosas. La principal es que el aprendizaje no es algo que le voy a dar a los niños, porque no aprenden por lo bueno que yo sea, aprenden porque el aprendizaje es constitutivo del ser humano, de la biología humana. No hay ser humano que no aprenda, por más problemas de aprendizaje que pueda tener".*

VOZ 9

El vínculo segurizante y la aparición del juego autónomo

La psicóloga explica que el vínculo primario que se establece entre el niño o niña y la madre o persona cuidadora, es fundamental en su desarrollo emocional, y se construye a través de un diálogo corporal: *"es un diálogo tónico, inconsciente, diálogo de cuerpo a cuerpo; normalmente no tenemos conciencia de él, no nos damos cuenta que a través de nuestro tono muscular podemos transmitir emociones al niño que estamos cuidando. A través de nuestro cuerpo vamos expresando emociones y vamos ayudando a la madurez emocional".*



Carolina Grellet B.

"El placer del juego autónomo durante los primeros tres años de vida, sostenido por un adulto segurizante, es la base de la organización psicomotriz, de la curiosidad intelectual, la seguridad psíquica e incluso, del equilibrio postural".

Psicóloga clínica infantil de la U. Diego Portales
Se especializó en Juego Infantil, Ludotecas y Desarrollo Psicomotor en Francia
Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Ciencias Sociales U. de Chile.

Este es un diálogo recíproco que se produce desde los primeros momentos de vida y que pone en juego la corporalidad del bebé, puesto que integra todos los aspectos de su cuidado: tocarlo, hablarle, tomarlo en brazos, mecerlo, alimentarlo, entre otros. Así, el tipo de cuidado es un elemento *"fundante de todas las relaciones posteriores y fundante de la imagen corporal que tendrá el niño o niña"*, ya que crea una matriz afectiva, comunicativa y social. Por lo tanto, dependerá de esta dinámica cómo serán nuestras relaciones futuras: *"de cómo nos tocaron, va a depender cómo vamos a tocar; de cómo nos hablaron, dependerá cómo vamos a hablar; de cómo respetaron nuestro cuerpo cuando éramos pequeños, dependerá cómo vamos a respetar el cuerpo del otro".*

A partir de estas vinculaciones aparece el juego autónomo. Su aparición dependerá del grado de apego en el vínculo primario y, por tanto, el tipo de relación que el niño o niña establezca con el adulto. En ese sentido, la entrevistada explica la importancia de que los adultos sean capaces de sostener y contener a los niños para facilitar los espacios de juego: *"el educador(a) o cuidador(a) tiene que ser capaz de sostener al niño a través del vínculo, contener ansiedades y generar condiciones para que el juego se dé".*

En las primeras etapas de desarrollo, los niños necesitan vínculos estables y significativos; de eso depende si el juego aparece o se inhibe. Si los dejamos moverse libremente, en condiciones saludables, surge el juego autónomo: *"aparece después de las primeras exploraciones, el niño comienza a explorar a partir de su propio cuerpo, luego a explorar el mundo y desde ahí a explorar con otros niños, jugar con otros niños y a jugar solo. Ese despliegue de jugar con otro estará directamente relacionado con las primeras experiencias de explorar. Si un niño o niña tuvo posibilidades de explorar en un ambiente*



seguro gracias a un vínculo seguro, va a poder desplegar todo su juego, va a poder desplegar, probablemente, el juego simbólico, el juego de reglas y el juego con distintos compañeros. Pero para que eso suceda tiene que haber una muy buena base de exploración y autonomía; hay que recordar que estas surgen en un vínculo segurizante, en que un adulto fue capaz de crear las condiciones para ese juego autónomo".

El juego como un logro de la cultura

El juego, con sus espacios y sus objetos, es la actividad de la infancia que permite que ocurra el proceso de adaptación progresiva al mundo: *"en la exploración y el juego libre surge espontáneamente el impulso por conocer o impulso epistémico"*, que es el impulso innato por conocer y *"es un logro de la especie humana que merece ser cuidado y respetado, dando condiciones que lo favorezcan"*. Por el contrario, apresurar el desarrollo, saltarse etapas, centrarse primordialmente en el logro y en la adquisición de aprendizajes "cognitivos", ejerce un efecto inhibidor sobre este impulso natural por conocer y aprender.



En nuestra cultura, *"falta tomar real conciencia de la importancia del juego. Se tiende a contraponer la actividad lúdica, el juego, como contrario al mundo adulto, al trabajo. Es percibido como una actividad sin importancia, poco seria. Pareciera que no se sabe que el jugar es un logro de nuestra especie humana, presente en todas las culturas desde tiempos prehistóricos, una actividad que está en la base del pensamiento simbólico y del lenguaje, por lo tanto, una actividad para el desarrollo de la cultura"*.

Por otro lado, existe un miedo cultural a que los niños se muevan y cuando el movimiento no se ve favorecido por el adulto y es reprimido, observamos niñas y niños estresados, junto a la aparición de *"problemáticas de los adultos, que no son propias de los niños, pero que comienzan a repetirlas"*.

Rol del adulto: recordar y segurizar

El rol de los adultos es crucial, ya que *"establecen un rol segurizante, que acompaña a los niños donde surgen ansiedades, los ayuda a poner palabras donde no hay palabras, los ayuda a comprender su juego y a simbolizar lo que está ocurriendo en un nivel corporal"*, promoviendo un juego saludable.

Cuando el adulto tiene conciencia de su infancia y lo que pasaba con su cuerpo, recordará lo difícil que fue estar sentado por horas: *"si un adulto o educador no recuerda, lo tiene negado o lo tiene bloqueado de la memoria, le va a ser difícil poder tener conciencia y ponerse en el lugar del niño"*, ya que el tema con los adultos es su propia historia de juego y movimiento. Por esa razón es importante el trabajo corporal con educadores y docentes.

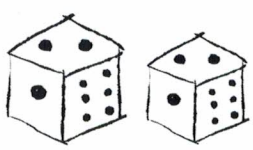
Pensando a través del juego

Sally plantea que el juego es la forma que tienen niños y niñas de pensar y procesar la información de sus vivencias personales. Es decir, responde a la integración de la psiquis, al desarrollo de la imaginación y de las habilidades sociales, entre otras.

Sally Jenkinson



"Un buen jugador es un buen pensador".



Profesora Waldorf
Escritora
Inspectora del Ministerio de Educación de Colegios Waldorf, Gran Bretaña

Asimismo, señala que niñas y niños piensan físicamente en el juego a través de la imitación y la recreación: *"el juego es retrospectivo y requiere de una gran capacidad de observación. Los niños llevan lo que han visto a una expresión, lo pintan, lo dibujan o lo personifican con el cuerpo"*. La capacidad de observar se ve entonces reflejada en su capacidad de representar e imitar en el juego: *"si estás escribiendo un ensayo, tienes que encontrar las palabras correctas para recrear lo que estás hablando, ahí está la astucia de los niños, usan su cuerpo para recrear la esencia de algo del mundo que los rodea. Llegar a esos gestos esenciales para representar a otro, es algo maravilloso. Los buenos jugadores llegan a este atributo o gesto esencial de lo que están imitando, y niños y niñas tienen esa gran habilidad"*.

De esa manera, Sally vincula la capacidad de jugar con la de observar y pensar: *"en el juego ves qué ha estado observando el niño(a) en su vida y qué tipo de observador es, entonces hay una correlación entre buen jugador y buen pensador"*.



Juego social y lenguaje

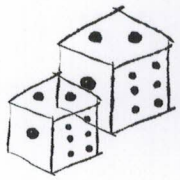
La imitación y la representación en el juego es, a la vez, un juego con los significados y simbolismos, aspecto que es propiamente humano y social: *"los seres humanos jugamos a todo lo que tiene significado, hacemos rituales todo el tiempo. La imitación es muy importante, para las conductas pro sociales"*.

El carácter social del juego es fundamental, en tanto permite comprender las formas de interactuar con otros: *"el entendimiento social se da en la interacción, porque vas comprendiendo cómo funcionan las otras personas. Observar los consensos a los que se llega en el juego es algo maravilloso"*. Del mismo modo, el juego permite construir lenguaje socialmente, a partir del encuentro y relación empática con el otro: *"si quieres ver el desarrollo del lenguaje a través del juego, te das cuenta que es extraordinario cómo van entendiendo el uso del lenguaje y cómo este se va complejizando al jugar. Somos seres empáticos, aprendemos el lenguaje a partir de la empatía, aprendemos cómo se comportan los humanos entre ellos"*.

Tecnología: un mundo ajeno

Sally plantea que la capacidad simbólica y social del juego de asumir roles distintos y probar nuevas experiencias se ve limitada en los juegos tecnológicos: *"el juego permite ser otra persona, actuar como otro, probar algo y esa oportunidad no está dada en los juegos tecnológicos"*.

En este sentido, la importancia del juego es que constituye la herramienta que tienen niños y niñas para desarrollar la autorregulación emocional, el pensamiento y la empatía *"y esta oportunidad no está dada en el mundo computarizado"*.



Postula que los videojuegos y la televisión pueden ser muy perjudiciales para los más pequeños, pues *"el juego individualizado que necesitas hacer para entender tu mundo, el mundo real inmediato, está inhibido, tu conciencia está habitada con algo bastante ajeno"*. En otras palabras, para la entrevistada los videojuegos impiden el procesamiento de la información del entorno y *"de alguna manera, los videojuegos restan las vivencias propias del desarrollo humano, deshumanizan"*.

Educadores: orientando al disfrute y al aprendizaje

Entendiendo que la relación lúdica entre niños y niñas facilita la comprensión del mundo social, genera empatía y autorregula emocionalmente, Sally resalta la importancia de que cada educador(a) propicie espacios de juego libre, que permitan a los educandos integrar y reflejar las experiencias vividas. Los niños y niñas requieren tiempo para diseñar sus propios escenarios, en los que puedan crear juegos relacionados con su entorno: tiendas, doctores, matrimonios, nacimientos e incluso muerte. Sea lo que sea que ellos necesiten "pensar y procesar" a través de su juego *"es muy importante que exista el tiempo suficiente para la retrospectiva, es decir, para que el niño o niña integre lo vivido desde sí mismo a través del juego libre, porque así es como reflejan sus experiencias; si diriges el juego todo el tiempo, les estás negando la retrospectiva necesaria que tiene que ver con la integración de su mundo interno"*.

El juego libre implica que no hay un aprendizaje esperado por parte del educador(a): *"siempre son interesantes los lunes, porque cuando llegan los niños, juegan a lo que pasó el fin de semana y siempre hay cosas nuevas. Si un adulto dirige a los niños es otro tipo de juego, es un juego con un resultado, una consecuencia, centrado en algo que hay que aprender; en cambio, si los dejas representar, crear, mezclar cosas, siempre están compartiendo las verdades de su experiencia y crean algo a partir de ello, esa posibilidad también permite conocerlos y saber cuán capaces son"*.

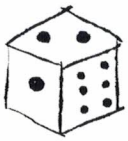
Otro aspecto relevante del rol docente radica en comprender cuándo entrar y salir del juego, y equilibrar así las oportunidades que ofrece su participación activa: *"sucede que si los adultos están en el juego, los niños renuncian a su autoridad en el juego, se desligan de la autoridad frente a un adulto, lo que no es malo, solo diferente, pero entonces uno debiese saber muy bien lo que está haciendo"*. Por tanto, el rol del educador consiste más bien en *"hacer ocasionalmente una contribución, algunas sugerencias y poner ciertos límites, ya sea cuando se considere necesario o cuando el niño lo solicite. Nosotros orientamos en clases, pero los orientamos a que lo pasen bien y aprendan, sin interferir"*.

En cuanto al juego mismo, Sally plantea que no necesariamente tiene que estructurarse de modo que haya un ganador y un perdedor, sino que puede ser entendido como un espacio lúdico de diversión en sí mismo: *"creo que los mejores juegos son cuando nadie gana o pierde y trabajas en equipo, todos arman el juego juntos y no juegas necesariamente a ser el ganador"*.

Finalmente, Sally señala que profesores y profesoras pueden acceder actualmente a una amplia gama de experiencias y evidencias que respaldan la relevancia del juego en el aprendizaje: *"es importante apoyarse con investigaciones que son respetadas porque, anecdóticamente, hay muchísima información que sostiene la importancia del juego. Qué es la poesía sino juego, qué es la música sino juego, y el arte es esencialmente una forma de juego humano"*.

VOZ 11

Hacer ciencia es jugar



Para el autor, existe una clara relación entre ciencia y juego. Sin embargo, esta idea no está muy expandida, ya que la ciencia ha sido investida de una apariencia de seriedad, por lo cual hablar de juego en ciencia sería desacreditarla: *"la vida de un científico es bastante lúdica, pero no puedes hablar mucho de ello en público porque no te toman en serio. Pero hacer ciencia es jugar y es entretenido, como cuando construyes un castillo de arena".*



Carl Pennypacker

"Aprender a ser científico es aprender a no tomarse en serio la verdad".

Astrofísico Universidad de California
Especialista en educación
Premio Jules Janssen de la Academia Francesa de Astronomía 2010

De este modo, hace un parangón entre el jugar y su trabajo, señalando que tanto en los niños y niñas, como en los científicos, el juego combina cuotas de diversión y seriedad: *"incluso el juego infantil no es pura diversión, también hay melodrama y problemas de todo tipo. En la investigación científica también es así, es una gran satisfacción cuando logras armar tu castillo de arena, al menos hasta que venga otro científico y lo destruya todo. Entonces, no puedes tomar todo lo que haces tan en serio, y hay que ver el lado útil de eso".*

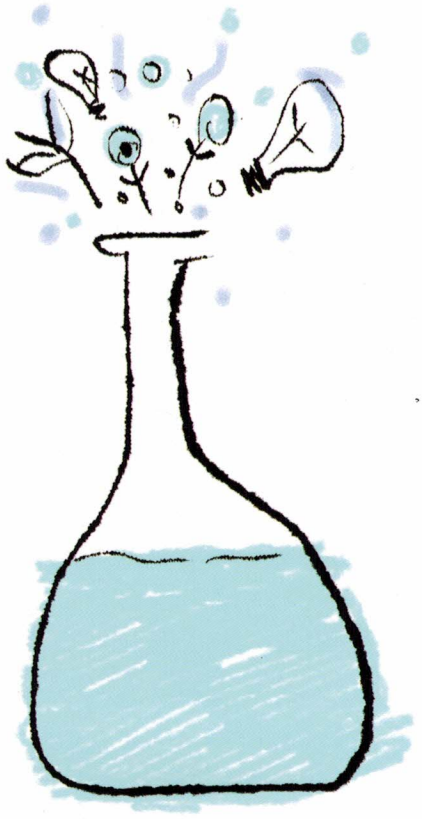
Indica que la ciencia es un trabajo dinámico y lúdico: *"la mayoría de los científicos disfrutan lo que hacen, son felices haciendo un trabajo que no es repetitivo, eso es algo clave. Los científicos se encuentran con que hay algo lúdico en el no ser repetitivo, nuevas simulaciones de constantes, nuevas oportunidades para cambiar la interpretación de los datos, abrir nuevos mundos*". Cuenta que hay *"estudiantes construyendo su propio modelo, que es una actividad muy lúdica en la que no hay respuestas establecidas, entonces tu mente es libre de explorar. Hay muchos fenómenos físicos interesantes y hay un fuerte componente lúdico; cuando los estudiantes observan eso, se divierten bastante"* . Así, Carl nos muestra cómo se puede trabajar en un estado "juguetón" aportando al desarrollo científico.

El valor del error y la exploración

Otro aspecto relevante del trabajo científico es la relación con el error, con el equivocarse: *"puedes poner mucho de tu ego, de ti mismo, en un proyecto o idea, pero debes estar abierto al hecho de que puedes estar completamente equivocado, y toda tu autoestima no puede estar contenida en un solo proyecto o en una sola idea, hay que tener una diversidad de estrategias".* Es decir, el error es constitutivo de la ciencia y, en ese sentido, científicas y científicos deben estar abiertos a la flexibilidad para crear, lo que implica equivocarse. Esta actitud es similar a la que se da en el juego: *"conozco gente que ha puesto todo en una idea y cuando se dan cuenta que estaban equivocados, les cuesta mucho ser objetivos. Olvidamos que el error es fundamental en los procesos de aprendizaje y también en los descubrimientos científicos".*

El rol del educador(a)

Carl no solo destaca el aspecto lúdico en el quehacer científico, sino que también lo hace con su rol como docente: *"yo aprecio cuando los estudiantes hacen algo divergente y gracioso. Un buen educador puede apreciar actos lúdicos de los estudiantes, eso sería un buen gesto de apoyo, es interesante lo que se genera ahí".*



Curiosidad: madre de la creatividad y del juego

Claudio di Girolamo Carlini es un destacado director, dramaturgo, pintor, muralista y escenógrafo chileno. A lo largo de su experiencia, se ha posicionado como un artista profundamente comprometido con la educación y con una visión particular de la Educación Artística en las aulas, tarea que continua impulsando en las escuelas del país.



Claudio di Girolamo C.

"Los niños/as no tienen prejuicios, se entregan confiadamente a la experiencia..."

Licenciado en Arte, Universidad de Roma, Italia
Artista visual - gestor cultural
Actualmente es asesor cultural del Ministerio de Educación



La particular mirada de di Girolamo sobre el juego se basa en sus múltiples experiencias como creador y educador. Plantea que el juego es el mecanismo natural del ser humano para relacionarse con el mundo: "el juego es para mí la expresión máxima de un mecanismo que existe en la naturaleza humana, sobre todo en la primera infancia cuando los niños empiezan a dialogar consigo mismos, con su entorno físico y con los demás." *Ese devenir lúdico de la infancia es impulsado por la curiosidad y la exploración, por la necesidad de conocer el mundo, de indagarlo y adentrarse en los misterios de la vida: "el hombre siempre va a estar acompañado del misterio. Si no hay misterio, no hay exploración, nos quedaríamos paralizados sin hacer nada".*

El juego es entonces motivado por el llamado innato a develar los misterios de la vida, así como por las emociones positivas que generan una exploración genuina, una exploración lúdica. En ese sentido, di Girolamo sugiere que el aprendizaje - o el aprehender, como prefiere llamarlo- ocurre en el juego mediante la experimentación confiada y feliz. Señala que el placer de aprehender se obtiene cuando uno está feliz de aprender, cuando uno entiende que está en el camino correcto de seguir explorando el mundo, de seguir indagando su relación con el entorno: *"los niños no tienen prejuicios, se entregan confiadamente a la experiencia, solo juegan y después de haber probado, experimentado, su lenguaje se ve pleno de expresiones mágicas, plenas de emociones y sensaciones. Eso ocurre cuando experimenta lúdicamente y lo hace con todo su ser".*

Esta tendencia natural de explorar, curiosa y lúdicamente el mundo se relaciona profundamente con la creatividad: *"la curiosidad es la madre de la creatividad. Sin curiosidad no hay creatividad".* Por eso, el entrevistado propone que el juego permite crear y ensayar distintas maneras de relación con el entorno: *"el juego es el mecanismo perfecto para que se siga recreando constantemente, no es solo para entretenerse, no solo para matar el tiempo, sino para crear, imaginar, curiosear, explorar, inventar, a veces en forma individual y en otras ocasiones para crear con otros".*

De esta manera, di Girolamo relaciona la cualidad creativa del juego con la de los lenguajes artísticos. Tanto el arte como el juego proponen una relación curiosa con el entorno, a través de la cual se crean y se recrean formas de representar la realidad, constituyendo así un lenguaje expresivo.

Niños y niñas: ciudadanos culturales

Uno de los aspectos que el entrevistado destaca en su visión de la educación, refiere a valorar el aporte de niñas y niños en la construcción de la cultura. Al respecto, plantea que son *"ciudadanos culturales"*, en cuanto crean y recrean referentes culturales: *"no solo son consumidores de cultura, por sobre todo son creadores de cultura, no hay que esperar que tengan dieciocho años para participar de ella".*

Los lenguajes artísticos juegan un rol importante en la capacidad expresiva, y por tanto, creadora y cultural de los niños. Este aspecto resulta particularmente relevante en un contexto en el que la diversidad cultural es creciente, pues, tanto el lenguaje lúdico como el artístico, permite que niños y niñas interactúen amablemente desde pequeños con la diversidad.

Adultos: escuchar el lenguaje de niños y niñas

Di Girolamo explica que los adultos tienen una importante responsabilidad respecto a propiciar el juego y la creación en niñas y niños. Plantea que el juego es el lenguaje de los niños y que, por lo tanto,

nos permite conocer su forma de relacionarse con el mundo: *"el juego es la fórmula más importante para que los niños desplieguen todo su potencial, y al mismo tiempo es el mejor escenario para entenderlos"*.

En ese sentido, los adultos deben abrirse a la escucha y generar los espacios de diálogo en los que el lenguaje de la infancia sea válido: *"creo que es importante establecer una relación de horizontalidad, de escucha mutua, de diálogo abierto, pues generalmente el diálogo lo estamos organizando y dirigiendo nosotros los adultos"*. Para propiciar el diálogo el entrevistado sugiere abrir las oportunidades para que el niño pregunte y plantee sus inquietudes, a la inversa de cómo se suele hacer en la escuela: *"que el niño pregunte, y no al revés. No decirle 'yo pregunto para que tú contestes', eso es hacer la escuela al revés"*.

Laboratorio Cultural Artístico Permanente: una metodología para la investigación lúdica

Claudio di Girolamo ha desarrollado en los últimos años diversas estrategias para el aprendizaje con niños y niñas. Entre ellas, destaca el Laboratorio Cultural Artístico Permanente: *"es una metodología basada en la autoorganización de los niños para aprender comunitariamente reuniéndose de una forma lúdica, donde un equipo interdisciplinario de docentes motiva la búsqueda de varios temas susceptibles a abordar mediante diferentes disciplinas artísticas, fomentando el intercambio de ideas, hallazgos, dudas y autoevaluaciones entre los grupos"*.

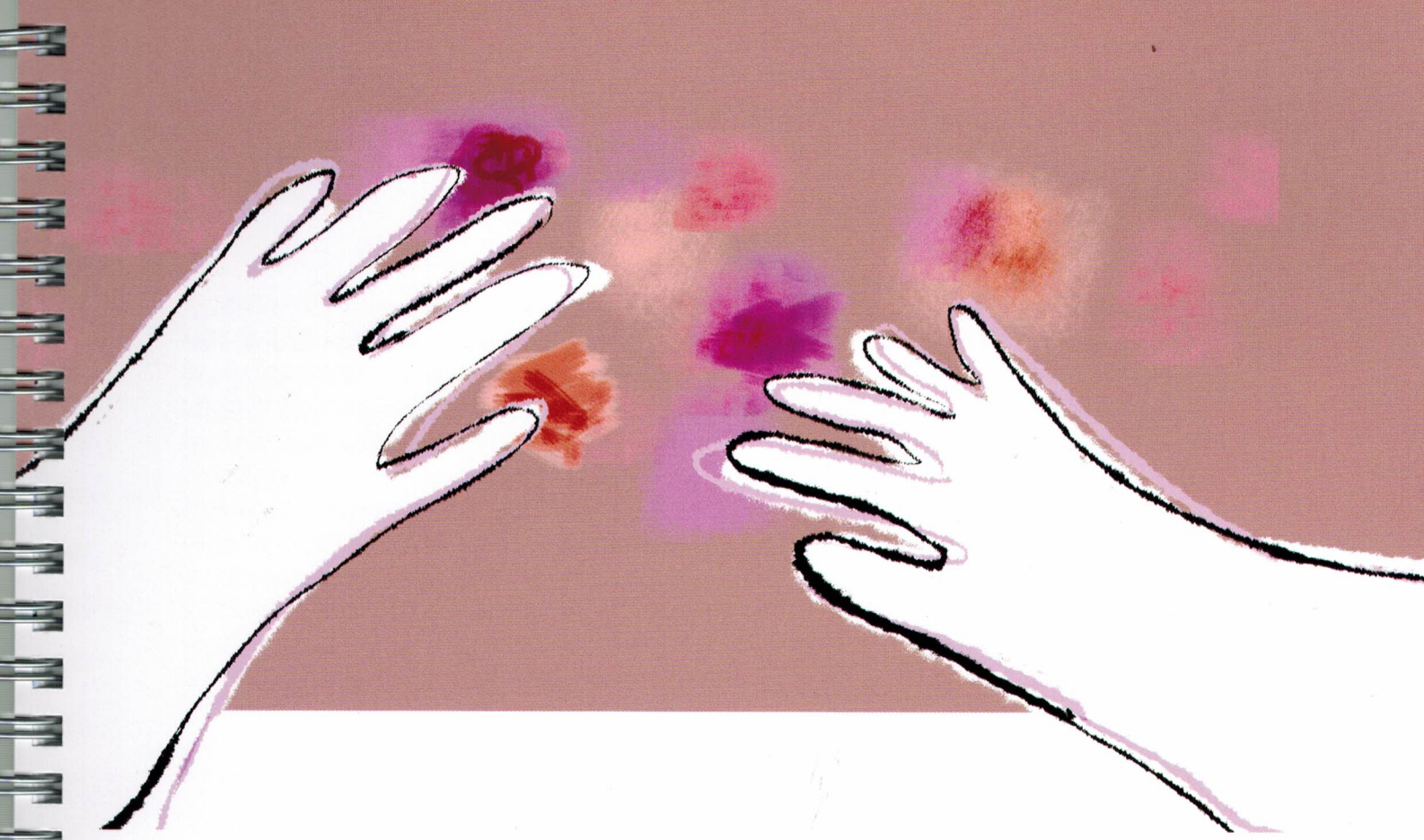
Esta estrategia se desarrolla, en una primera instancia, a través de una Asamblea Propositiva, la cual se configura a partir de los intereses de los participantes, permitiendo emerger ideas, imaginación y fundamentalmente creatividad. En esta asamblea, el equipo de docentes incentiva a que los niños y niñas elijan algunos temas, sean o no parte de la materia curricular, para que luego, a través del diálogo y debate, definan proyectos a desarrollar colectivamente. La forma de ejecución de dichos proyectos es también acordada colectivamente: *"según el tema elegido y las circunstancias, asumen libremente reglas comunes a cualquier tipo de juego, reglas claras y consensuadas de antemano, que establecen formas, roles, deberes y derechos de todos los "investigadores-jugadores" participantes"*. Así, cada grupo traza su propia ruta de aprendizaje.

Continúa después la etapa de Investigación Lúdica, una metodología de investigación flexible, en la cual los niños y niñas investigan apoyados por un equipo multidisciplinario de docentes, quienes van sugiriendo articulaciones posibles entre las diferentes disciplinas artísticas y los ámbitos científicos y humanísticos. Este proceso de acompañamiento, tiene como objetivo facilitar el camino personal hacia el *"descubrimiento"* del objetivo final, que puede resultar ser o no el propuesto en primera instancia.

Posteriormente llega el momento de la producción, en el cual los grupos de trabajo se abocan cada uno al proceso de realización de su propio proyecto, aplicando modalidades y materiales de diferentes disciplinas artísticas: *"durante la práctica del proceso investigativo, los niños y niñas descubren diferentes maneras de re-presentar por medio de la creación de obras artísticas concretas, las soluciones encontradas"*.

Al finalizar, se intercambian los resultados obtenidos entre compañeros/as, comunidad escolar y comunidad local. Esta instancia es denominada como la "Fiesta del trueque cultural".

Si bien este "Laboratorio Cultural" define ciertas etapas, el desarrollo de la experiencia es un



proceso libre de ensayo-error, en el que los niños y niñas encuentran lo que investigan, sin miedo de equivocarse. Este proceso libre y en confianza resulta clave para mantener viva la capacidad de juego: *"lamentablemente cuanto más crecemos en edad y crecemos en conocimiento tenemos cada vez más miedo a equivocarnos y nos cercenamos toda la posibilidad del juego dentro de la investigación y exploración".*

Además de propiciar el juego, este proceso investigativo se articula en la construcción grupal de juegos interactivos "permitiendo la inclusión participativa de todos y cada uno de los 'jugadores investigadores', usando la metodología de Laboratorio".

Otro aspecto central de esta propuesta es la autodisciplina, es decir la capacidad de los niños y jóvenes de fijar metas, compromisos y acciones para cumplirlas. Esta capacidad de autodisciplinarse, di Girolamo la relaciona con la disciplina del artista: *"si no me autodisciplino, no puedo hacer ninguna obra, todo tiene un comienzo, un proceso y un término".*

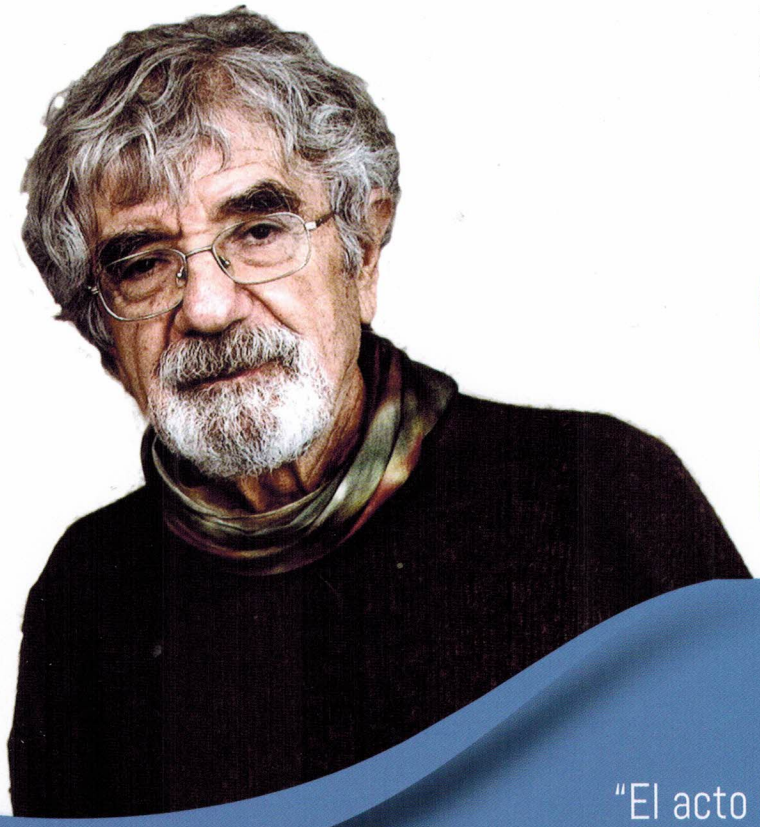
Es importante considerar que el rol del educador es acompañar un proceso cambiante y tener una presencia activa, involucrándose con todos los sentidos. En ese marco, la atención debe estar en los niños y no en la materia que se quiere enseñar. Del mismo modo, el educador ha de poner el foco en el dinamismo del proceso y en la integración de los saberes, observando y documentando los procesos individuales y grupales.

En este proceso de investigación creativa es importante recordar que cada uno de los niños tiene ritmos diferentes para "construirse" y "construir con otros" y en este sentido el adulto ha de favorecer y validar las formas de SER de cada uno de ellos: *"hay que tener respeto y aceptación a la singularidad de cada niño o niña".*

VOZ 13

Juego: presente y consciente

La mirada de Maturana sobre el juego se basa en la concepción de que el juego es una actividad que se hace en el presente, con plena conciencia y atención en lo que se está haciendo, en armonía y fluidez. La persona que juega no está centrada en el resultado que obtendrá, sino en el proceso: *"va a haber un resultado, pero la atención está puesta en el proceso, de manera que ese proceso surja con fluidez, con el placer de la fluidez, y la perfección de hacerlo bien, de atención completa desde el entendimiento de lo que uno hace ahí, en el presente"*. La actitud lúdica es de por sí placentera y entretenida, en tanto no está focalizada en el resultado.



Humberto Maturana R.

"El acto de Aprender es un acto afectivo".

Biólogo y filósofo
Premio Nacional de Ciencias 1994
Co-creador del concepto "Unidad Ecológica Organismo-Nicho" con Ximena Dávila
Cofundador de la Escuela Matríztica

Maturana plantea que los juegos son ámbitos experienciales desde donde se pueden configurar de distinta manera las relaciones, el espacio psíquico y la corporalidad según el tipo de juego que se realiza. En ese sentido, el juego competitivo genera una disposición muy distinta al juego libre: *"puedo jugar a la pelota, y el juego tiene que ver con el uso de la pelota y la relación de las personas que juegan a la pelota. Si meto competencia, la cosa se va por un lado, si meto el disfrute de mover la pelota de esta u otra manera, las relaciones y el espacio psíquico se van por otro, lo mismo que la dinámica corporal. Si compito, toda mi dinámica muscular tiene un carácter distinto a si disfruto el hacer cosas con otra persona en la colaboración de mover la pelota, por ejemplo".*

En el contexto educativo, el juego tiene el potencial de abordar aprendizajes a través de experiencias divertidas, colaborativas y que vinculen los conocimientos previos de los y las estudiantes: *"el desafío es hacer que la experiencia del juego no sea competitiva, sino que sea divertida y colaborativa. Ahora, si estos elementos que aparecen en el juego tienen que ver con el vivir cotidiano, o sea, no son ajenos al estudiante, es mucho mejor en las reflexiones históricas, en las reflexiones en materia de física, de matemática, de biología, y esos elementos van pasando a ser elementos cotidianos, a medida que se usen".*

El bienestar que genera el juego es un aspecto que Maturana destaca como clave en el aprender: *"el juego aporta bienestar porque se hace sin esfuerzo".* En la misma línea, rescata la libertad que el juego permite para observar y abordar los procesos de aprendizaje: *"el juego también aporta entendimiento cuando uno tiene la libertad para mirar lo que se hace y mirar los resultados de lo que se hace".* La experiencia armónica y libre del juego favorece además que los errores sean comprendidos como oportunidades reflexivas y no como fallas: *"cuando cometo un error, es en cierta manera un tesoro. Uno no aprende de los errores, sino que aprende de la reflexión que le permite a uno decir que lo que hizo fue un error y por qué dice que fue un error, en circunstancias que cuando hizo lo que hizo pensó que estaba bien".*

Aprendizaje en ámbitos relacionales

En términos de definición del aprendizaje, Maturana explica que la capacidad de comprender y manejar un tema en específico implica tener cierta capacidad reflexiva y de aplicación sobre ese tema: *"cuando uno dice 'yo entiendo esto' está diciendo 'yo me puedo mover en este tema con libertad reflexiva, sé dónde se aplica, puedo describirlo de varias maneras que van a significar lo mismo".* Del mismo modo, niños y niñas buscan ir adquiriendo las habilidades para comprender los qué y cómo de lo que están aprendiendo: *"los niños quieren siempre entender de qué se trata lo que hacen. Cuando se les pide que aprendan algo, quieren hacerlo bien, quieren entender cuándo se aplica, y quieren poder manejarse con soltura".*

La incorporación de nuevos aprendizajes y la capacidad de saber aplicarlos oportunamente ocurre en un proceso continuo de cambio y ampliación de los ámbitos relacionales de la convivencia de niños y niñas: *"los niños se van transformando en un proceso que es un incremento que involucra el espacio relacional, los elementos a usar en el lenguaje, un pensamiento, el poder reflexionar y preguntarse, o sea, es una continua transformación de la relación con los adultos, en la que se amplía el espacio de convivencia, que en el ser humano es una convivencia en torno a los cuentos que nos contamos -mitos- de cómo funciona el mundo humano que habitamos. No hablamos en ningún caso de que el niño o niña*



aprende o incorpora algo que está allá afuera en el mundo real; tal realidad no existe como tal, solo una convivencia en el lenguaje, que se transforma continuamente". En ese sentido, el entrevistado plantea que no existen las etapas de crecimiento propiamente tal: *"las etapas no son etapas. Son etapas en el sentido de que algo tiene que ocurrir antes para que otra cosa pueda ocurrir después. Lo central es que lo que cambia son los ámbitos relacionales de la convivencia y, por lo tanto, los ámbitos de acción y de reflexión".*

Entonces, para el desarrollo de aprendizajes y la ampliación de los ámbitos relacionales de niñas y niños, Maturana señala que es necesario propiciar ambientes afectivamente seguros, libres de miedo: *"si los niños crecen sin miedo, sin temor a ser castigados, sin temor a que se les rete porque se equivocaron, sino que se está abierto a la reflexión, van a manejar los conocimientos que vayan adquiriendo con entendimiento y oportunidad".* El juego y la actitud lúdica aparecen como estrategias que favorecen una conexión amable con lo que se hace y aprende: *"eso requiere que el ánimo sea el del juego, el de hacer las cosas que se hacen por el placer de hacerlas, y eso es lo que los niños quieren".*

Educador: diseñando ambientes afectivos

El entrevistado plantea que cada educador puede utilizar un modo lúdico de aprendizaje para todas las temáticas y materias, poniendo énfasis en la necesidad de generar el ambiente y la emoción correcta para que el foco no esté puesto en el resultado: *"uno lo puede hacer en historia, en matemática, en filosofía, haciendo preguntas reflexivas o invitando a reflexionar, invitando a mirar la naturaleza de los procesos históricos o las reflexiones filosóficas o los fenómenos biológicos... ¿Cómo se obtiene eso? Generando la emoción adecuada. ¿Cuál es la emoción adecuada? El desapego al resultado, no el olvido, el desapego. El resultado va a aparecer, pero tengo que hacer con impecabilidad el proceso que va a dar origen a él".*

En ese sentido, y rescatando la idea del proceso de aprendizaje como ampliación de los ámbitos relacionales, Maturana recalca el carácter emocional de las relaciones humanas: *"los problemas con los niños y niñas, los problemas de las relaciones humanas, no son de la razón, sino de la emoción. Si aparece el miedo,*

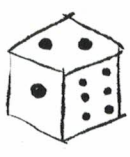


hay restricción; si aparece la ambición, hay un aspecto relacional que se altera, deja de ser lúdico porque hay una exigencia, porque hay que ser mejor o tener éxito".

En ese marco, el rol del educador consiste en generar un espacio de confianza y en armonía, entendiendo que las ideas y contenidos no se traspasan ni se enseñan, sino que son elementos de una relación social mediados por el lenguaje: *"la tarea del maestro es generar un espacio armónico de reflexión y de haceres operacionales y reflexivos en un ámbito particular".* Y para ello es importante el respeto: *"el profesor tiene que respetar a sus niños y niñas y respetarse a sí mismo".*

Por otra parte, debe manejar de manera amplia y profunda la temática que quiere que sus estudiantes aprendan, para tener la flexibilidad de abordarla desde múltiples entradas: *"los profesores tienen que entender su temática de manera mucho más grande que aquella en la cual quieren enfatizar, o destacar o realizar un entendimiento".* Así, Maturana destaca que cada docente debe estar consciente de que niños y niñas adquieren los elementos aprendidos, de uno u otro modo, desde su propia historia: *"hay que estar consciente de que, como adulto, uno tiene una historia mucho más grande, que tiene muchos más elementos, pero que el niño los va a adquirir de todos modos -de una manera u otra- en la convivencia".*

Por último, Maturana propone que educadoras y educadores tienen que saber jugar y sentirse contentos con lo que hacen: *"los docentes tienen que ser capaces de jugar, y es necesario que se sientan contentos con lo que hacen, pues el tipo de adultos en que se transformarán los niños y niñas, será moldeado principalmente en la relación con los adultos con quienes crecen. En este sentido, el aprendizaje crucial para la transformación de la educación es el que realizan los adultos, no los niños, pues son los adultos los que modelan el proceso social de aprendizaje".*



Conclusiones

Primer canto: La seriedad del juego

Finaliza el primer canto, finaliza el primer viaje emprendido en esta minuciosa labor, la de recopilar evidencia y reflexionar sobre la seriedad del juego. Trece voces del ámbito de la investigación y la educación, se han puesto al servicio de dicha tarea y la sensación que queda es una mezcla entre el silencio tras una cátedra magistral, y un estimulante carnaval.

Más allá de las sensaciones y los inconmensurables estímulos, una gran idea es ineludible: el juego es fundamental para el desarrollo social, emocional, cognitivo, físicomotor y del lenguaje de niños y niñas. Otra idea, algo solapada, emerge a la luz de la primera: el juego no puede ser solo para el mundo infantil, ya que este se desarrolla en el mundo de los adultos, los anfitriones de la fiesta. Entonces, si no son los adultos quienes ponen la nota lúdica a la fiesta, ¿quién lo hará?

Fundamentos biológicos, evolutivos, psicológicos, epistemológicos, educativos y psicomotrices, potencian la idea de que, históricamente, la creación de valor en la especie humana está mediada por una actitud lúdica de relacionarse con el mundo. Y, curiosamente, creemos que el juego es solo cosa de niños y niñas.

Este primer canto nos muestra, desde voces validadas en sus distintos ámbitos de conocimiento, que el juego es cosa seria, y nos invita a reconocer cuáles son las limitaciones que nos mantienen alejados de esa forma de ser y de relacionarnos, en la que disfrutamos, nos reímos, nos involucramos, nos vinculamos, cometemos errores, nos volvemos a reír, y seguro, aprendemos.

El juego como herramienta eficaz de la adaptación evolutiva

Desde una perspectiva evolutiva, Isabel Behncke plantea que, aunque el juego parezca una pérdida de tiempo en el presente inmediato, tiene una función adaptativa a largo plazo. En rigor, el juego no tiene ningún fin utilitario para la supervivencia inmediata -como cazar o alimentarse-, y es una conducta costosa en términos evolutivos -requiere energía, tiempo y es riesgosa-. El valor evolutivo radica en su fuerza adaptativa a largo plazo: el juego nos ayuda a desarrollar la flexibilidad y a ampliar el repertorio de respuestas contextuales. Por este motivo, la actividad lúdica es fomentada en los animales sociales a través de emociones positivas que nos magnetizan y que nos generan una motivación intrínseca a jugar.

El juego es la gran estrategia de todos los animales sociales para aprender a desenvolverse en la vida adulta, pues permite a las vulnerables y dependientes crías de una especie transitar de manera segura hacia el manejo y apropiación de situaciones cada vez más riesgosas e impredecibles. Si una cría se enfrentase al mundo sin esta transición, el costo de sus errores podría ser mortal. Sin embargo, a través del juego, se va acercando poco a poco a los riesgos del mundo, familiarizándose y aprendiendo gradualmente.

Así, el juego es la amalgama de dos grandes fuerzas: por un lado, la seguridad del hogar familiar, y por otro, la constante introducción de riesgos y desafíos necesarios para ir conquistando la autonomía propia de la adultez.

En este tránsito a la madurez, el juego es fundamental en el desarrollo de las bases fisiológicas, socioemocionales y cognitivas en las que las habilidades intelectuales se sustentan. En ese sentido, el juego y la teoría evolutiva plantean un enorme desafío para la educación: propiciar la consolidación de las bases corporales y afectivas de niños y niñas, sin precipitar un sobredesarrollo cognitivo e intelectual. Para eso, el juego aparece como estrategia privilegiada de aprendizaje.

La seriedad del juego en el aprendizaje: ¿qué es lo propio del juego?

Peter Biekarck dice que el antagonista del juego no es el trabajo, sino la apatía, la indiferencia. El compromiso que asume la persona que juega es total, pues hay una motivación que lo hace involucrarse y concentrarse en realizar su juego de la mejor manera posible -como el niño que corre a salvar a sus compañeros escondidos-. Esa cualidad de "trabajar y celebrar al mismo tiempo" es la que el espíritu lúdico conlleva.

Una idea similar nos propone Humberto Maturana cuando señala que el juego es una actividad que se hace en el presente, con plena conciencia y atención en lo que se está haciendo, en armonía y fluidez. Agrega que la acción lúdica implica una concentración en el proceso y no en el resultado. De ahí que el juego es una actividad que se hace sin estar forzado a hacerlo, y por tanto se disfruta y es placentera.

Para niños y niñas, quienes no tienen una visión de futuro o proyecto de vida consolidado como los adultos, la realización de tareas que tienen recompensa solo en el resultado a futuro, pierde sentido e interés. Por ese motivo, el juego, como una actividad motivante en sí misma, es la actividad más seria del mundo infantil y genuino mediador de los aprendizajes fundamentales.

El juego como una manera de vincularnos socialmente

En relación al aprendizaje y el vínculo social, Humberto Maturana nos propone que las ideas y contenidos no se traspasan ni se enseñan, sino que son elementos de una relación social. En ese contexto, los procesos de aprendizaje se enmarcan en ámbitos relacionales donde las emociones son claves. Un ambiente afectivo seguro, sin miedo, como el que propicia el juego, es el que permite relaciones amables que amplían nuestros ámbitos de entendimiento, fomentando así el placer por aprender, que al transformarse en motor propio propiciará todo el desarrollo del potencial de cada sujeto.

Por su parte, desde la psicología, Carolina Grellet rescata la importancia del apego y los afectos en el juego. Explica que desde los primeros momentos de vida, el niño o niña genera un diálogo corporal con su cuidador que definirá su matriz afectiva, comunicativa y social. Estos vínculos primarios son fundamentales para el desarrollo del juego autónomo, pues determinará la seguridad con que el niño o niña se enfrente a sus exploraciones lúdicas, entendiendo que el juego es posible en un ambiente seguro.

El ser lúdico nos interroga

Las voces y cantos de este capítulo nos sugieren una forma de relación con el mundo, una forma de ser en el mundo que es lúdica. Más

allá de los tipos de juegos posibles, se rescata un estado emocional lúdico, que es el que no tiene miedo, el que disfruta lo que hace, el que está plenamente presente en su hacer, el que abraza la incertidumbre y toma riesgos, el que tiene el asombro encendido, el que se equivoca, el que se ríe, y el que está abierto a la relación con el mundo y con los otros.

Esa forma de habitar lúdicamente el mundo es la que Alberto Moreno nos dice que es inseparable de la vida del niño y de la niña. El juego es el trabajo celebrado, dice Biekarck. La forma de ser lúdica de niños y niñas es la forma de pensar y procesar sus vivencias aprendidas, dice Jenkinson. Y entonces, surgen las preguntas:

- ¿Cómo nos conectamos los adultos con este habitar lúdico de niños y niñas?
- ¿Qué pasó con el ser lúdico de los adultos que fueron niños?

El habitar lúdico del mundo es el que aquí interroga a la educación. Interroga a la escuela, a los profesores, a los padres y a las madres. En definitiva, el ser lúdico, intrínseco y de máxima relevancia evolutiva, nos pregunta, y las voces de este canto resuenan y responden.

Desafío: la transformación del educador hacia un rol mediador del juego

Teniendo en cuenta la evidencia de la relevancia del juego en el desarrollo de niños y niñas, y en vista de las posibilidades de integrar el juego en los aprendizajes de la escuela, aparece un gran desafío: la reconexión del adulto con la actitud lúdica.

El adulto es un referente para el niño y la niña. Desde la teoría evolutiva, el más pequeño siempre mirará al mayor, al que tiene más jerarquía. Desde la pedagogía Waldorf, se propone que el educador es un referente existencial del niño, por lo que el compromiso y el disfrute con el que realiza su trabajo, serán referentes actitudinales y emocionales que marcarán la formación del estudiante.

Así, gran parte de las voces de este coro aportaron a caracterizar el ideal del adulto que se conecta con los niños desde su propio espíritu lúdico. Se rescata la necesidad de que el ser educador tenga la capacidad de jugar, de reírse de sí mismo, de involucrarse en el juego y disfrutarlo, del mismo modo que un niño o niña lo hace.

A la idea de un adulto que aviva su espíritu lúdico subyace un hecho fundamental: el adulto tiene la capacidad de recordar y de conectarse con su niño interno, mientras que el niño no sabe ni puede saber cómo es ser adulto. El acto de traer al presente el niño interno, el espíritu lúdico del adulto, es un acto afectivo, en tanto propicia un cierto modo de relación y genera emociones que, como dice Maturana, son las del desapego al resultado y las que permiten una entrega placentera y no forzada a la tarea lúdica.

En términos aún más concretos, entendemos que el juego requiere que el educador o la educadora pase de su carácter de instructor y controlador de la situación pedagógica, a ser un facilitador y mediador de las actividades lúdicas como fuente principal del aprendizaje infantil.

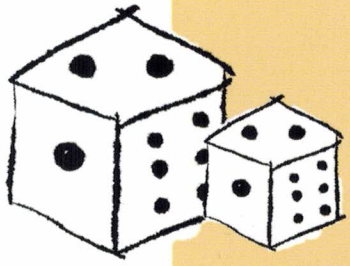
En ese mismo sentido, Alberto Moreno propone que la acción principal debe ser la observación empática del niño o niña. Una observación que permita ir comprendiendo sus procesos y generando vínculos afectivos y de confianza junto con ir desafiando a tiempo al niño, de manera que vaya ampliando su poder

y autonomía en su relación con el mundo. El mediador observa para saber cuándo intervenir, es decir, en qué momento del proceso del niño se puede interactuar para sugerir un aprendizaje pertinente a su desarrollo.

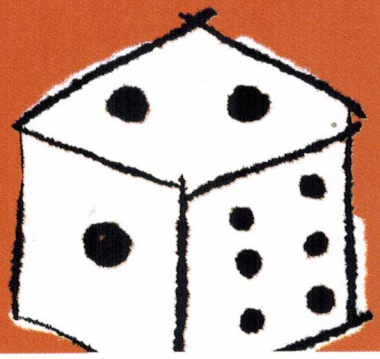
Roberto Araya suma otra característica al educador que propicia el juego: el acto de ser colaborativo. Propone que el docente debe ser un aliado de sus estudiantes, que apoya a quienes lo necesitan, y donde la importancia no está en el contenido que el profesor "quiere pasar" sino cómo estos contenidos están al servicio de los objetivos que el grupo requiere en el juego con otros. Así, el aprendizaje entre pares no se nos aparece como un distractor, sino una aliado fundamental para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes.

El desafío recae una vez más en cada uno de nosotros. Como adultos, necesitamos reencontrarnos en la relación con los niños y niñas con el encanto de la incertidumbre y lo no estructurado. Así, podremos abrir espacio y fomentar el libre desenvolvimiento de su naturaleza lúdica, motor fundamental del desarrollo de sus habilidades.

Este canto nos emplaza directamente y nos invita a la desafiante misión de sintonizarnos con el habitar lúdico de niños y niñas, soltando a ratos nuestra necesidad de orden y control propia del mundo adulto, para poder reencontrarnos con la apertura y creatividad del mundo infantil, trazando un puente entre ambos, capaz de ir y venir.



Canto Segundo:



"El juego en la escuela"

Introducción

El viaje que aquí comienza nos sitúa en el presente y en nuestro contexto, y nos aporta propuestas pedagógicas concretas para pensar una escuela que incorpore el juego como estrategia fundamental de aprendizaje.

El primer canto convocó a voces validadas de los más diversos campos del conocimiento, la investigación y las artes, para evidenciar, por un lado, la seriedad del juego en el desarrollo integral de niñas y niños, y por otro, la relevancia de que adultos y educadores se conecten con su habitar lúdico, en su rol de mediadores y mediadoras del juego. Todo esto para propiciar, en definitiva, la creación de una sociedad que disfruta el aprender, goza del vínculo, y construye el futuro de manera creativa y colaborativa. Este segundo canto hace eco del primero, y traslada la reflexión hacia el contexto escolar, relevando aquellos ingredientes básicos que hacen de una escuela un espacio de aprendizaje lúdico para la transformación social.

El Ministerio de Educación se ha propuesto desarrollar iniciativas que aporten a la construcción de un nuevo paradigma de calidad de la educación, donde el juego ponga en el centro de la enseñanza al niño, priorizando sus propios procesos y ritmos de aprendizaje en pos de una articulación más fluida de su experiencia escolar. Para lograr esta transformación se requiere que la comunidad educativa como un todo, esté al servicio del desarrollo integral a través del juego.

Para cumplir con tan ambicioso objetivo, en enero de 2016 se convocó al **Encuentro Reflexivo: La seriedad del juego en la escuela,** instancia que buscó reunir a diversos profesionales representantes del mundo de la pedagogía, de las políticas públicas, el arte, la cultura y la investigación, para abrir un debate que nutriera la discusión sobre cómo atraer al juego a la escuela. Este encuentro reflexivo generó un primer refrescante panorama, que luego se complementó con la sistematización de **cinco propuestas pedagógicas de aprendizaje lúdico implementadas en diversas escuelas del país**, proyectos concretos que dan luces de cómo llevar el juego al cotidiano de las prácticas educativas en los diversos contextos escolares.

Encuentro Reflexivo: adultos pensando y creando desde el habitar lúdico



Participantes:

Beau Lotto, Alejandra Torres, Tristan Harris, Tamas David-Barret, Paulo Barraza, María Angélica Tapia, Karina López, Evelyn Cordero, Roberto Araya, Simón Ramírez, Isabel Behncke, Iván Orellana, Sofía Vargas, Claudio di Girolamo, Anita Isla, Manuel Uribe,
Profesionales Coordinación Nacional de Escuela - Ministerio de Educación

Facilitadores:

Ragnar Behncke, Alejandra Galleguillos

En el *Encuentro Reflexivo: La seriedad del juego en la escuela* volvimos a revivir la importancia del juego en el desarrollo humano en general, y para los niños y jóvenes en particular, para luego discutir ideas concretas de cómo llevar el juego a la escuela.

Antes de describir aquellas dimensiones claves a considerar en la incorporación del juego en la escuela -y hacerlas dialogar con las cinco iniciativas pedagógicas que se presentan en este capítulo-, rescatamos la visión que los participantes del Encuentro Reflexivo aportan a la reflexión. Profesionales -adultos- que actualmente sirven a la sociedad desde su ser creativo y lúdico, nos recuerdan e iluminan respecto a la importancia del juego hoy en día.

Algunos invitados provenientes del campo científico y de la neurobiología resaltan la capacidad del juego como estrategia inherente al ser humano para la adaptación y evolución. Como señala Beau Lotto, neurobiólogo de University College de Londres, el juego es la actitud que nos permite enfrentarnos al cambio y a la incertidumbre de manera gozosa y estimulante: "me interesa el juego porque mi investigación trata sobre cómo el cerebro maneja la incertidumbre. Y solo hay un comportamiento donde la incertidumbre es buena: en el juego".

Una tesis similar se esboza desde representantes del mundo de la educación. Anita Isla, formadora de profesores de la pedagogía Waldorf, plantea que la actitud lúdica sería la herramienta para rescatar la naturaleza creativa

del ser humano "creo en el Homo Ludens como el hombre del futuro, y creo que es la única herramienta posible para que la creatividad en el ser humano aflore finalmente".

Otras miradas proponen al juego como una poderosa herramienta para reestructurar la sociedad. Como relata Tristan Harris, *design thinker* de la Universidad de Stanford, la ética es un elemento clave en la sociedad, pues permite cuestionar y poner en duda las intenciones de lo que realizamos, y en ese marco, el juego genera el ambiente propicio para relativizar y poner en duda nuestras certezas, abriendo espacio para la renovación: "el problema más grande es cuando no tienes dudas sobre tus intenciones, cuando no puedes mantener este otro nivel de pensamiento que te da libertad reflexiva". Por su parte, Paulo Barraza, neurobiólogo de la Universidad de Chile plantea cómo el juego permite autoorganizarnos como grupo humano: "el juego cobra para mí un rol importante porque es una instancia en donde uno puede observar cómo un grupo de personas, este sistema social, se autoorganiza y se vuelve autónomo en sus dinámicas, sin necesidad de instrucción del medio, de nadie". Asimismo, Tamas David-Barret, economista especialista en sistemas complejos de la Universidad de Oxford, plantea que el juego estructura un sistema igualitario de relaciones entre quienes participan: "el juego crea una igualdad entre personas que no son necesariamente iguales. Es la única manera de jugar. El juego reestructura la sociedad de los que juegan. Los niños y niñas que juegan aprenden a tratar a otros como iguales, a vivir en una sociedad igualitaria".

Acercando el juego a la escuela

Teniendo como marco de referencia la visión de una sociedad que se enfrenta a la incertidumbre y al cambio desde actitudes flexibles y positivas, que permiten la creatividad, la colaboración, la autoorganización, y el goce del vínculo social, el Encuentro Reflexivo permitió adentrarse en una reflexión más profunda sobre el camino práctico para llevar el juego a la escuela.

De este encuentro emergieron ciertas dimensiones fundamentales a considerar en la implementación del juego en la escuela, y que se reflejan claramente en las cinco iniciativas pedagógicas descritas en el presente capítulo. Así, se busca articular los espacios concretos de aprendizaje en las escuelas del país, dando luces de un camino transitable hacia la transformación de una sociedad más lúdica.

Dimensión 1
Repensar el sentido de la escuela: una comunidad de aprendizaje

Repensar el sentido de la escuela, surge de la necesidad de que la escuela, en su totalidad, revise su misión y su aporte a la sociedad. Al respecto, se plantea que la escuela debe entenderse como un espacio para el encuentro y la colaboración, desestimando así el valor de la competitividad que pone énfasis en los incentivos meramente individuales, y que desaprovecha la gran potencialidad del ser humano que es, precisamente, su capacidad de desenvolverse en coordinación con otros.

Desde esa perspectiva, se propone instaurar una mirada que comprenda a la institución escolar como sistema orgánico. El juego en la escuela no puede estar solo en las manos del profesorado, sino que es necesario incorporar a toda la comunidad educativa: directivos, docentes, comunidad y familias.

La reivindicación de una comunidad educativa que aprende de sí misma se rescata

particularmente en las propuestas "El patio, un lugar para aprender jugando" y "El juego como estrategia clave para el aprendizaje: el rol mediador del adulto", donde los procesos de capacitación de educadoras fomentan el aprendizaje entre pares y el crecimiento como equipos educativos.

Dimensión 2

Habitar lúdico: niños y niñas protagonistas de su aprendizaje

De manera generalizada se reconoce al juego como una herramienta privilegiada para el aprendizaje en la escuela, ya que responde a la naturaleza propia del ser en el mundo de los niños y niñas: un habitar lúdico. Además, se recalca la importancia de otorgar el protagonismo a niños y niñas en su propio aprendizaje, para que tengan la posibilidad de respetar sus ritmos de aprendizaje y empoderarse de sus propios procesos.

En la misma línea, el juego entendido como actividad inherentemente humana y propia del mundo infantil, podría aportar a conectar la transición de la educación parvularia hacia la educación básica, ayudando a superar el quiebre que hoy existe en ese cambio en la trayectoria del niño. Asimismo, se señala la amplia potencialidad del juego como integrador de aprendizajes, tanto entre niveles de enseñanza, como entre asignaturas.

El reconocimiento del habitar lúdico de niños y niñas, como el aspecto natural y central en sus procesos de aprendizaje, es fundamento de las cinco propuestas pedagógicas que aquí se describen siendo la iniciativa "Juego de zonas" la que profundiza y aporta con los fundamentos teóricos que sustentan esta estrategia metodológica.

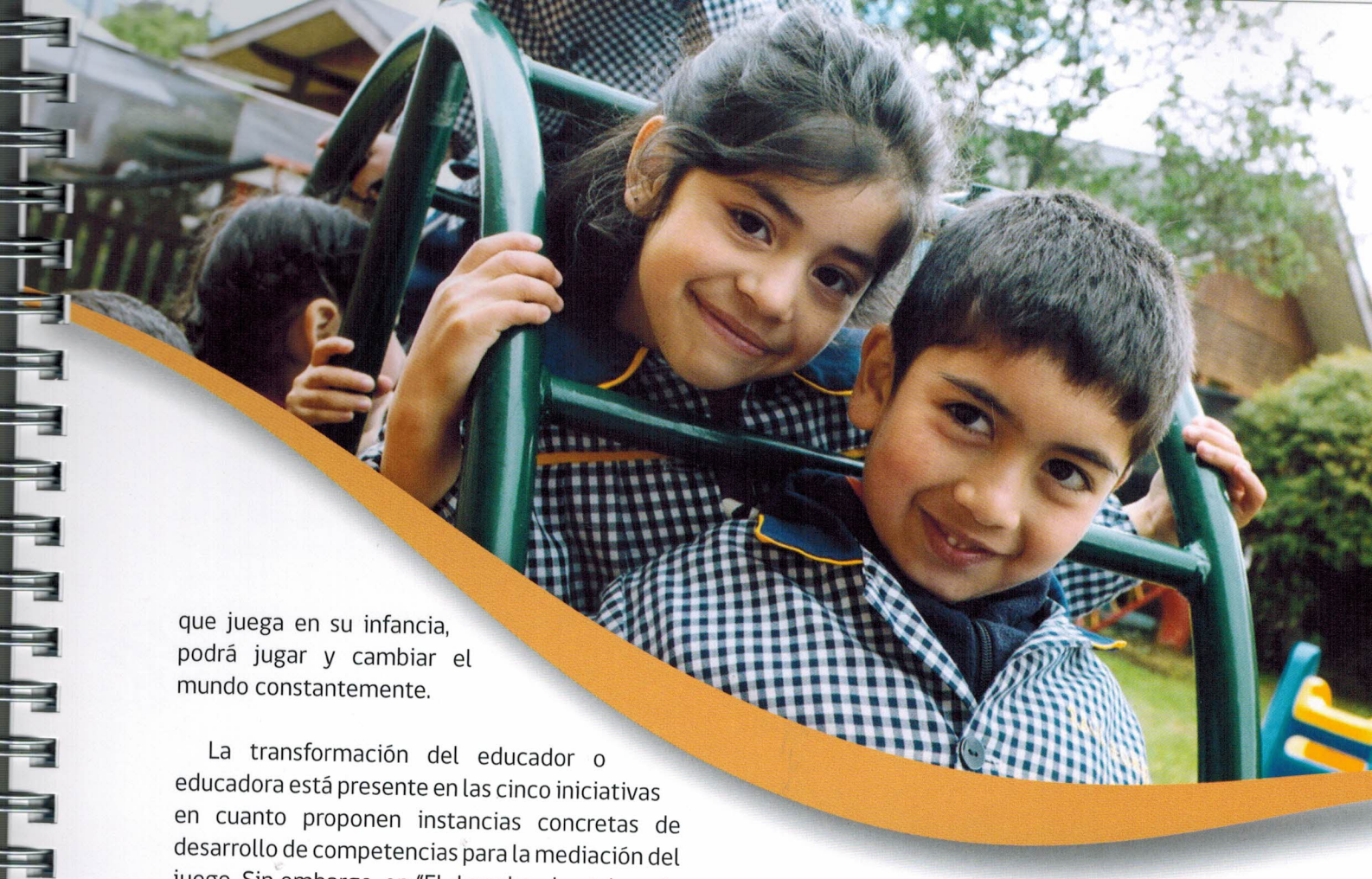
Dimensión 3

La transformación del educador y la educadora: de un rol instructor a un rol mediador del juego

El educador/a aparece como un tema trascendental al momento de incorporar el juego en la escuela. Se destaca su rol como mediador en el aprendizaje lúdico, puesto que es quien crea los espacios de confianza y propicia el vínculo social para el desarrollo del juego. Este aspecto provoca un quiebre entre el rol tradicional como instructor, y emerge un nuevo rol como acompañante de los procesos espontáneos de aprendizaje de los niños y niñas en este habitar lúdico.

Se propone así que dicha transformación de la educadora o educador debe darse a través de la revisión de su propia biografía lúdica, preguntándose: ¿cuánto jugó en su infancia?, ¿a qué jugó?, ¿con quiénes jugaba?, ¿valida el juego como una fuente de conocimiento? Estas y otras preguntas permitirán a los educadores conectarse con su propia dimensión lúdica, abrazar el caos y la incertidumbre que implica propiciar espacios de juego libre, y así constituirse como mediadores que fomenten la formación de personas transformadoras; pues el ser humano





que juega en su infancia, podrá jugar y cambiar el mundo constantemente.

La transformación del educador o educadora está presente en las cinco iniciativas en cuanto proponen instancias concretas de desarrollo de competencias para la mediación del juego. Sin embargo, en "El derecho al patrimonio cultural del juego" se desarrolla una propuesta de formación que profundiza la revisión de su biografía lúdica, fomentando la conexión con su infancia, con su niño interno. También, una propuesta de exploración de la propia dimensión lúdica se propone en la iniciativa "El patio, un lugar para aprender jugando".

Dimensión 4

Espacio físico y corporalidad en el juego: rol mediador del educador/a en el diseño de ambientes y materiales didácticos

La espacialidad física del aula y la escuela aparece como una dimensión relevante, pues se plantea que la estructura física de los espacios puede determinar que las conductas sean más o menos lúdicas. Considerando aquello, los espacios físicos de la escuela y sus materialidades son un recurso que los educadores tienen a su disposición para propiciar ambientes de aprendizaje lúdico.

El concepto de aula es anacrónico en tanto se concibe como el único espacio para el aprendizaje, menospreciando el patio y otros entornos como ambientes para aprender. En el mismo sentido, se rescata la importancia de ampliar los espacios de aprendizaje incluso más allá de los muros de la escuela, llevando "la escuela a la ciudad".

Lo anterior conecta con la idea de cambiar la espacialidad en la sala de clases para dejar emerger los movimientos espontáneos de las corporalidades de niños y niñas. Así, se entiende la infraestructura de la escuela como garante de las prácticas lúdicas, que reconoce las corporalidades de sus estudiantes, y aprovecha las oportunidades del ambiente para el aprendizaje a través del juego.

La experiencia pedagógica "El patio, un lugar para aprender jugando" es un ejemplo concreto y propositivo de cómo abordar el espacio exterior al aula también como ambiente de aprendizaje, a través de la mediación y observación de la educadora.

Por otra parte, se hizo presente que el entendimiento de una educación integral, contempla la necesidad de fomentar aprendizajes no solo en el ámbito cognitivo intelectual, sino también en la conquista del desenvolvimiento corporal y socioafectivo del niño o niña con el mundo, pues son, precisamente estos aprendizajes, las bases en las que se desarrollarán posteriormente las habilidades intelectuales. En este contexto, la iniciativa "Corporalidad y movimiento" pone énfasis en el desarrollo de la corporalidad de niños y niñas a través del juego, respetando sus ritmos de exploración y aprendizaje.

Este segundo viaje es entonces una invitación a conocer experiencias concretas y locales del aprendizaje lúdico en la escuela, para que los lectores, desde sus contextos más cercanos, se nutran y se inspiren en la búsqueda de la reconexión con sus propios espíritus lúdicos y con las prácticas que propicien el juego en niños, niñas y en la sociedad completa.



Propuestas pedagógicas de aprendizaje lúdico

1. Corporalidad y movimiento

Corporalidad y movimiento es una propuesta pedagógica impulsada desde el año 2006, para niñas y niños de los niveles de Transición de Educación Parvularia hasta el Segundo Nivel de Enseñanza Básica.

Esta propuesta da relevancia al juego libre, al movimiento, a la actividad corporal y a la exploración, de modo de formar personas que disfruten su experiencia corporal y potencien sus procesos de madurez, de desarrollo y de aprendizaje, construyendo el andamiaje básico para aprendizajes futuros. El énfasis de esta propuesta pedagógica está en permitir a los niños y niñas disfrutar y conocer su corporalidad, descubrir sus posibilidades de movimiento, su expresión motriz, sus capacidades de comunicación, y promover su seguridad y su autonomía.

En sintonía con lo anterior, la propuesta de *Corporalidad y movimiento* considera de vital relevancia al educador como mediador, pues es quien facilita espacios para el juego libre mediante el diseño de experiencias y ambientes. Por ello se ofrece a las educadoras y docentes jornadas de sensibilización sobre el sentido de la propuesta y manejo de estas experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento, a través de información teórica y dinámicas experienciales. Las jornadas se complementan con la distribución de material didáctico psicomotriz para las escuelas y un texto de apoyo pedagógico.

Fundamentos de la experiencia

Plantear el movimiento y la conciencia corporal como eje para los primeros años de la infancia tiene como propósito visibilizar la importancia de que el cuerpo esté presente y consciente en todo proceso de aprendizaje. Se busca validar y relevar la dimensión corporal como el territorio del sentir, aspecto clave en una visión integral del desarrollo.

Esta visión integral del desarrollo infantil entiende que el desarrollo de la motricidad está vinculado a la organización psicofísica, emocional, social y cognitiva de cada infante. En ese sentido, las experiencias de movimiento y de conocimiento corporal que niñas y niños desarrollan en sus diferentes juegos y experiencias de aprendizaje, fortalecen de manera progresiva la instalación de funciones cerebrales que, a su vez, promoverán la autonomía, la conformación de una identidad y la organización del pensamiento.

En definitiva, una experiencia de exploración corporal autónoma y segurizante en la infancia está a la base de una formación personal para una vida más resiliente, que se desarrolla de acuerdo al ritmo madurativo de cada cual y que permite la conformación de estructuras sólidas para aprender más y mejor durante la vida. Bajo ese entendido, esta propuesta ofrece la posibilidad a niños y niñas de explorar, equivocarse, vivenciar el riesgo en forma segura, y así construir bases sólidas para aprendizajes futuros.

En este marco, el juego cumple un rol fundamental, pues es precisamente en la exploración lúdica donde niñas y niños tienen la oportunidad de sentirse bien con su cuerpo, y generar así una conciencia corporal y espacial, lo que se traduce en sensaciones de seguridad y competencia personal. Una experiencia de juego autónomo permite organizar, paulatinamente,

una identidad y una forma de ser en el mundo en que aprender es placentero. El niño o niña que vive el placer de jugar, el placer de moverse libre y autónomamente, construye las bases para vivir el placer por aprender.

Metodología

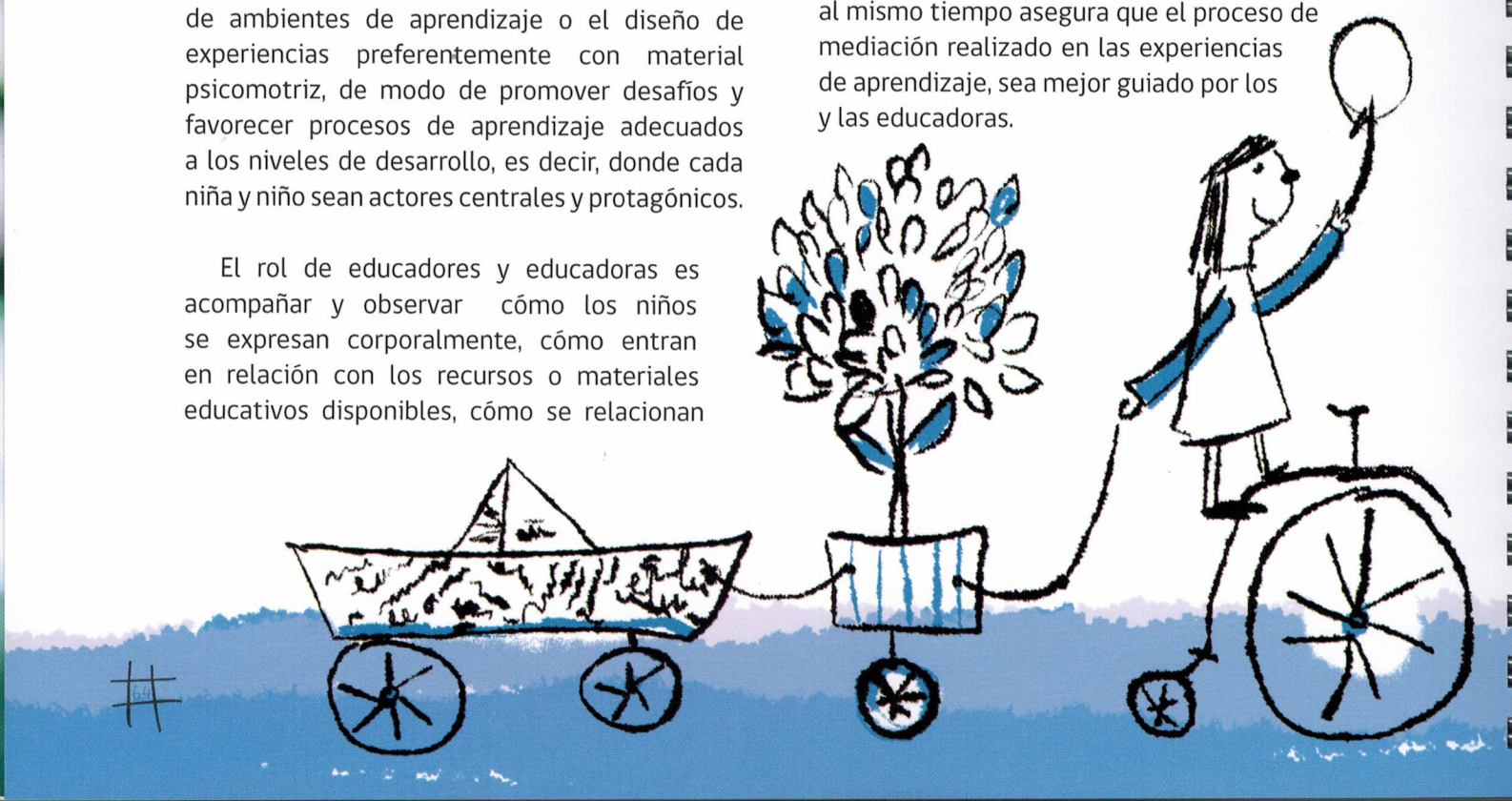
Corporalidad y movimiento es una propuesta pedagógica que orienta metodológicamente el diseño y la implementación de ambientes y experiencias de aprendizaje, y está alineado a los requerimientos de algunos Aprendizajes Esperados de las Bases Curriculares en los niveles de transición y de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares de Educación Física y Salud en primero y segundo básico.

La idea central del programa es instalar espacios y tiempos pedagógicos para la movilidad de los niños de manera cotidiana, relevando el movimiento como una necesidad tan vital como el acto de comer y dormir. Para ello es fundamental que el educador se sirva de su rol de mediador por medio de la organización de ambientes de aprendizaje o el diseño de experiencias preferentemente con material psicomotriz, de modo de promover desafíos y favorecer procesos de aprendizaje adecuados a los niveles de desarrollo, es decir, donde cada niña y niño sean actores centrales y protagónicos.

El rol de educadores y educadoras es acompañar y observar cómo los niños se expresan corporalmente, cómo entran en relación con los recursos o materiales educativos disponibles, cómo se relacionan con sus pares y con el espacio, de manera que sea posible que medien empáticamente sus procesos de exploración y desarrollo.

La facilitación de ambientes de aprendizaje que permitan que niños y niñas experimenten una exploración corporal lúdica, y que descubran así el placer por aprender, dependerá del rol mediador del adulto educador. Por eso, *Corporalidad y movimiento* propone la realización de jornadas de sensibilización a las y los educadores con el fin de conectarlos con su propio sentido lúdico y nutrirlos de los fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica.

Para comprender cabalmente la propuesta sobre *Corporalidad y movimiento*, es necesario contar con experiencias corporales en las jornadas de capacitación, cambiar los espacios, sacar las sillas, invitar a las educadoras a descubrir su propia dimensión corporal para que luego puedan transferir dicha experiencia al aula. Esto permite encontrarle sentido a aquello que antes era solo declarativo y es el modo de empatizar con la experiencia corporal de los niños y niñas; al mismo tiempo asegura que el proceso de mediación realizado en las experiencias de aprendizaje, sea mejor guiado por los y las educadoras.



2. El patio, un lugar para aprender jugando

El patio, un lugar para aprender jugando es una iniciativa de mejoramiento de la implementación de los espacios exteriores de los establecimientos educativos de todas las Escuelas de Párvulos municipales del país, que en 2014 propuso desarrollar la comprensión del patio como espacio de aprendizaje. A través de un trabajo colectivo con los equipos de educadoras, directivos y técnicos de las escuelas, se reflexionó sobre las interacciones y aprendizajes que pueden ocurrir fuera del aula en niños y niñas, y se exploraron las oportunidades pedagógicas del material didáctico que fue entregado a las escuelas.

La propuesta pone énfasis en ampliar la concepción del espacio educativo, aprovechando las posibilidades de aprendizaje en los distintos escenarios donde se organizan y tienen lugar las relaciones educativas. Para ello, se reconoce la importancia de que educadores y equipos educativos en su totalidad, asuman un rol mediador en el diseño de ambientes para el aprendizaje. En ese sentido, la apuesta metodológica apunta a desarrollar un trabajo de exploración lúdica con los equipos educativos, de manera de fomentar una vinculación con sus propios habitares lúdicos, y así motivar en la comunidad educativa, una práctica reflexiva y continua en torno a las oportunidades pedagógicas del juego y los espacios educativos.

Fundamentos de la experiencia

En la actualidad, cuando se hace referencia al espacio educativo, no solo se está aludiendo a la sala de actividades sino a los más diversos escenarios donde se organizan y tienen lugar las relaciones educativas. Bajo la perspectiva del espacio como un "tercer educador" -luego de los padres y docentes- las interacciones y los aprendizajes de los párvulos están directamente vinculados a la versatilidad de oportunidades que ofrezcan los ambientes, en la medida que propicien su actividad, integración, seguridad, bienestar y confianza. En ese sentido, el patio ofrece ciertas experiencias sensoriales que no ofrece el aula de clases, como el aire libre, el viento, la humedad, etc., constituyéndose como un espacio privilegiado para el juego, entendido como una instancia de aprendizaje para niños y niñas.

Potenciar los espacios fuera del aula como espacios de aprendizaje implica poner valor en aquellos espacios que tradicionalmente se han entendido como "meramente recreativos". El patio, un lugar para aprender jugando, propone despertar la curiosidad propia de la infancia, en espacios exteriores que se modifican constantemente y que ofrecen múltiples oportunidades para la exploración sensorial, el equilibrio, la indagación, la colaboración y el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales, contribuyendo así al desarrollo integral de niños y niñas.

Esta iniciativa comprende el rol del docente y del equipo educativo como mediadores de ambientes propicios, pues son los adultos quienes generan las condiciones para que niños y niñas puedan desenvolverse lúdicamente y aprovechar las oportunidades de aprendizaje del entorno. Ello requiere un equipo de educadores y técnicos cohesionado, que favorezcan la actividad, la exploración, la transformación, la percepción sensorial, en un contexto de bienestar, seguridad y confianza.

Junto a las posibilidades de los espacios y las mediaciones de los equipos educativos, *El patio, un lugar para aprender jugando* dispone de una serie de materiales didácticos. Estos materiales tienen la característica de ser multifuncionales, propician interacciones sociales que animan la resolución de problemas, y fomentan la creatividad y la búsqueda de respuestas entre pares. Lo importante no es el recurso más sofisticado, sino la intención educativa que subyace. Por ejemplo, colgar algunas campanillas con cintas de colores que se agiten al viento, es tan pertinente como una mesa con agua tinturada, que permita producir fenómenos y reflexionar acerca de los cambios físicos experimentados con fluidos, pues el objetivo es aumentar el nivel de intereses diversos, de transformaciones, y experiencias sensoriales que, más adelante, serán en sí mismas un objetivo de aprendizaje.

Metodología

Para dar sentido a la iniciativa, se propuso un trabajo experiencial y colaborativo entre los equipos docentes, directivos y técnicos de las escuelas beneficiadas, con la intención de descubrir en la interacción con el material, sus posibilidades de aplicación para aprendizajes de los párvulos. Así, la propuesta formativa se planteó como una sesión experiencial y colaborativa, explorando las propias biografías lúdicas, los recuerdos de los juegos de la infancia, las emociones que emergen y la sensación de plenitud y bienestar que se evoca. A partir de esta instancia se reflexionó acerca de la propuesta formativa y lúdica que se ofrece hoy a niños y niñas.



Se propuso también realizar un seguimiento a cada una de las escuelas, fomentando que al menos tres veces al año, la comunidad educativa generara espacios de reflexión y re-adaptación de los objetivos y metodologías en función de las evaluaciones.

En relación a la organización de los espacios educativos exteriores y el aprovechamiento de las oportunidades pedagógicas que estos presentan, las experiencias de la iniciativa El patio, un lugar para aprender jugando han permitido reunir un abanico de posibilidades que a continuación se comparten como opciones metodológicas para los diversos contextos escolares y de aprendizaje.

Oportunidades pedagógicas para ambientes escolares exteriores

• Considerar las especies vegetales disponibles en su zona geográfica, intentando proveer de la mayor variedad de especies: cactáceas, florales, hierbas aromáticas, plantas que atraen insectos, con distintos tipos de hojas, vegetales comestibles, etc. De esa manera los cambios de estación favorecerán cambios evidentes en las especies vegetales del entorno.

• Considerar pequeños desniveles en la superficie del terreno que permitan a niños y niñas explorar con su propio cuerpo y con rodados acerca de fuerza de gravedad.

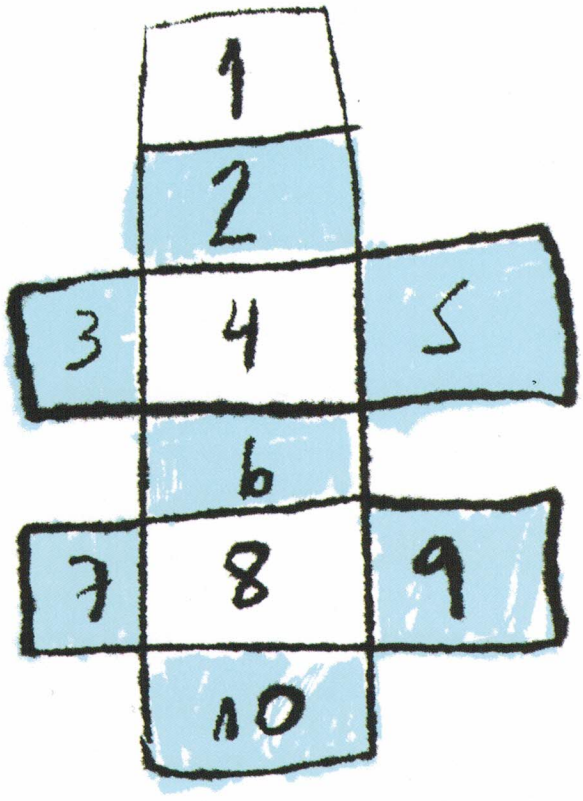
• Aprovechar la energía eólica para evidenciar el movimiento con remolinos, cintas, etc. y también para proveer experiencias con el sonido de campanas y otros elementos colgantes.

• Privilegiar la ocurrencia de efectos ópticos en base a la luz del sol y su movimiento diario, disponiendo de láminas de acrílico que creen una plaza de colores.

• Favorecer el juego simbólico con diversos elementos que sirvan para múltiples usos, por ejemplo, trocitos de madera liviana y sin astillas, que puedan transformarse en un caballo de palo o bastón, trozos de tela, algunos sombreros para disfrazarse.

• Ofrecer algunas experiencias que permitan explorar con lupas el hábitat de insectos, flores, hongos etc., entre otras.

Estas oportunidades didácticas pueden ser tomadas como ideas evocadoras para que las educadoras, a través de la reconexión con lo lúdico y la observación de cada uno de sus niños y niñas, descubran en sus propios contextos y localidades cómo mediar de mejor manera ambientes de aprendizaje a través del juego.



3. El derecho al patrimonio cultural del juego

El derecho al patrimonio cultural del juego, fue desarrollado como un proyecto de participación activa para docentes y educadores del programa de apoyo a la docencia denominado Red Maestros de Maestros. Esta Red es articulada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación; tiene como objetivo fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los educadores previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula.

La propuesta formativa nace de la necesidad de reposicionar el valor del juego como lenguaje de la infancia, y como la manera que tienen niñas y niños de vincularse con el entorno. En este contexto, los juegos patrimoniales aparecen como un recurso didáctico que, a través de un trabajo de investigación - acción, tienen el potencial de reconectar a la comunidad educativa con su espíritu lúdico y actualizar su herencia identitaria local.

Para lograr dicho objetivo, en el proceso de formación se invita a las y los educadores a crear sus propias estrategias de aprendizaje, articulando aspectos de su biografía lúdica, su entorno local y los juegos patrimoniales.

Fundamentos de la experiencia

Desde una mirada de formación continua del profesorado, esta experiencia formativa propone que a través de la metodología de investigación - acción, las educadoras pueden desarrollar procesos de autoeducación entre pares, rescatando su propio carácter lúdico y colaborando con las comunidades locales de aprendizaje. De este modo, los docentes pueden transformarse en referentes que validan y valoran el juego como un lenguaje propio de la infancia y que permite el desarrollo de las habilidades creativas de niños y niñas.

Esta actitud lúdica y creativa que se potencia en la maestra desde la revisión de su biografía lúdica, es la que el niño o niña tendrá como referente, y que podría posibilitar una transformación en la educación. Porque, en definitiva, una educadora que crea en el presente, permite el desarrollo de niños creativos y capaces de enfrentarse a los desafíos del futuro.

Por su parte, la naturaleza propia del patrimonio radica en su capacidad de mantener viva cierta sabiduría, ciertos aspectos culturales de una comunidad, pero que se actualizan y desenvuelven de distinta forma según el terreno cambiante de su historia. Así, curiosa y paradójicamente la tradición es algo que se renueva, y de esta amalgama surge lo que entendemos por patrimonio. En ese sentido, los juegos y juegos patrimoniales son propios de todas las culturas humanas a lo largo de la historia de la humanidad, y operan como una herramienta natural para formar a sus individuos, de manera lúdica y atractiva, en las necesidades concretas de su comunidad. De ahí que los juegos patrimoniales, como las bolitas y la pinta, pueden ser utilizados como un recurso didáctico en el aula que propicia la naturaleza lúdica del aprendizaje infantil, a la vez que refuerza y actualiza la identidad local.



En términos cualitativos, la experiencia de las educadoras participantes da cuenta de que, en general, los juegos patrimoniales suelen alinearse con los objetivos esperados de las bases curriculares, constituyéndose así como un recurso pedagógico eficaz, atingente y adaptable a las diversas realidades educativas. Por otra parte, el ejercicio de actualización de la tradición permite transformar y adaptar ciertos enfoques valóricos o culturales que se quieran resaltar o modificar del juego tradicional original, como por ejemplo, incorporar un enfoque de género o multicultural que responda de mejor manera al contexto de los valores sociales que actualmente queremos fomentar.

Metodología

El proyecto contempló tres jornadas que tenían como objetivo sensibilizar y profundizar en los fundamentos del juego patrimonial a través de las metodologías de investigación – acción. Para ello, se hizo entrega de un material didáctico dividido en unidades temáticas que incluían diversos recursos para adaptar, según las necesidades locales, la implementación de cada maestra de maestras.

Las jornadas formativas y el proceso en general, fueron articulados en dos grandes etapas: el desarrollo interior de la maestra y el desarrollo exterior de las herramientas metodológicas de rescate del juego patrimonial.

Así, se configura un proceso de desarrollo personal de la maestra en el que se conecta con su pasado a través de la revisión de su biografía lúdica, visitando sus experiencias de juego y la emocionalidad que despertaban en ella durante la infancia.

Del mismo modo, se realiza un viaje hacia el pasado del contexto local, a través de un mapeo del territorio del cual proviene, identificando los aspectos geográficos, históricos, políticos, culturales y patrimoniales que configuran su entorno local.

Se da paso a la dimensión actual del patrimonio, invitando a que la educadora reactualice un juego patrimonial a la luz de los valores contemporáneos y en relación a los aprendizajes esperados de las bases curriculares. El proceso finaliza con la socialización de los resultados del proceso con la comunidad local.

Esta experiencia vivencial en las jornadas formativas junto con el material y recursos entregados es el que las maestras de maestras replican en sus propias comunidades educativas.

4. Juego de zonas

En esta propuesta el *Juego de zonas* se entiende como la habilitación de espacios temáticos, en los que niños y niñas aprenden a través de la exploración en la zona acondicionada para ellos. El diseño del programa fue encargado por el Ministerio de Educación a la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este programa profundiza en los fundamentos teóricos para validar esta metodología en aula -tradicionalmente conocida como "juego de rincones"- como una instancia de aprendizaje que favorece el desarrollo integral de niños y niñas. A través del juego van desarrollando sus procesos de representación y socialización, concretando así las bases para sus aprendizajes futuros.

Mediante un proceso de capacitación y de acompañamiento, educadoras y educadores fueron formados en el rol de mediadores y diseñadores de ambientes para el juego, habilidades que lograron transmitir posteriormente a otros integrantes de la comunidad escolar. En particular, se generaron transferencias con docentes de primero básico, promoviendo la articulación entre educación parvularia y básica, apoyando así la transición de niñas y niños a través del juego.

De esta manera, *Juego de zonas* propone que al modificar los espacios de la sala, se está modificando el enfoque, la visión sobre la enseñanza y el aprendizaje, donde educadoras y docentes de primero y segundo básico son los llamados a propiciar esos cambios, sostenerlos, comunicarlos y ponderarlos frente al ojo crítico de la comunidad educativa.

Fundamentos de la experiencia

Esta iniciativa parte de la base que el juego es una actividad que tiene sentido y significado en sí misma, en la que niños y niñas satisfacen sus necesidades de crear, explorar, expresar, moverse, enfrentar desafíos, resolver problemas y tomar decisiones.

A través de experiencias como la imitación, la interpretación y la creación, y utilizando diversas técnicas como el dibujo, la pintura, la construcción y el modelaje, el juego de zonas favorece el desarrollo de la representación en los niños. Las representaciones tienen su origen en sus experiencias con los objetos, personas y sucesos reales, por lo que el juego de zonas es la instancia precisa para que se enfrenten a la posibilidad de crear y entender la realidad.

El *Juego de zonas* es una estrategia en la que niñas y niños tienen la posibilidad de elegir con quién jugar, a qué jugar y qué hacer, experimentando una amplia gama de experiencias sensoriales como oler, manipular, armar y desarmar, crear, etc. En ese contexto, tienen la oportunidad de desarrollar habilidades en la manipulación de materiales concretos, y desarrollar el pensamiento a través de la construcción de escenarios, historias, representaciones.

Metodología

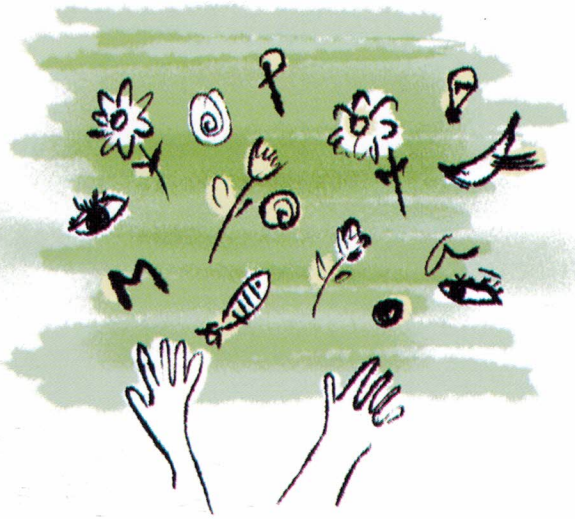
Las zonas pueden armarse en forma permanente o desarmarse, dependiendo de la



realidad de la sala. En ellas se trabaja con material concreto, previamente escogido y dispuesto para ello. Una sala de clases puede disponer de varias zonas de juego -se estima óptimo que trabajen 8 niños por zona- donde cada una tiene un contenido intencionado, como comunicación, ciencia o matemática. Así, cada ambiente acondicionado propicia una relación "experimental indagativa" a través de los materiales y espacios que pretenden estimular la curiosidad de los párvulos.

Con la ambientación de un espacio determinado se pretende dar una intencionalidad pedagógica clara, pues implica una estructuración del espacio educativo, una disposición de recursos y una secuencia de acciones rutinarias en torno a esos espacios, que consiste en la planificación, desarrollo de la experiencia y recuerdo.

El programa consideró una capacitación en contenidos teóricos y de reflexión sobre el rol de la educadora como mediadora de aprendizajes y diseñadora de ambientes, con el propósito de contextualizar los conocimientos adquiridos a su planificación, preparar preguntas guías, registrar los avances y tomar decisiones futuras que potencien el rol protagónico del niño y la niña.



5. El juego como estrategia clave para el aprendizaje: el rol mediador del adulto

El juego como estrategia clave para el aprendizaje: el rol mediador del adulto es un Proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) dirigido a los técnicos en educación parvularia de escuelas municipales en conjunto con el Ministerio de Educación. Su objetivo central es relevar la importancia del juego en el desarrollo integral de niños y niñas a través de la promoción de instancias educativas y lúdicas en el aula. Desde 2014, esta iniciativa ha asesorado a técnicos en educación parvularia en el fortalecimiento de sus habilidades de mediación para el juego, lo que ha tenido un impacto muy positivo en la valoración de su quehacer como agentes educativas. Por otra parte, esta iniciativa ha permitido relevar la importancia del juego como una oportunidad de aprendizaje en esta etapa del ciclo vital.

Fundamentos de la experiencia

Se entiende el juego como una actividad espontánea que se manifiesta desde el nacimiento, y que permite relacionarse con el mundo, explorando y descubriendo las múltiples posibilidades que este le ofrece. El juego permite de manera pertinente



la construccción de nuevos aprendizajes, dado que la niña y el niño, a partir de sus intereses y necesidades, exploran su entorno, lo conocen y significan, favoreciendo de esa manera el desarrollo de habilidades y actitudes fundamentales para la vida.

Esta iniciativa releva la importancia de que las técnicos en párvulos cuenten con las herramientas para distinguir por qué y para qué es importante que niñas y niños jueguen. Esto requiere que quien medie el juego desarrolle habilidades de observación e intervención oportuna.

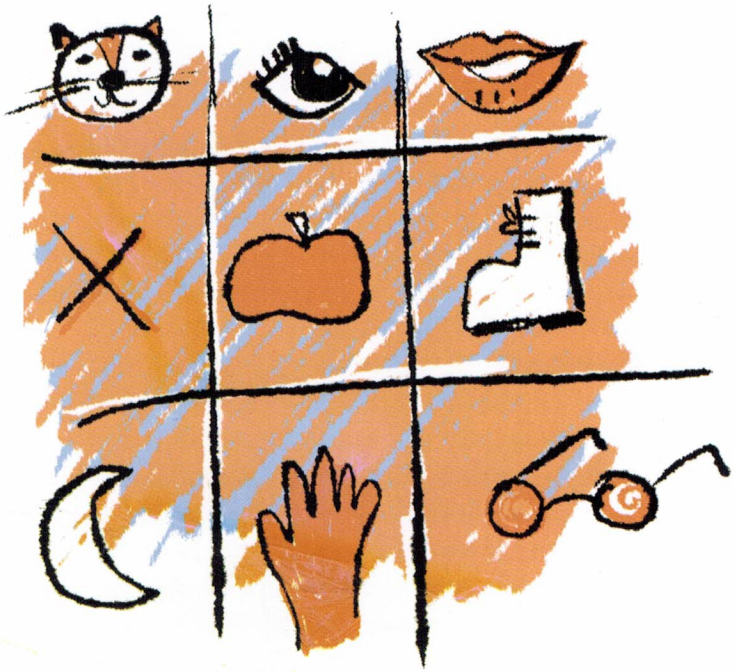
Metodología

La metodología que se propone es la de aprender-haciendo, es decir, en las capacitaciones, las participantes son gestoras de sus aprendizajes, lo que favorece la comprensión y apropiación de los diferentes contenidos. Las relatoras, que son educadoras de párvulos, les hablan desde la experiencia en aula y no desde una posición "de expertos", buscando siempre rescatar los conocimientos previos y trayectorias de las participantes.

Durante la capacitación se utilizan distintas modalidades, como la exposición, la construcción de mapas conceptuales, talleres colaborativos, experiencias lúdicas y reflexión grupal. En el primer módulo del programa de capacitación, las relatoras modelan estrategias y a partir de la experiencia e interacción con las participantes, incorporan algunos elementos teóricos sobre el juego como estrategia de aprendizaje. Las participantes se llevan el desafío de diseñar y aplicar un juego en su establecimiento. En el segundo módulo comparten sus dudas y experiencias.

Esta experiencia fue muy bien recibida por las técnicas en educación, ya que las volvió a reconectar con la motivación más profunda de su quehacer: establecer una relación placentera, creativa y lúdica con niños y niñas, observando cómo sus aprendizajes se potencian enormemente. Esta experiencia renueva la valoración de su propio trabajo, que al ser puesto en relevancia en estas instancias, fortalece la motivación en su quehacer diario y mejora su autoconcepto laboral. Además les devuelve la esperanza al sentir que se les valora y se reconoce su rol fundamental en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los párvulos de las escuelas de Chile.

Este programa es un excelente ejemplo de cómo al transformarse las técnicas en educación parvularia y recuperar el sentido y la pasión lúdica en su actividad, repercute inmediatamente en los niños y niñas, quienes gracias a esta natural mediación encuentran el espacio para desenvolver su espontánea inclinación a aprender jugando.



Conclusiones

El juego en la escuela

Niños, niñas y adultos que aprenden a gozar en el vínculo social

En este canto de lo humano nos adentramos en las profundidades mismas de la tierra lúdica. Ahora es tiempo de seleccionar la piedra preciosa que guardaremos en nuestro bolsillo, camino a casa, y así recordar en su brillo el corazón de esta aventura.

En este viaje hemos querido conectar dos mundos, tal como lo sugirió el pintor chileno Roberto Matta en el epígrafe: "La transformación cultural más necesaria es hacer un puente entre el intelectual y el maestro de escuela". Fuimos así, en el primer canto, a la orilla de la investigación y el pensamiento a conversar con adultos lúdicos. Ellos fueron nuestros referentes para repensar la otra orilla de este puente: la escuela.

Su voz y su consejo esencial para orientar el desarrollo de los niños y niñas en la escuela, quedan sintetizados en la enigmática frase del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, quien nos guió desde la primera página de este libro: "La madurez del hombre es haberse reencontrado, de grande, con la seriedad que de niño tenía al jugar".

A la luz de este recorrido podemos dilucidar el enigma: la cultura humana es un proceso de ir y venir, los niños y niñas se transforman en adultos y los adultos en niños y niñas. El niño busca desarrollarse hacia la autonomía del adulto, y el adulto, para no morir, para no convertirse en piedra, debe renovarse continuamente en niño, tanto generacional como psicológicamente. La escuela se nos presenta como un encuentro comunitario donde niños, niñas y adultos aprenden los unos de los otros, al servicio de un fin mayor: la continuidad de la comunidad humana sobre la tierra. Ese es el desafío principal de nuestro aprendizaje.

Esta rueda humana que gira entre dos fuerzas, los niños y los adultos, es el corazón de la comunidad humana, donde el juego cobra un valor vital, pues es el tipo de vínculo en que ambos nos podemos entender: el niño habita lúdicamente el mundo y jugando se desarrolla en adulto, y el adulto al conectarse con su niño puede renovarse para ir al encuentro de lo nuevo que los niños traen. Así, en el girar de esta rueda, se revela el sentido fundamental de la educación y los adultos nos reencontramos con nuestro verdadero rol como educadores: hacer un puente entre la tradición y la renovación.

Quisimos transformar esta visión en un dibujo que nos recuerde al mirarlo que el habitar lúdico es mucho más que "un juego de niños y niñas", es precisamente el motor de lo humano como creador de su propia humanidad, y por lo mismo debe tener el lugar que merece allí donde lo humano se construye: la escuela. Es justamente en este espacio de la sociedad donde protegemos a niños y niñas para inspirarlos, desafiarlos y capacitarlos para que tomen, pasito a pasito, desde su propio sentido de vida, las responsabilidades que en el mundo adulto enfrentamos, reciban nuestro legado y continúen con la historia.

El Juego en la Escuela

Niños, niñas y adultos aprenden a gozar en el vínculo social

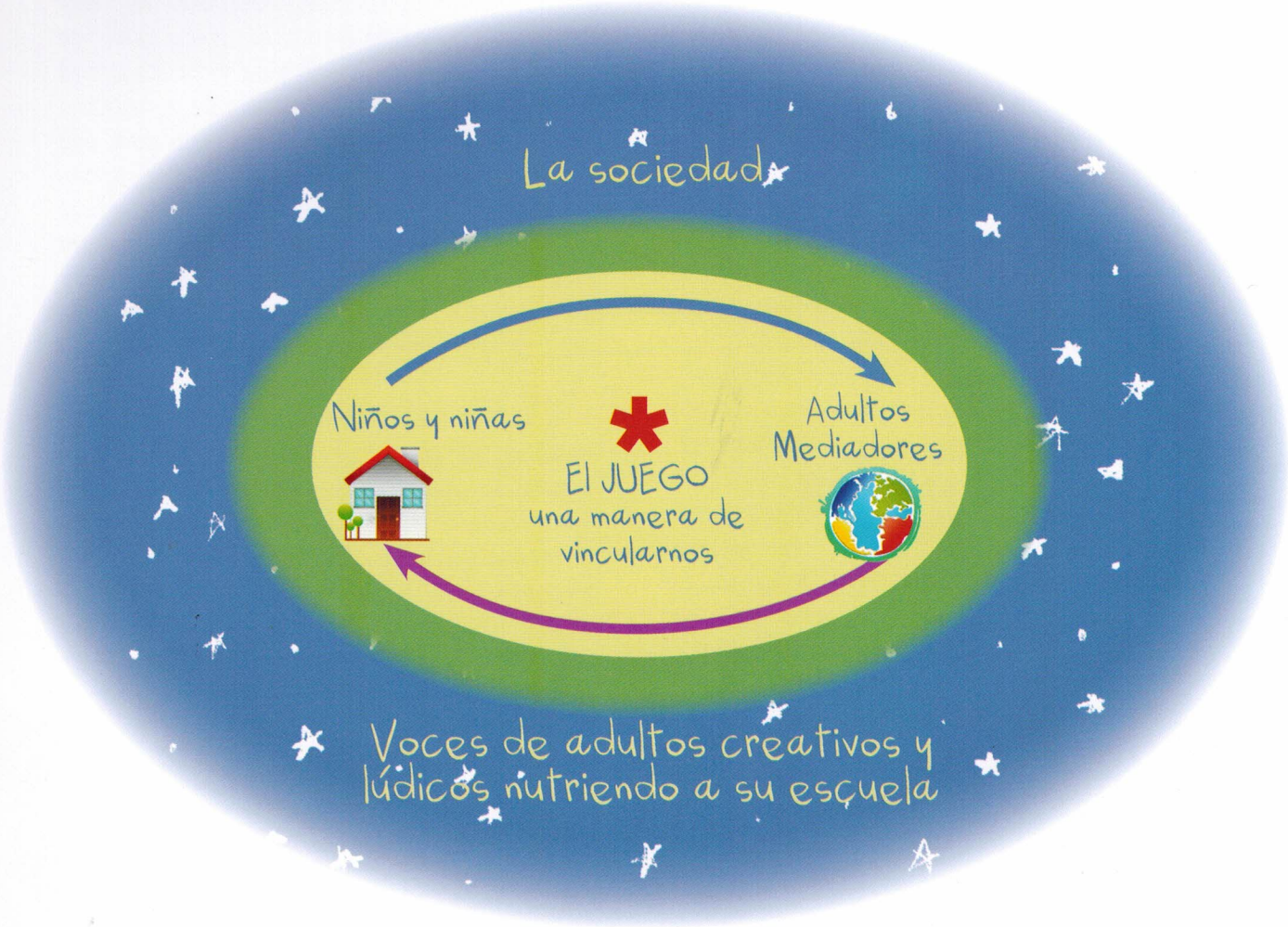


Figura- "El juego en la escuela". En un óvalo de color verde representamos el contexto escolar donde se da la interacción de mutuo desarrollo entre niños, niñas y adultos a través del juego, representado por un asterisco rojo. El desarrollo del niño hacia la adultez está representado por una flecha azul; el desarrollo del adulto hacia la reconexión con la infancia, transformándose así en un mediador del juego, está representado por una flecha morada. Afuera de este espacio acotado y protegido que es la escuela, está el mundo, la sociedad, en donde representamos con las estrellas a los adultos conectados con la importancia de conservar una actitud lúdica en su contribución a la sociedad. Así, "El juego en la escuela" se inserta en un contexto social mayor, con el cual aspira a mantener y renovar vínculos lúdicos. De ahí la importancia de construir los puentes en los que escuela y sociedad, niñez y adultez, se relacionen y actualicen siempre.

Orientaciones didácticas hacia un aprendizaje lúdico

Una vez descrito el sentido más fundamental que tiene el juego como estrategia de aprendizaje en la escuela, quisiéramos describir aquellas dimensiones operacionales que, a la luz de los proyectos pedagógicos y las visiones de los expertos, dibujan un camino concreto a seguir para la transformación de la escuela en un espacio lúdico de aprendizaje.

De esta forma, presentamos un esquema conceptual que sintetiza las orientaciones pedagógicas centrales que hemos rescatado en este libro. El esquema se organiza en base a un fundamento principal que define la orientación clave para una educación a través del juego: la escuela es una comunidad de aprendizaje en donde el juego es un articulador privilegiado.

Dicho fundamento se operacionaliza en dos pilares: niños y adultos, los cuales se subdividen en tres dimensiones que describen los ejes fundamentales para orientar iniciativas de aprendizaje lúdico. El primer pilar reconoce que el juego es una herramienta efectiva de aprendizaje para niños y niñas, estableciendo que para ello es imprescindible considerar: (a) el niño habita lúdicamente el mundo, (b) el niño se desarrolla integralmente a través del juego, y (c) el niño entre los 4 y los 7 años debe tener una experiencia escolar que propicie la continuidad, y para ello el juego es un elemento garante.

El segundo pilar propone que el educador es un mediador del aprendizaje lúdico del niño, y para cumplir ese rol debe: (a) reconectarse con su infancia lúdica, (b) desarrollar las habilidades de observación del aprendizaje lúdico del niño, y (c) aprovechar los recursos físicos y materiales para diseñar ambientes propicios para dicho aprendizaje lúdico.



Fundamento: Comunidades lúdicas de aprendizaje El juego como articulador privilegiado de los vínculos de aprendizaje entre niños, niñas y adultos en la escuela	
Primer Pilar: Niños/as El juego es una herramienta efectiva de aprendizaje de niños y niñas hacia la adultez.	Segundo Pilar: Educador/as El educador/a es un mediador del aprendizaje lúdico de los niños.
1.- El habitar lúdico de los niños: Niños y niñas desarrollan aprendizajes y generan vínculos desde una relación lúdica con el mundo, donde la confianza y el desafío van de la mano, celebrando tanto errar como acertar.	1.- La reconexión con la infancia lúdica: Para entenderse con el habitar lúdico del niño, el educador necesita conectarse con el propio habitar lúdico de su infancia.
2.- El desarrollo integral a través del juego: El desarrollo corporal y socioafectivo de los niños es tan importante como el desarrollo cognitivo para su desenvolvimiento sano en el mundo. Las actividades lúdicas entre pares son el mediador natural para el desarrollo de estos tres aspectos fundamentales.	2.- La observación del habitar lúdico del niño/a: El educador requiere de una observación atenta y empática de los procesos de desarrollo del niño/a a través de su relación lúdica con el mundo, reconociendo así los momentos apropiados para proponer nuevos aprendizajes.
3.- Las trayectorias lúdicas de aprendizaje: Los aprendizajes de la educación inicial y la educación básica requieren ser articulados mediante el juego, respetando los ritmos y procesos propios del desarrollo integral del niño/a.	3.- El diseño del ambiente como herramienta de mediación: El entorno físico y los recursos materiales son insumos para que el educador diseñe y propicie los ambientes para el aprendizaje lúdico.

Estos dos pilares conversan continuamente, sin poder existir el uno sin el otro. Y existen en la medida de que hay una comunidad transgeneracional, donde niños y adultos se encuentran, entienden y disfrutan, aprendiendo unos de otros. Los niños no se pueden desarrollar a la adultez sin la mediación de un adulto, y a la vez, los adultos nos convertiremos en piedra si no despertamos continuamente al niño interno que vive en nosotros.

Somos dos tipos de seres humanos muy distintos y complementarios, nos observamos continuamente unos a otros y en esta relación de mutuo aprendizaje, el niño deviene en adulto y el adulto en niño, haciendo lo que llamamos la cultura humana, que mientras más lúdica sea, más disfrutados serán nuestros frutos.

Integrando visiones: Experiencias y reflexiones finales

El esquema conceptual descrito es un ejercicio de integración de las voces del primer y segundo canto. Como vimos en el primer capítulo, los entrevistados de los diversos campos de investigación y creación nos iluminaron respecto a la relevancia del juego para el desarrollo humano y la educación. En el segundo capítulo, las propuestas pedagógicas desarrolladas por el Ministerio de Educación dieron cuenta de cómo aquellas dimensiones relevadas por los expertos, y por los participantes del *Encuentro Reflexivo,* hacen eco en experiencias locales y actuales.

En ese marco, es posible evidenciar las relaciones que dan forma y sustento al esquema conceptual que emerge del presente libro. A continuación se presenta un breve análisis de cada una de las Orientaciones didácticas del juego como estrategia de aprendizaje, generando los vínculos con las referencias de los entrevistados del primer capítulo y su resonancia con las iniciativas pedagógicas del segundo capítulo.

0. En primer lugar, el fundamento principal que refiere al rol articulador del juego en una comunidad educativa se relaciona con la necesidad de que el aspecto lúdico no esté restringido solo al aula. Como plantea Beatrice Ávalos, la reflexión sobre el juego en el aprendizaje debe extenderse a todos los actores involucrados, incluidas las familias. En la misma línea, Roberto Araya señala que la instalación de estrategias de aprendizaje lúdico requieren del compromiso de las autoridades escolares, de los equipos docentes, de madres, padres y apoderados, quienes muchas veces presentan resistencias y desconfianzas frente al juego en la escuela. De esta manera, se propone la construcción de comunidades de aprendizaje que validen el juego de manera integral.

Las propuestas "El patio, un lugar para aprender jugando" y "El juego como estrategia clave para el aprendizaje: el rol mediador del adulto" son ejemplos de procesos de formación y reflexión colectiva, en los que la incorporación de estrategias de aprendizaje lúdico se dan en contextos donde los equipos educativos se piensan a sí mismos de manera integrada, teniendo resultados positivos para el aprendizaje facilitado por una relación lúdica.

1. En relación al primer pilar del esquema, que establece que el juego es una herramienta efectiva de aprendizaje para niños y niñas, Isabel Behncke nos recuerda que desde una perspectiva evolutiva, efectivamente "perder el tiempo jugando es lo más eficiente para el aprendizaje", ya que el juego tiene una función adaptativa a largo plazo. Por otra parte, desde la teoría de sistemas complejos, Paulo Barraza nos propone comprender que los niños y niñas aprenden de las interacciones sociales autónomas que ocurren en el juego, sugiriendo que el aprendizaje lúdico se da entre pares, promoviendo la exploración protegida de un repertorio de conductas que facilitan la socialización, el desarrollo afectivo y la integración.

1.1. El habitar lúdico de niños y niñas, es una de las dimensiones más consensuadas en los entrevistados. Por ejemplo, Sally Jenkinson sugiere que niñas y niños procesan sus pensamientos y vivencias a través del juego; Alberto Moreno señala que la forma de ser lúdicamente es inseparable de la vida de los niños; Peter Biekarck define el juego como una forma de trabajar celebrando, donde niños y niñas se involucran completamente con lo que hacen.

Esta dimensión está incorporada en las cinco experiencias pedagógicas revisadas en el segundo capítulo. Sin embargo, queda claramente expresada en "Juego de zonas" y "Juego como estrategia clave para el aprendizaje: el rol mediador del adulto", ya que ambas iniciativas se construyen sobre la premisa de que el juego es la actividad natural y espontánea de aprendizaje de los infantes.

1.2. El desarrollo integral a través del juego es un aspecto que, tanto desde la teoría evolutiva como desde la psicología del apego, es reforzado. Isabel Behncke plantea que el juego es fundamental en el desarrollo de las bases fisiológicas, socioemocionales y cognitivas en las que las habilidades intelectuales se sustentan. Por su lado, Carolina Grellet propone que el juego es un logro de la especie humana, en tanto provee del impulso innato por conocer el mundo, permitiendo la adaptación progresiva al mismo.

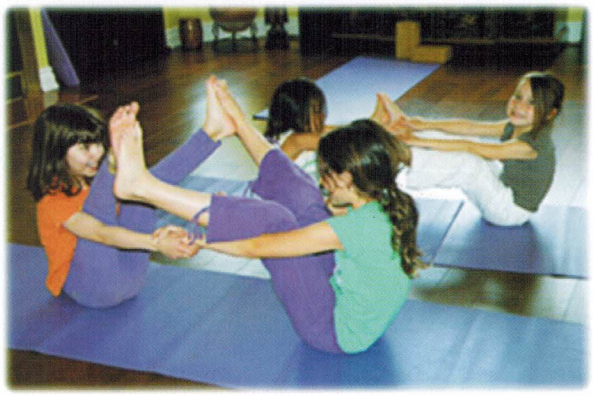
"Corporalidad y movimiento" es una de las experiencias pedagógicas que pone en valor la exploración corporal y social de los infantes, promoviendo así el respeto de los ritmos de maduración y aprendizaje propios de niños y niñas.

1.3. Las trayectorias lúdicas de aprendizaje se vinculan directamente con la dimensión anterior, en cuanto refieren a facilitar el tránsito de la educación inicial a la educación básica. Esto implica respetar el desarrollo integral de niños y niñas y, como señala Beatrice Ávalos, es importante favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y afectivas, resguardando lo más posible la etapa en que el niño o niña explora desde sí mismo el mundo, a través del juego libre y la fantasía, y defendiendo firmemente aplazar la escolarización intelectual para etapas posteriores.

La iniciativa "Juego de zonas" tuvo como efecto la transferencia de la metodología de aprendizaje lúdico desde las educadoras de niveles de transición a docentes de educación básica, lo que sugiere la factibilidad de propiciar continuidad en los procesos de aprendizaje lúdico en las transiciones escolares de niñas y niños.

2. El segundo pilar del esquema conceptual establece que el educador/a cumple un rol mediador del aprendizaje lúdico de los niños/as, en oposición a un rol instructor del aprendizaje. En ese sentido y desde una mirada sistémica, Paulo Barraza propone que el educador debe ser un agente que propicie la autoorganización de niños y niñas, mediando y estimulando la creatividad y el aprendizaje entre pares. Por su lado, Sally Jenkinson habla de la importancia de que el educador sea un facilitador del juego libre, permitiendo así que los niños integren y reflejen en su juego las experiencias de la vida cotidiana.

2.1. La reconexión de cada educador con su infancia lúdica es una dimensión que Peter Biekarck rescata en profundidad en su entrevista. Plantea que el educador es un referente existencial para los niños; por tanto, la manera de facilitar ambientes lúdicos requiere, inevitablemente, de un involucramiento con el propio sentido lúdico por parte del educador. Jorge Soto sugiere también que los docentes deberían jugar para así conectarse con las formas de aprendizaje lúdico y transformar así su quehacer profesional.



Con respecto a este punto, se rescata particularmente la experiencia de formación de educadoras "El derecho al patrimonio cultural del juego", puesto que propone un proceso de desarrollo interno de las maestras, en las que se conectan con sus experiencias lúdicas de infancia, y así se preparan para diseñar estrategias de aprendizaje lúdico para sus educandos. Otra iniciativa que propone un proceso colectivo de exploración lúdica y reconexión con las experiencias de juego de la infancia es "El patio, un lugar para aprender jugando", pues metodológicamente la manera de revalorizar el juego fue vivenciándolo con los equipos educativos.

2.2. La observación del habitar lúdico del niño/a como un elemento clave en el rol del educador es planteado por Alberto Moreno, quien señala que el educador debe desarrollar la habilidad de observar empáticamente el proceso de desarrollo de niñas y niños para saber cuándo intervenir oportunamente y proponer nuevos desafíos. Para ello, Moreno explica que son necesarios lazos afectivos y confianza que legitimen al adulto en su observación e intervención. En el mismo sentido, Claudio di Girolamo sugiere que los adultos tienen una responsabilidad importante de escuchar a los niños, abriendo espacios para que la infancia dialogue horizontalmente con la adultez.

Las iniciativas pedagógicas "Juego de zonas" y "El juego como estrategia de aprendizaje clave: el rol mediador del adulto", incluyen en sus propuestas la formación de las educadoras en las habilidades de observación para el aprendizaje lúdico, con el fin de que adquieran la capacidad de reconocer los procesos de aprendizaje de niños y niñas e intervenir oportunamente.

2.3. El diseño del ambiente como herramienta de mediación es una dimensión que Peter Biekarck rescata como fundamental para el aprendizaje lúdico. Plantea que el educador construye ecosistemas para el juego, donde los elementos físicos y materiales deben contribuir a la exploración y dejar abiertos los espacios para la imaginación y la creatividad. A su vez, señala que la impronta emocional y actitudinal del educador también formará parte importante del ecosistema. En ese sentido, Humberto Maturana propone que, bajo el entendimiento de que el aprendizaje ocurre en una relación social mediada por el lenguaje, el rol del educador es generar un espacio de confianza y armonía, que permita la emoción adecuada para desarrollar el nuevo aprendizaje.

El diseño de ambientes para el aprendizaje lúdico está presente en las iniciativas "Corporalidad y movimiento", "El patio, un lugar para aprender jugando" y "Juego de zonas". Todas estas experiencias proponen el desarrollo de habilidades en las educadoras para aprovechar las oportunidades pedagógicas que ofrecen los ambientes, así como el diseño de experiencias y ambientes físicos que propicien el aprendizaje lúdico.

Así, este libro sobre el juego en la escuela concluye. Finaliza sus cantos esperando aportar a los lectores con inspiración, evidencia y orientaciones que puedan servir en sus contextos para propiciar y potenciar el desarrollo de aprendizajes lúdicos en la escuela, pero también y sobre todo, para despertar y avivar el espíritu lúdico que cada uno de nosotros lleva dentro.

Desenlace

El proceso de estar vivos es el proceso de morir. Vamos envejeciendo. Cerrando puertas, atando cabos, acomodando nuestros huesos bajo el árbol de la pinta. Respiramos cada vez más lento, dejamos pasar todas las nubes y devolvemos lo que nunca fue nuestro. *1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros.*

Dejamos el espacio a otros, cedemos el lugar y nutrimos con nuestro cuerpo la vitalidad de todo lo que sigue. Fuimos serios en nuestro juego y el juego ha terminado.

De nosotros nace un árbol y de los árboles frutos que atesoran semillas, semillas que repetirán eternamente, lo mismo sobre lo mismo. Cambiarán las épocas, los ropajes, carruajes, ademanes, palabras, daguerrotipos, antenas sondeando lo más oculto. Y los niños seguirán jugando. La paz interpelará a la guerra y viceversa. Y los niños seguirán jugando. Los que no juegan se convertirán en piedra, y la piedra en papel y el papel en tijera.

Nos preguntamos sobre la locura de los niños, y vivimos en una roca caliente girando alrededor de una estrella. Lo olvidamos. Las hormigas construyen civilizaciones todos los inviernos. Cambia el dólar como cambia la marea. Se mece la cuna en la tarde. Duermen las ciudades, despiertan con la luz.

La tierra es lúdica, los bichos llenos de colores polinizan sin cálculos, suben todas las plantas con el sol, bajan las aguas hasta el fondo del subsuelo. Sin saberlo dejamos huellas en la playa. Hemos inventado un relato tan pobre sobre la pobreza. La abundancia se nos escapa entre las manos y la llamamos desorden. El espacio más abierto se abre en la cabeza más dura. Crece el musguito en la desolación de la salitrera.

¿Hemos aprendido algo?



Bibliomapa

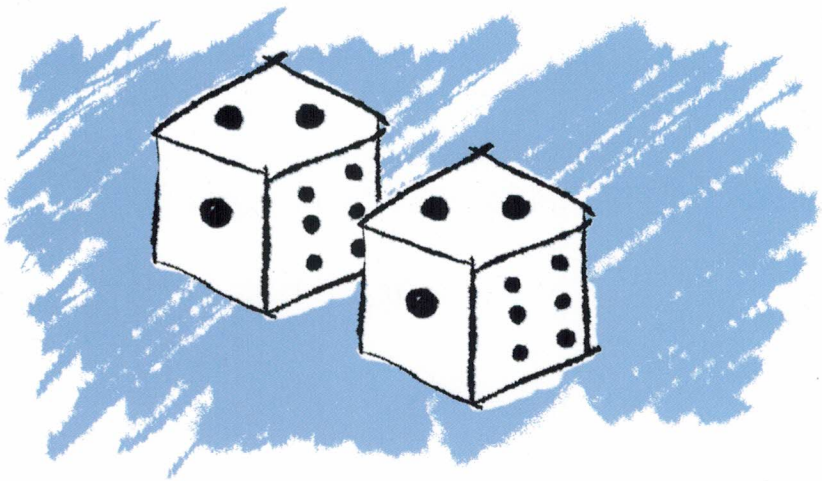
Travesía lúdica por los fundamentos del juego como estrategia de aprendizaje

Hemos escuchado muchas voces sobre el juego y ahora es tiempo de jugar.

Se abre el concilio de investigadores y pedagogos a cada uno de nosotros. En el centro de la mesa ofrecemos este juego que nos invita a compartir, pensar y crear colectivamente en torno a la importancia del juego en la escuela. Es un juego donde las reglas podrán ir cambiando según el devenir del proceso colectivo, pues como dice Jorge Soto en su entrevista: *"Los mejores juegos son aquellos donde las reglas cambian".*

Este bibliomapa es una bibliografía lúdica para seguir explorando el juego a través de decenas de referentes del juego que, a lo largo de la historia de la humanidad, han dicho frases iluminadoras sobre su importancia en nuestra existencia como humanos.

Encontraremos filósofos, artistas, psicólogos, historiadores y los más variados personajes, invitándonos a explorar más sobre ellos, descubrir quiénes son, su obra y su vida, tan importante como la de cada uno de nosotros, de manera que invitamos también a contribuir con tu propia voz a este coro colectivo, pues no hay juego sin participación.



Travesía lúdica

por los fundamentos del juego como estrategia de aprendizaje

Reglas propositivas del juego

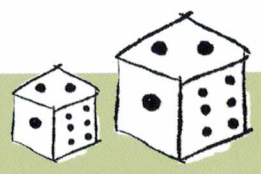
(reglas para recrear)

1

Cada participante escoge un objeto pequeño y preciado que represente un elemento evocador de su propia infancia, de su biografía lúdica. Este objeto se transformará en su "ficha", con la cual se moverá por el tablero en relación a los números que los dados del azar le vayan arrojando. Para hacer un nexo con nuestra infancia, la dinámica de este juego es muy parecida a la del "ludo" y "el juego de la oca". Con la diferencia de que no hay un ganador, solo caminantes erráticos que en ese andar van encontrando colectivamente su sentido.

2

Se ponen todos los "elementos lúdicos" en la casilla número 1 y se procede, por turnos, a lanzar un par de dados, avanzando las casillas correspondientes al resultado de los dados.



3

Cada participante (que también puede ser un dueto o un grupo), lee la frase escrita en su casilla y hace un "acto lúdico" en donde relacione esta frase con el "acto lúdico anterior" a su turno. Este "acto lúdico" puede ser una reflexión evocadora, un dibujo, una mímica, una pregunta, o cualquier cosa que se les ocurra. Lo importante es crear. El objetivo concreto es que los participantes vayan relacionando así una frase con otra y vean cómo en ese tejido creativo entre frases se van apropiando creativamente de las ideas de este libro.

4

El propósito de este juego es facilitar el pensamiento creativo y la conexión lúdica de unas frases con otras. Existen tres tipos de casillas: a) las casillas que ya tienen una frase escrita predeterminada, b) las casillas con dibujos grandes (que ocupan dos casillas) son invitaciones a que cada cual recuerde o invente alguna frase sobre el juego; y c) las casillas con dibujos pequeños son invitaciones a encontrar una frase sobre el juego al interior de este libro.

5

El objetivo general del juego es ir tejiendo colectivamente las distintas perspectivas que nutren al juego como una actividad fundamental para la infancia y la adultez. Así también, invitamos a transformar estas reglas, donde por ejemplo, ocupar el tablero de paraguas para salir a jugar a la pinta bajo una lluvia torrencial, es también una maravillosa posibilidad abierta.



Bibliografía

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.

Bateson, P. & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cabanelas, I.; Eslava, C.; Fornasa, W.; Polino, R.; Tejeda, M. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Editorial GRAÕ.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'disoñando' la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Concha Molinari, O (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. Editorial Universidad de la Serena.

De Ajuriaguerra, J. (1993). *Estadios del desarrollo según Jean Piaget en: Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona-México: Masson S. A., p.24-29.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gray, P. (2008). *Psicología: una nueva perspectiva*. México, D.F: McGraw-Hill.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0-3 años*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI (2010). *Referente Curricular I*. Santiago, Chile: Alvimpress Impresores.

Kamii C. y DeVries R. (1983). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid, España: Ed. Siglo XXI.

Laguia, M. J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Biblioteca infantil 26. Barcelona, España: Ed. GRAÕ.

Le Boulch, Jean. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*: Ed. Paidós.

López de Maturana, D. (2010). *El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil*. Revista Polis, 9, 25, 243-254.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Michelet, A. (2001). *El juego del niño: avances y perspectivas*. Quebec, Canadá: OMEP.

Mineduc (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

Piaget J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Editorial Planeta.

Ruiz de Velasco, A,; Abad, J. (2011). *El juego simbólico. Biblioteca infantil 31*. Barcelona, España: Ed. GRAÕ.

Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.

Sarlé, P.; Rodríguez, E.; Rodríguez, I. (2010). *El juego en el nivel inicial: juego dramático. Hadas, brujas y duendes, pág. 12*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
Thió de Pol, C. y otros. (2007). *Planificar la etapa de 0 a 6. Biblioteca infantil 21*. Barcelona, España: Ed. GRAÕ.

Varela, F. J. (2002). *Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas: cartografía de las ideas actuales*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, España: Ed. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Ed Científico-Técnica.

Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México, México: Ediciones Quinto Sol.

Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.