

# JUGAR PARA APRENDER (POR FIN) A VIVIR, O LA COMPLEJIDAD DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Alejandra Manena Vilanova Buendía

¿DÓNDE ESTABAS?  
— PREGUNTA LA MADRE —  
Y LINA CONTESTA:  
ESTABA ESCONDIDA BUSCANDO LA  
NOCHE.  
ANOTACIONES SOBRE EL JUEGO INFANTIL  
VILANOVA, 2009.

## INTRODUCCIÓN

El diálogo con las experiencias que se describen en este artículo busca resaltar el valor pedagógico del juego como acción ritual y cuya finalidad es vivir la libertad. Sin embargo, esta condición liberadora no siempre se presenta cuando el juego se usa como estrategia pedagógica, porque al ser parte de la planeación educativa, el juego debe cumplir un objetivo, que como tal lo alejaría de su condición liberadora.

Esta contradicción se convierte en una de las situaciones cotidianas de la labor del maestro, la vivencia liberadora del juego, en contraste con la predefinida de la educación. Por eso el elemento en juego, en este artículo, es no ocultar la contradicción, sino abrirse a ella y deconstruirla, buscando otras maneras de hacer, pensar y actuar.

Cuando se plantea el juego como estrategia pedagógica asumiendo esta contradicción se pretende, en términos derridianos, el aprender (por fin) a vivir<sup>1</sup> porque los niños y las niñas comprometen su vida cuando juegan, por eso el juego es siempre un aprendizaje que nunca concluye aunque cada vez que se pasa por esa experiencia creemos que por fin hemos aprendido.

A eso se debe que la interpretación que se presenta del juego, esté al margen de las teorías del desarrollo, con el fin de poder escuchar en las acciones de la infancia la voz de su pensamiento, donde el educador o maestro de Educación Inicial, tiene que observar y observarse, registrar y registrarse, y analizar y repensarse, y así poder ofrecer, proponer y provocar nuevas acciones en conexión con el juego infantil.

1.- Tomando como referencia y eco conceptual el título de la obra de Derrida en una entrevista con Jean Birnbaum poco tiempo antes de morir.

De esta manera el artículo realza la acción provocativa del maestro, como estrategia pedagógica que se abre a la incertidud y potencialidad del juego, una estrategia pedagógica que reconoce la finalidad educativa como una puerta abierta, frente a la cual el maestro siempre está atento.

El cuerpo de este texto profundiza sobre esta complejidad del juego a través de una escritura semiopráctica<sup>2</sup>, una escritura que re-vive la experiencia al volver sobre ella para (re)pensarla otra vez.

2.- La semiopraxis (Grosso, 2007) es la línea de investigación que busca reconocer las formas hegemónicas, los discursos logocéntricos, procesos de identificación devenidos en la descalificación, estratificación, borramiento y negación en América Latina y otros contextos postcoloniales. Dentro del campo de la Educación Inicial la semiopraxis pone bajo crítica los discursos evolucionistas que silencian esas “formas otras” (Vilanova, 2015) de hacer, pensar, sentir y vivir de la infancia. La semiopraxis tiene un sistema metodológico “táctico” (De Certeau, 2000) para mostrar las formaciones hegemónicas a través de los contrastes y diferencias entre los discursos y la experiencia. Las acciones infantiles muestran otros sentidos a la realidad que la semiopraxis recoge en su escritura las marcas de un cuerpo que habla desde sus acciones y en relación con quien vive su experiencia. A eso se debe que la semiopraxis muestre, en primera persona, quién escribe y desde dónde lo hace, es decir, hace un fuerte énfasis en el “suelo” (Kusch, 1976) y en la acentuaciones valorativas (Voloshinov- Bajtin, 1929) de los cuerpos poniendo “el oído en los pies” (Nietzsche, 1985).

**LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, CUANDO OBSERVAMOS A NIÑAS Y NIÑOS JUGAR MOSTRAMOS NUESTRA TENDENCIA A NOMBRAR EL TIPO DE JUEGO QUE REALIZAN, GENERALMENTE ATÁNDOLO A LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO, CON LA FINALIDAD DE PODER ENCASILLARLO.**

## LA ACCIÓN LIBERADORA DEL JUEGO O LA VIDA DEL JUEGO<sup>3</sup>

### La experiencia, registro semiopráctico 1:

3.- Los registros de las experiencias en este artículo se llevaron a cabo en l'Escola Polinyà de Barcelona-Catalunya. Una escuela de nueva creación que inició sus labores en el año 2011, donde el juego es parte fundamental de su vida cotidiana.

En una clase de niños y niñas de tres años, observo a dos de los niños que se dirigen al espacio de construcción donde encuentran bloques cortezas de árbol y réplicas de animales. Los niños llegan y observan la cuidadosa distribución del material en pequeñas cajas plásticas que les permite reconocer, silenciosamente, una estética conectada con el orden y la clasificación por forma y tamaño, la distribución de los muebles que limitan el espacio generan cobijo y acogimiento, el salón de clase no es grande, pero la delimitación amplía sus posibilidades... Frente a los bloques una pequeña mesa de baja altura que ofrece su superficie para invitar a elevar las construcciones del suelo. La luz ilumina indirectamente el espacio.

Los dos niños inician su construcción con bloques de distintas formas, de tal manera que los ponen uno al lado del otro hasta que se crea una forma cerrada. En el centro ubican dos reproducciones plásticas de animales. Cuando la construcción satisface a los dos niños, la habitan con los animales y con sus acciones donde ya no se sabe si están dentro o fuera de la construcción.

Al recoger experiencias registradas y volverlas nuevamente sobre la escritura encontramos detalles nuevos, encontramos nuestra actitud y nuestra manera de observar a los niños y las niñas de un grupo de clase. La escritura de la experiencia, es una nueva experiencia, no se trata de detalles que



dejamos escapar mientras transcurría la experiencia, sino de lo que nos ocurre cuando escribimos sobre lo que estamos estudiando.

Cuando se observa un juego con bloques, inmediatamente lo ubicamos dentro del ámbito de la construcción, sabemos que el juego con bloques tiene una secuencialidad determinada por el tipo de construcción y por la dificultad que la misma implica, por eso los maestros, marcados por el evolucionismo, dejamos que nos sorprendan más las construcciones que consideramos son más conectadas con conceptos o procesos de representación matemática.

Pero, volvamos a pensar en estos dos niños jugando con los bloques. Es especialmente interesante ver como dos niños sin dirigirse la palabra, puedan comunicarse de tal manera que llegan a construir conjuntamente una misma obra, su lugar de encuentro es el juego, las acciones que lo implican y el espacio que se les ofrece. Transita sin previo acuerdo y a la vez dejan ver cómo, la complejidad de la construcción, está determinada por una silenciosa comprensión que no encajaría en ninguna lógica de la comunicación. Una interacción discursiva (Voloschinov-Bajtin, 1929) que atraviesa el lenguaje de sus cuerpos bajo la ausencia de la palabra.

Sin embargo, los profesionales de la educación, cuando observamos a niñas y niños jugar mostramos nuestra tendencia a nombrar el tipo de juego que realizan, generalmente atándolo a las teorías del desarrollo, con la finalidad de poder encasillarlo <sup>4</sup>. La acción de jugar, desde la mirada del adulto suele estar interpretada y conectada con un estadio evolutivo, porque, de esta manera, impedimos que el juego tome un curso ajeno al que ya está preestablecido. Lo que demuestra que hay cierto temor por parte de los organismos de control a que se puedan seguir caminos distintos a los que ya están determinados.

El hecho que el juego no persiga un fin, que no implique ninguna utilidad, va unido a la

4.- Porque los niños quedan suspendidos de las interpretaciones teóricas, "a pesar que en sus formas de actuar muestran que más allá y más acá de su silueta, lo que se puede apreciar es el gesto de sus acciones que transcurren entre miradas y sonrisas" (Vilanova, 2009) e imponiendo "una lógica que no es la lógica" (Bourdieu, 1991, p 145 a una experiencia que habla de otra manera desde "el sentido práctico". (Bourdieu, 1991).

## EL JUEGO SE FUE CONVIRTIENDO EN UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO QUE SE INSTRUMENTALIZÓ PARA PODER CONSEGUIR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.

libertad, desarrollando un potencial difícil de controlar desde los estamentos del poder, que en la sociedad actual han encontrado una vía para su control que no se percibe como represión: la vía del mercado, del control del individuo a través del consumo de situaciones que ya están precocinadas, de modo que elija voluntariamente lo previsible renunciando, el mismo, por acomodación voluntaria, a su libertad" (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 123).

A eso se debe que a pesar de las palabras y de nuestras interpretaciones los niños y las niñas sigan jugando, es decir siguen constantemente liberando el juego de sus interpretaciones y liberándose ellos a través de la actividad más importante en su vida: jugar. La acción de jugar se convierte en constante y repetitiva que genera una profunda satisfacción, enmarcada en una temporalidad extraña que siempre



pasa de prisa. Es decir, “jugar es un ritual” (Vilanova, 2015) porque además que la experiencia se repite constantemente, siempre que ocurre es diferente y en esa diferencia termina sucediendo algo distinto, novedoso, extraño y extraordinario.

Al abrir esta condición liberadora del juego, ¿se puede pensar en que el mismo tenga una funcionalidad pedagógica? ¿De qué manera los maestros podemos abordar el juego dentro de nuestros ambientes educativos?

## EL JUEGO DIDÁCTICO O EL JUEGO CON FINALIDAD

La educación en su búsqueda por encontrar metodologías más eficaces en el proceso

LA EDUCACIÓN EN SU BÚSQUEDA POR ENCONTRAR METODOLOGÍAS MÁS EFICACES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LAS NUEVAS GENERACIONES, DETUVO SU MIRADA SOBRE EL JUEGO AL VER EL INTERÉS Y LA IMPORTANCIA QUE EL MISMO TENÍA PARA LA INFANCIA.

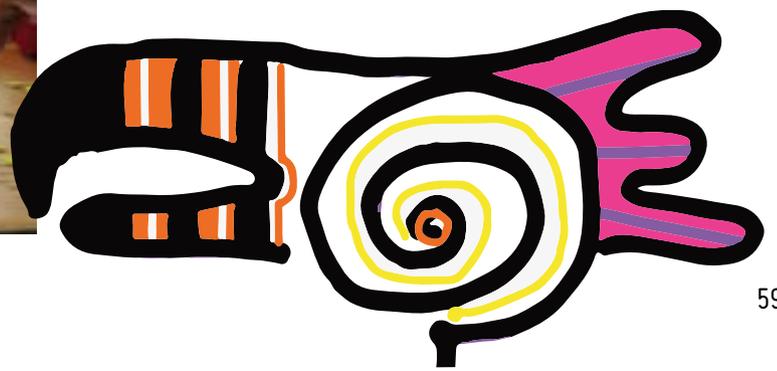


de enseñanza-aprendizaje para las nuevas generaciones, detuvo su mirada sobre el juego al ver el interés y la importancia que el mismo tenía para la infancia. Los estudios de Huizinga en 1938 con *Homo ludens* mostraron como el juego es parte de la condición humana como fenómenos cultural que desborda lo biológico. De esta manera y con mayor peso, la pedagogía comenzó a vincularlo dentro de sus actividades como estrategia de aprendizaje, derivadas de las corrientes de la educación progresista y cuyos mayores exponentes provenían de Europa y Estados Unidos. Llama la atención la manera cómo los polos de dominación mundial se identifican con este deseo por poder controlar el juego y encaminarlo hacia sus propios intereses.

El juego se fue convirtiendo en un instrumento didáctico que se instrumentalizó para poder conseguir los objetivos educativos del momento. Así, nacen los llamados materiales concretos, o didácticos que están directamente relacionados con la etapa preoperatoria y operatoria según Piaget (1985). Surgen con anterioridad los materiales montessorianos, la regletas de Cuisenaire, la incorporación del ábaco y el dominó a la escuela, los bloques lógicos de Dienes, la imprenta freinetiana y muchos otros más derivados de los anteriores como el material multibase, las letras de lija, las letras de colores, la tabla perforada, etc. En su mayoría se encuentra que responden al desarrollo de habilidades de tipo lógico matemático y lingüístico, inteligencias que tenían el reconocimiento para determinar el coeficiente intelectual.

Cabe decir que dichos materiales cumplieron y cumplen con su función, es decir, facilitan y acercan el aprendizaje de las matemáticas y la lengua a través de una actividad que se parece al juego y a los que se los llamaron materiales didácticos

Sin embargo, cabe aclarar que la libertad del juego se



vio fracturada por la finalidad didáctica, los materiales cumplían su función y lograban atrapar la atención de los niños y niñas a quienes se les ofrecía los mismos, siguiendo un protocolo de presentación predefinido. La estructura del material se la relacionaba con la finalidad evolutiva de su etapa, pero la sensibilidad del mismo, como: la textura de la madera, el tono del color y la definición de su forma, se tomaron en cuenta, solo, para atrapar su interés <sup>5</sup>.

Este tipo de materiales se suelen presentar, inicialmente, bajo una condición de juego libre, para que el maestro observe qué es lo que hacen de manera natural y para que la niña y el niño se familiaricen con el mismo. Posteriormente, se suelen hacer ejercicios de identificación y juegos para descubrir propiedades y atributos o para establecer relaciones. De esta manera, se llega al planteamiento de un problema usando el material cuyo resultado está predefinido.

Sin desconocer los buenos resultados obtenidos con estos materiales didácticos, tenemos que reconocer que terminan colonizando el juego, porque el interés es efectivizar su función, reemplazando la libertad por el aprendizaje.

Entonces, si los materiales didácticos rompen con el sentido inherente del juego infantil, ¿debemos hacer uso de los mismos dentro del ambiente educativo?

## INTERACCIÓN Y PROVOCACIÓN O APRENDER (POR FIN)

Es importante reconocer la función educativa de la

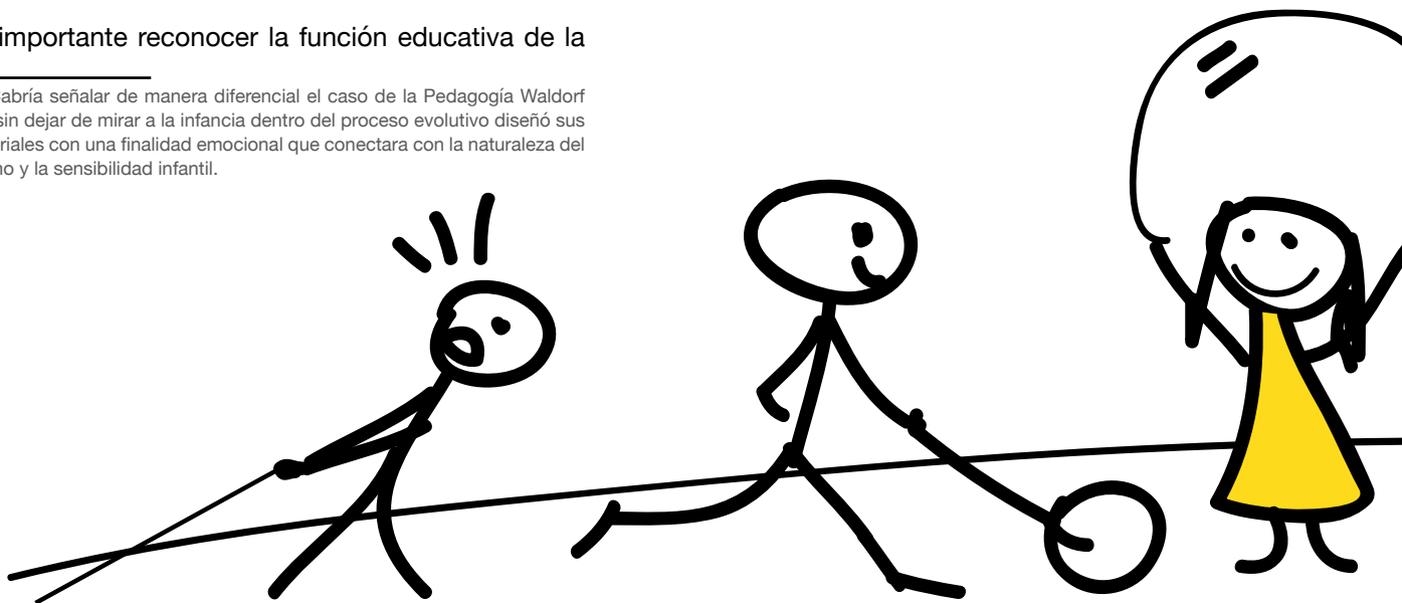
5.- Cabría señalar de manera diferencial el caso de la Pedagogía Waldorf que sin dejar de mirar a la infancia dentro del proceso evolutivo diseñó sus materiales con una finalidad emocional que conectara con la naturaleza del mismo y la sensibilidad infantil.

escuela y su responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, porque cuando pensamos en los niños y las niñas

**EN PRIMER LUGAR, EL JUEGO GOZA DE ESPACIO ESCOLAR, LO CUAL NO SOLO ES EL PATIO O LA ZONA EXTERIOR, ES DECIR EL ESPACIO ESCOLAR ESTÁ PENSADO PARA QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PUEDAN JUGAR Y PROYECTAR SUS JUEGOS.**

pensamos en su vida y en las experiencias que necesitan atravesar para re-pensar el mundo en el que viven, ese del cual poco participan pero al cual también pertenecen.

Por lo anterior, el problema de los materiales didácticos no puede resolverse con la fórmula de escoger ante la dualidad: se utilizan o se dejan de utilizar. El juego debe tener su espacio y su posibilidad de profundización, el cual es distinto



al de los materiales didácticos. Es decir la escuela no puede dejar de preocuparse por los procesos que desarrollan los materiales educativos y por las habilidades ya preconcebidas que los niños y las niñas ganarán a través de los mismos. El juego, más allá de todos estos materiales requiere atención y un lugar protagónico, porque se trata de la actividad más importante de la infancia y de la proyección humana.

Aprender (por fin) jugando, donde aprender jugando, no solo es una acción en el tiempo libre del recreo o en el momento del patio sino parte de la vivencia escolar, porque el fin es reconocer que, al jugar, los niños y las niñas piensa en lo más importante de su vida.

Las experiencias educativas en Educación Inicial reconocidas como experiencias de calidad por Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005) en su minucioso estudio sobre la infancia y la calidad en la educación, son las que resaltan ante todo le dan un lugar especial al juego como principal actividad de niñas y niños.

Se enfatiza sobre este señalamiento que hacen los autores anteriormente mencionados para analizar algunos aspectos que hacen que la vida del juego tenga una suerte de pertenencia dentro de la escuela.

En primer lugar, el juego goza de espacio escolar, lo cual no solo es el patio o la zona exterior, es decir el espacio escolar está pensado para que los niños y las niñas puedan jugar y proyectar sus juegos. A eso

se debe que el juego en la escuela se piense y se plantee con relación a una estética del espacio, una estética que no atiende a la belleza sino a la manera de decir las cosas, la manera de presentarlas y acercarlas, que sin duda al tener recoger el detalle nos termina haciendo sentir su belleza <sup>6</sup>.

Esta estética está pensada desde la manera como se presenta el material, se disponen los objetos y se disponen los muebles. Un espacio de relaciones con los demás, que invita y se abre a que podamos ofrecer las cosas y ofrecernos desde las acciones de los niños y niñas.

De esta manera cabe pensar que el juego como estrategia pedagógica inicia su proceso deconstructivo cuando el mismo acoge el espacio como participante y cuyo vínculo viene determinado por su estética. El espacio en este caso, se identifica con lo que Malaguzzi llamaba ambiente educativo, sin embargo la diferencia con el mismo, es que el tipo de relaciones que el ambiente propicia tiene una connotación biológica, mientras que el espacio, como tal, permite que podamos pensarlo desde distintos órdenes.

Pensar el juego, a partir de una estética del espacio y en la vivencia dentro de la escuela, promueve la acción infantil en un medio rico de múltiples materiales que se abren a una diversidad de experiencias. De esta manera la condición didáctica recaería sobre la importancia de aprender no solo desde un ángulo significativo, sino desde su connotación relevante, porque e aprendizaje relevante (2005) además de ser significativo, porque se confronta críticamente con el conocimiento adquirido, tiene sentido dentro del contexto y la vivencia del sujeto.

6.- Es muy importante hacer esta aclaración sobre la estética y la belleza para evitar la tendencia a caer en la lógica de dominación del gusto que tratan de instalar como mejores las estéticas de los países desarrollados.





## LO INSÓLITO DEL JUEGO O VOLVER A LA VIDA

### La experiencia, registro semioprático 2:

Los dos niños durante distintos momentos de su jornada y durante varios días seguidos vienen escogiendo el espacio de construcción, sus construcciones se han ampliado, mantienen el mismo formato de la primera vez que se inició el registro: poner los bloques de distintas formas uno al lado del otro hasta delimitar una forma cerrada, pero cada vez más amplia.

Yo, en mi condición de maestra, llevo observándolos con detenimiento, pienso en buscar la manera que la construcción cambie y comience a involucrar otros elementos relacionados con lo espacial, como la altura o el tipo de piezas.

Otro niño construye torres verticales, usa para la construcción el mismo tipo de bloque (prisma rectangular), llama mi atención por el tipo de estructura que ha creado.

Continúo haciendo el registro fotográfico y las anotaciones relacionadas a este juego y al día siguiente, como provocación, reproduzco, a un lado de la mesa de construcción, la torre vertical con prismas rectangulares.

Uno de los niños que vengo observando llega al espacio de

construcción y observa con atención la torre y después se reúne con su amigo para hacer el cerco con diferentes tipos de piezas, pero al terminar de cerrar la forma, comienzan a superponer una pieza sobre otra de tal manera que crean otro tipo de torre muy distinta a la que yo había recuperado. La torre vinculada a su construcción genera gritos de emoción y risas.

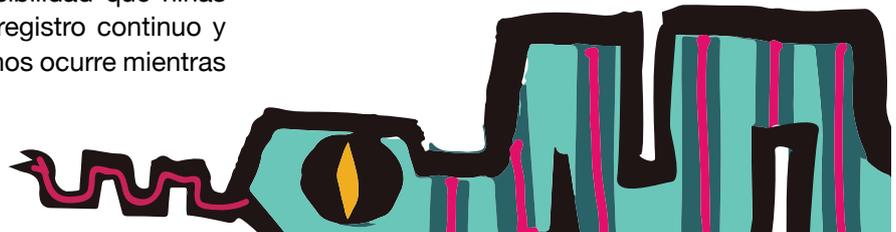
La sorpresa me invade porque la importancia de su torre no está en la altura y el reto al equilibrio, sino en su manera de integrar el concepto de torre a su propia construcción, una torre que no se parece en nada a la de su compañero, y que incluso plantea otro tipo de equilibrio.

“Parece ser que los docentes tratamos de evadir estas situaciones en las que los niños se acercan a la vida mostrando esa otredad que desajusta nuestra perspectiva de las cosas, donde el deseo esconde lo que se desconoce” (Vilanova, 2015, p. 158).

Cuando nos acercamos a la posibilidad que niñas y niños jueguen, asumiendo un registro continuo y sistematizado de lo que ocurre y nos ocurre mientras

juegan, entramos en el campo del desconocimiento, es decir no enseñamos lo conocido, sino que investigamos en conjunto sobre lo desconocido. Nuestras intervenciones son acciones provocativas, que no siempre requieren de palabra, lo que sí podemos observar es que un juego como estrategia pedagógica: aprende-haciendo y cuando el maestro ofrece algo: enseña-recordando,

El ofrecer es un acto delicado que acoge la condición ritualizada del juego, por lo que el mismo se convierte en una ofrenda, por eso es siempre alguna cosa que está conectada con el interés de los niños y niñas observado en su juego. La provocación es una acción que se ha pensado, analizado y conectado con los intereses de los niños y que su finalidad es retornar a lo insólito, aunque el maestro tiene una intencionalidad debe estar abierto a que lo que él espera que pase, no ocurra, sin que por ello se considere que el objetivo no se ha cumplido, porque la finalidad educativa más importante es retornarnos siempre a la vida.



#### REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cabanellas, I., Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil: perspectivas postmodernas*. Barcelona: Grao.
- De Certeau, M. (2000). *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2006). *Aprender (por fin) a vivir*. Entrevista con Jean Birnbaum. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grosso, J. (2007). “El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales.” *Revista Arqueología Suramericana*, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Popayán y Catamarca.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.
- Nietzsche, F. (1985). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza.
- Voloshinov, V. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vilanova, A. (2009). “Juegos de niños teóricamente interpretados. O prácticas infantiles bajo el manto de la ausencia permanente”. *Páginas de Cultura*. Instituto Popular de Cultura. Número 1. Cali.
- Vilanova, A. (2015). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

#### Manena Vilanova.

Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, Magister en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali-Colombia y Maestra de Educación Inicial de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado en proyectos de creación e investigación educativa dedicados a la infancia y la educación infantil en Ecuador, Colombia y España. Actualmente dirige la Carrera de Educación Inicial de la UNAE.  
manena.vilanova@unae.edu.ec