

Artículo: **¿Dónde está**  
el juego en la  
educación infantil?





# ¿Dónde está el juego en la educación infantil?

Patricia Sarlé<sup>1</sup>

*Detrás de una tela  
el niño espera,  
su abuela lo busca  
el niño juega.  
Detrás de una tela  
la abuela espera  
que el niño que busca  
juegue con ella.*

(García, Verónica & Kelisek, Magdi, 2019)

## Resumen

11

El juego en la educación inicial es uno de los principios centrales desde los que se organizan las prácticas de enseñanza. Sin embargo, en ocasiones este principio “juega a las escondidas”, por lo que resulta difícil encontrarlo como un juego verdadero. En este artículo se busca poner en consideración las razones por las que el juego necesita tener un lugar primordial y ofrecer pistas para que se torne una práctica genuina. Para ello, se abordan las transformaciones que ha experimentado la definición de las relaciones entre juego y enseñanza a lo largo del tiempo, específicamente en el juego situado en la escuela infantil y se pone en discusión por qué se necesita poner en agenda su relación con las prácticas, especialmente pensando en una didáctica reflexiva y acorde con el siglo XXI.

### Palabras clave:

*JUEGO INFANTIL, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, EDUCACIÓN PARVULARIA.*

<sup>1</sup> Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; psarle@gmail.com.



El juego es un invitado recurrente en la educación infantil o parvularia. Sin embargo, muchas veces *juega a las escondidas* en medio de las múltiples tareas y actividades que pueblan la vida cotidiana de las salas. Es habitual encontrarlo en las salas cuna y casi no hallarlo en las salas de transición. Sin embargo, está allí: en cada niño y cada niña que, con una mirada cómplice, transforma un vaso en un teléfono, un pincel en una espada o una serie de palabras en rimas interminables. Está presente en la preocupación de educadores y educadoras que siguen preguntándose cómo darle más lugar al juego y al jugar y, sigue cobrando fuerza cada vez que las políticas públicas vuelven a poner en la mesa de discusión la centralidad del juego en las prácticas de enseñanza.

Cuando las salas de educación infantil abren sus puertas, los niños y las niñas esperan que los invitemos a jugar, pero fundamentalmente, necesitan que juguemos con ellos. Porque es en esa interacción entre lo que los niños y las niñas abren en sus juegos y lo que nosotros podemos ofrecerles, donde reside la maravilla del jugar. Podemos decir que la escuela abre puertas que enriquecen la experiencia lúdica. Abre horizontes de posibilidad que aseguran un encuentro valioso y fundante en la construcción de su subjetividad. El juego le permite al niño y la niña construir relatos nuevos e integrar lo fragmentado de su propia experiencia. Jugando, la realidad comienza a ser comprendida y es posible de ser recreada. Así, el juego cambia, enriquece, modifica la experiencia y facilita la comunicación entre su mundo interno y la realidad. *“La exploración y la posibilidad en el jugar irán generando una construcción personal y social de acuerdo con sus intereses, en la que irán creando unidades propias de pensamiento”* (Soto, V. 2022).



## ¿Cómo abre esta puerta la escuela infantil?

Cada vez que ofrecemos nuevos modos de mirar el mundo (conceptos, imágenes, gestos, emociones, vínculos); cada vez que ampliamos las fronteras de sus propias posibilidades y generamos espacios de genuina participación para la expresión de sus pensamientos, sus ideas y sus sentires; cada vez que enriquecemos su imaginación y su pensamiento con nuevos conceptos y formas de contemplar y apreciar el mundo; estamos enriqueciendo la capacidad de jugar (Sarlé, y Rodríguez Sáenz 2022).

Esta potencia que desencadena el jugar, lleva tiempo... y muchas veces, en la escuela no nos damos tiempo para estos procesos.

Una rápida mirada sobre el currículo de la escuela parvularia, no sólo en Chile sino en muchos países latinoamericanos, muestran la "centralidad" del juego como "principio" de enseñanza. Sin embargo, estos principios *juegan a las escondidas* en las prácticas pedagógicas. Las investigaciones que estudian al juego situado en la escuela muestran la importancia que éste tiene en las ideas de los educadores y, a la vez, su falta de relevancia en la vida cotidiana (Batiuk, y Coria, 2015; Lira, Lizama, Muñoz, Sarlé y Valenzuela, 2019; Muñoz, 2015; y Sarlé, 2006).

*Un territorio en donde lo importante es el goce que provoca el jugar. Y si esto sucede en la escuela, se enriquece por la posibilidad de contar con un espacio protegido y seguro.*

Jugar necesita tiempo. Tiempo para pasar del caos de la exploración inicial a una nueva disposición que provoca el orden de la risa y del compromiso. Tiempo para reunir los fragmentos y darles sentido. Tiempo para que el jugador descubra su lugar y el lugar del otro. Tiempo para aprender las reglas que se necesitan seguir y, también, la forma en que se pueden cambiar, romper o alterar. Tiempo para poner en pausa lo real e ingresar en un terreno diferente, el territorio del juego. Un territorio en donde lo importante es el goce que provoca el jugar. Y si esto sucede en la escuela, se enriquece por la posibilidad de contar con un espacio protegido y seguro, un espacio donde va a ser cuidado, un espacio en donde se respetan los tiempos personales y al mismo tiempo se ofrecen perspectivas diferentes a las que el niño o la niña solos podrían pensar.

## ¿Cómo darnos tiempo para jugar?

El tiempo es una de las variables didácticas que está en manos del educador y la educadora al organizar la enseñanza. El problema pareciera ser el sentido que el juego tiene en la gramática escolar; es decir, en el conjunto de discursos y de prácticas que configuran lo que sucede en las escuelas (Dussel, 2022). La gramática escolar define qué se prioriza en el currículo e impacta en el modo en que se administran las variables didácticas: tiempo, espacio, forma de agrupamiento de los niños y las niñas, secuencia de contenidos, tipo de actividades, tipos de evaluación. Opera en los modos de hacer y de pensar de los educadores y las educadoras.

Si queremos darle al juego una nueva configuración en la escuela parvularia del siglo XXI, necesitamos pasar de mirar el juego como una actividad motivacional que aparece y desaparece en función de otras actividades o contenidos, a una inclusión genuina<sup>2</sup> que ubique el juego y el jugar en la base del pensamiento didáctico; es decir, en el modo en que se piensa qué es relevante para la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas pequeños (Sarlé, 2017).

Volver a poner en consideración las razones por las que el juego necesita tener un lugar primordial y, ofrecer pistas para que se torne una práctica genuina, son los objetivos de este artículo. Para ello, abordaremos brevemente las transformaciones que ha experimentado la relación entre juego y enseñanza como punto de partida para poner en agenda el juego en la didáctica de la educación infantil.

## Tiempo de jugar que es el mejor

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado.  
Tiempo de jugar que es el mejor.  
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador.  
(Walsh, 1966)*

14

Así como existen múltiples clasificaciones de juegos, también encontramos diversidad de definiciones y formas de considerarlo. Diversos ámbitos de conocimiento –tales como la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología– se interesan por el juego como objeto de estudio y ofrecen sus propias definiciones.

En nuestro caso, me gustaría detenerme en tres hitos en torno al modo en que el juego es conceptualizado por la didáctica. Cada uno de ellos, cobra fuerza en un momento particular y no desaparece totalmente, sino que es resignificado por el período siguiente. Diferenciaremos, entonces, el juego como estrategia de enseñanza, como derecho y, como forma de dar sentido al mundo y construir subjetividad.

**a. El tiempo del juego como estrategia de enseñanza.** La pedagogía de la Educación Parvularia nace bajo este principio. Federico Fröebel hace del juego su método pedagógico. En su obra “La Educación del Hombre” sostiene que niños y niñas tienden a exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la acción y la fantasía. Estas dos tendencias naturales son las que se expresan a través del juego (Fröebel, 1913). Los *dones* y las ocupaciones serán el modo en que se articule el trabajo de las habilidades intelectuales, artísticas y sociales del niño y de

---

<sup>2</sup> Hacemos uso del concepto de *inclusión efectiva* e inclusión genuina construido por Mariana Maggio (2016) para comprender el caso de las prácticas didácticas mediadas por nuevas tecnologías. Para esta pedagoga, la inclusión efectiva refiere a una incorporación de las tecnologías que se produce por razones ajenas a los docentes. En cambio, en la inclusión genuina, son los docentes los que toman la decisión de incorporar tecnologías, porque reconocen que son necesarias para mejorar sus prácticas en sentido epistemológico, didáctico y cultural.



*Desde los primeros juegos en que los niños y las niñas exploran su propio cuerpo y los objetos hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento infantil.*

la niña con su tendencia natural a jugar. Juego y experiencia son los principios de su método. La escuela nueva, como teoría pedagógica, asumirá estos principios.

Este movimiento pedagógico encontrará apoyo en las diversas teorías psicológicas del siglo XX, especialmente en la psicología del desarrollo de Piaget, Wallon, Vygotsky y sus discípulos. Estas teorías describen el juego como una necesidad vital para el desarrollo del niño y la niña. Jugando los niños y las niñas aprenden, exploran y se abren a la experiencia del mundo. Linaza Iglesias (2013) afirma que reconocer la necesidad de juego *“es reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual”* (pág. 104). Desde los primeros juegos en que los niños y las niñas exploran su propio cuerpo y los objetos hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento infantil.

Los principios de la Escuela Nueva y de las teorías del desarrollo han configurado el pensamiento de los educadores y las educadoras de la Educación Parvularia. La defensa por el juego como tiempo del niño o la niña, los momentos de juego “libre” en el patio o en los diferentes sectores, la preocupación por dar tiempo al juego sin

regulación externa (juego autorregulado), son algunos de los indicadores del modo en que se plasma esta forma de definirlo. Educadores, padres, especialistas afirman que “los niños y las niñas aprenden al jugar”.

**b. El tiempo del juego como derecho.** La década del 90 abre un nuevo hito. Las pedagogías críticas, el reconocimiento del niño y la niña como sujeto de derechos, la preocupación por la calidad y la equidad en la educación, delimitan un nuevo escenario. También el juego comienza a ocupar otro estatus al ser promulgado como un derecho en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990). Definir al juego como derecho nos obliga a preguntarnos ¿a qué da *derecho*, el derecho del niño y la niña a jugar? ¿Cuál es el lugar que la escuela debe otorgarle a este tipo de actividad?

El artículo 31 diferencia entre seis tipos de actividad: el descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Nos interesa detenernos en la forma en que se definen dos de ellas: el juego y el esparcimiento o recreación. Para ello tomamos las diferencias que señala el Comité de los Derechos del Niño (CRC) como órgano de las Naciones Unidas que supervisa el cumplimiento de la Convención por parte de los países que la han ratificado. En la observación 17 (CRC, 2013), el Comité enuncia con mayor precisión las condiciones y circunstancias que son necesarias para facilitar el cumplimiento de lo enunciado en el artículo 31 y amplía el significado de cada una de las actividades allí enunciadas.

- La **actividad recreativa** comprende una gama amplia de actividades entre las que se encuentran *“la participación en la música, el arte, la confección de artesanías, actividades comunitarias, clubes, deportes, juegos, excursiones y acampadas, y la práctica de un hobby”* (p. 6). La recreación tiene como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Las actividades recreativas comparten con el juego algunos rasgos que hacen al esparcimiento, la libertad, la creación y la imaginación. En este marco, puede considerarse al juego como una actividad recreativa; sin embargo, los rasgos que definen la experiencia lúdica exceden la recreación.
- El **juego**, como actividad específica y rectora de las infancias, es un *“comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños”*. El artículo señala una serie de atributos propios del jugar: *“... es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente”*. El juego adopta formas diferentes que *“cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez”* (CRC, 2013, párrafo 14c).

La diferencia que se establece entre “recreación” y “juego”, abre una nueva línea de discusión en torno a qué se debe garantizar para hacer efectivo el derecho del niño y la niña a jugar. Jugar no es sólo una actividad espontánea o natural. Su variación está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y las condiciones de vida. Estos elementos diversifican las posibilidades de los niños y las niñas en cuanto al *qué* y al *cómo* se juega. La complejidad del fenómeno lúdico



excede las capacidades naturales o evolutivas de los niños y las niñas. La cultura forma al juego. Parafraseando a Bruner (2000), la cultura le aporta al juego una caja de herramientas que le permite imaginar, crear, construir mundos posibles. A la vez, como producto cultural, acerca juegos que forman parte de nuestro patrimonio, juegos que se transmiten de generación en generación y que hacen al modo en que nos representamos simbólicamente el mundo. No alcanza entonces asignarle sólo el tiempo de descanso sino que se necesita brindar las herramientas que enriquecen la imaginación y diversifican la posibilidad de jugar.

Situando el juego en el ámbito de la educación de la primera infancia y pensando la escuela infantil como el lugar privilegiado del ejercicio del derecho a jugar, las orientaciones curriculares de este período, presentan un corrimiento en el planteo del juego. Ya no se lo define tanto como método o estrategia (Bosch, 1969; Cañeque, 1986; San Martín de Duprat, y Malajovich, 1987), sino que lo presentan como uno de los principios centrales de la didáctica (Peralta, 2002).

Este cambio de paradigma no necesariamente se observa en las prácticas cotidianas. Posicionar el juego como un derecho y no sólo como una necesidad del niño y de la niña, supone orientar y direccionar las acciones para ofrecer y garantizar aquellos elementos que comprometen el hecho de jugar. Es decir, sitúan la toma de decisiones de los educadores y las educadoras en la posibilidad de ofrecer buenas experiencias en contextos que animen a disfrutar el jugar con otros en ambientes sanos y sustentables, en entornos estables y protegidos (Pavía, 2021). Para esto se requiere atender cuatro aspectos: el tiempo de juego, los espacios de juego, los materiales de juego y los compañeros o jugadores (Bantulá i Janot, y Payá Rico, 2019).

El problema está puesto en sostener una vigilancia epistemológica que garantice el hecho de jugar y el juego en sí, frente al importante rol que tiene como medio para enseñar contenidos escolares o como motivación para iniciar o sostener las actividades (Muñoz, 2015; Muñoz, Lira, Lizama, Valenzuela, y Sarlé, 2019). De lo contrario, el derecho del niño y la niña a jugar en la escuela sólo comprenderá un tipo de juego: el juego educativo. El problema consiste en que este tipo de actividad lúdica “utiliza” el juego como un vehículo motivador de la enseñanza, pero no respeta los atributos propios del jugar. La observación del juego situado en la escuela muestra que, en ocasiones, el juego ingresa de la mano de otros contenidos y se producen desentendimientos entre la forma y el modo lúdico (Sarlé, 2006). Son juegos, pero no los jugamos.

Frente a este estado de situación, Pavía afirma que garantizar el derecho a jugar en la escuela requiere preguntarse “¿qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente?” (Pavía, 2010). Esta pregunta demanda una acción reflexiva por parte de los educadores y las educadoras:

*no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar a partir de la revisión de cierto conocimiento implícito en esta práctica cotidiana. En términos de formación docente en juego, esa revisión implica pasar de un conocimiento tácito a uno más formalizado (Pavía V., 2010, pág. 30).*

Este conocimiento formalizado sobre el jugar es el que comienza a ser explicitado en las reformas de la formación docente y en el modo en que se cuestiona su lugar en el

currículo. Al respecto nos preguntamos si alcanza con definirlo como eje transversal o principio central y si, en cambio, no sería necesario una mayor explicitación de lo que los educadores y las educadoras necesitan plasmar en sus planificaciones o propuestas. Pareciera que sólo una práctica profesional reflexiva permite hacer consciente el modo en que se acompaña el proceso de enseñar a jugar y se atiende al aprendizaje y el disfrute del juego en los niños y en las niñas.

**c. El tiempo del juego como forma de dar sentido al mundo.** Aun cuando no hemos conquistado el juego como derecho en las escuelas infantiles, el siglo XXI, y específicamente las preguntas que abrió la pandemia por COVID-19, nos enfrentó a nuevos desafíos. Garantizar la continuidad educativa exigió poner de relieve aquellos imprescindibles que la escuela infantil no podía dejar de considerar al ofrecer sus propuestas de enseñanza a los niños y las niñas. En este contexto, cobra un nuevo sentido la educación “desde la cuna”. Se amplía la conciencia de lo ya afirmado en los documentos curriculares...

*... el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento (SdEP, 2018, p. 21).*

Construimos cinco imprescindibles a priorizar en las propuestas de enseñanza: (a) la palabra para expresarse y para comunicar; (b) la palabra poética de la literatura en todas sus formas, (c) los lenguajes artísticos; (d) el juego y, (e) las preguntas que nos hacemos ante el mundo.





Si la escuela infantil es el ámbito privilegiado para aprender a relacionarse y dar sentido al mundo, la enseñanza necesita atender las particulares formas en que el niño y la niña aprenden y construyen el conocimiento; la forma en que interactúan con su entorno en la originalidad que porta cada niño y cada niña.

La pandemia nos volvía la mirada hacia *quiénes* son esos niños y esas niñas, qué necesidades tienen y cómo enriquecer su participación en el mundo que habitan. La educación infantil necesitó poner en valor su lugar como institución que se dedica al cuidado y la educación de los más pequeños, ya que esos niños y niñas de tres, cuatro o cinco años que no podían ir a la escuela, perdían la posibilidad de iniciarse en la compleja construcción del mundo simbólico y contar con herramientas para apropiarse de los bienes culturales a los que tenían derecho. Los principios de la Educación Parvularia cobraron mayor relieve: principio de bienestar, de unidad, de singularidad, de actividad, de juego, de relación, de significado, de potenciación.

En este marco, surgió la pregunta por el corazón de la educación infantil; es decir, qué es aquello que no puede faltar. ¿Qué es lo que ofrece la escuela infantil que la conforma en una experiencia potente, rica, diversa, pertinente, “imprescindible” para los niños y las niñas?

Con la mirada puesta en los niños y las niñas y, desde la conciencia del rol de la escuela, construimos cinco imprescindibles a priorizar en las propuestas de enseñanza: (a) la palabra para expresarse y para comunicar; (b) la palabra poética de la literatura en todas sus formas, (c) los lenguajes artísticos; (d) el juego y, (e) las preguntas que nos hacemos ante el mundo (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022).

Centrándonos en el juego, comenzó a cobrar mayor fuerza el sentido del jugar en la construcción de la subjetividad y su papel como universal cultural. Tal como señala Soto Aranda (2022):

*el juego, imprime movimiento a la existencia, de ahí que transforma, enfrenta y reúne, características propias de la vida... El sentido profundo de una actividad vital como es el juego es hacer de la vida una belleza, como carácter de contemplación creadora permite transitar a un mundo de virtuosidad y valoración de la subjetividad ... El juego es un articulador de una esfera interna y externa, de placer y displacer, una forma de jugar con la realidad, de indagar y por sobre todo transformar (pág. 447).*

El juego se constituye en un mediador cultural que permitir desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico de lo representado. En el jugar, el niño y la niña no solo se acerca a la realidad inmediata, presente, sino que también le “da sentido” a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro. De esta forma, encuentra un modo seguro que le permite orientar, planificar y ampliar su vida cotidiana. La experiencia que abre el jugar y específicamente, el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente a otras experiencias a las que el niño y la niña se enfrentan y no puede ser reemplazada.

El proceso de dar sentido al mundo es lento y paulatino. Los niños y las niñas necesitan marcos desde los cuales imaginar las cosas, las relaciones con los otros; probar sus respuestas frente a los problemas y dar a conocer su propia forma de pensar (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022). En este proceso, el jugar tiene un lugar privilegiado dado que

el niño o la niña no juega en el vacío sino con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. Cuando juega, el niño o la niña reinterpreta lo que está viviendo, lo descontextualiza, recontextualiza y le otorga un sentido diferente.

*Esa transformación necesariamente produce un cambio: hace que el niño o la niña no sea el mismo o la misma antes que después de la experiencia, y es esa transformación la que le hace posible pensar algo que antes no pensaba, ver algo que antes no veía, imaginar algo que antes era incapaz de imaginar, o decir algo que antes no estaba dentro de sus posibilidades. (Sarlé, y Rodríguez Sáenz, 2022, pág. 61).*

Este proceso requiere que la escuela infantil no solo garantice tiempo para jugar, enseñe juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, sino que también expandan los temas de juego; es decir, amplíe los contextos de significado y habilite tiempos para que el niño y la niña pueda “atravesar” desde el juego los diversos saberes que le ofrece y, al mismo tiempo, “construir” desde el juego, contenidos nuevos. En la lógica interactiva, comunicativa y cultural en la que se mueve el jugar, los niños y las niñas aprenden que ese “otro” con quien interactúa tiene intereses y necesidades similares o distintas a las propias, modos de pensar diversos, un mundo propio, diferente al suyo. También aprenden a que no siempre su manera de comprender o interpretar es la más acertada.

Convocar el juego de esta manera en la escuela infantil resulta un desafío porque ya no se lo llama para ser vehículo de otro contenido sino por sí mismo. Considerarlo de esta forma supone volver a plantearse su lugar en la gramática escolar, asignarle entidad como actividad que requiere ser atendida en el sentido pleno de la didáctica. No es simplemente tornar “lúdicas” las propuestas de enseñanza o dejar a los niños jugar. Se necesita dar un paso para que el juego tenga lugar (espacio y tiempo) como forma de producir conocimiento; de encuentro, intercambio, negociación con el otro y consigo mismo (Sarlé, 2023).

Este modo de considerar al juego abre una grieta al interior de la configuración de la propuesta de enseñanza. Da paso a la incertidumbre y el riesgo.

En mis primeros trabajos sobre la relación entre enseñanza y juego (Sarlé, 2006) planteamos la dificultad de conciliar la relación entre juego y enseñanza dadas sus características y nos preguntábamos si era posible hacerlas dialogar. “Enseñar el juego y jugar la enseñanza” más que un juego de palabras pretendía poner de relieve la necesidad de prestar atención a las características propias de cada una de estas actividades y respetar los límites y las restricciones que una le ponía a la otra. Pensar la relación entre enseñanza y juego requiere atender, a la vez, a los aspectos intersubjetivos propios del contexto de enseñanza y los intrasubjetivos propios del juego. Es decir, encontrar puntos de articulación entre el quehacer lúdico del niño y la naturaleza social de la enseñanza. De esta forma, el juego en la escuela adquiere un formato bidireccional, en el que reconocemos la mutua implicancia de ambos fenómenos.

Casi 20 años después, seguimos registrando dificultades para situar al “juego en sí” en la escuela infantil. Ciertamente se ha avanzado notablemente en la conceptualización del fenómeno lúdico (Mantilla, y Rivero, 2022), su lugar en el currículo, su vinculación con contenidos específicos (matemática y lengua principalmente). Sin embargo, el tiempo desinteresado destinado a jugar, enseñar juegos, enriquecer y diversificar los



juegos en los niños y las niñas, animar a divertirse y aprender a ser jugador, continúa siendo escaso.

La incertidumbre propia del jugar pareciera seguir enfrentando la cultura escolar y la cultura infantil. El juego transforma y trastoca muchas veces las propuestas de los maestros y las maestras; el modo en que los niños y las niñas enfrentan el juego suele provocar “disturbios” en las agendas de los educadores y romper sus objetivos o sus planificaciones.

## Abrir el juego

*Cuando en una entrevista, le preguntaron  
“¿cómo podemos volver a unas escuelas  
que sean lugares a los que uno vaya a aprender”,  
Edgar Morin replicó simplemente,  
“con amor, y no es una idea mía. Solo estoy citando a Platón”.  
(Vecchi, 2013, pág. 83)*

Los tres ejes desde los cuales definimos el juego (derecho, estrategia y sentido) ponen en tensión tanto la mirada intervencionista como la mirada espontánea o ingenua respecto al jugar y marcan las líneas de debate actual.

En los contextos de educación y cuidado del niño y la niña pequeña, estos tres tiempos que hemos definido aparecen superpuestos, aunque la primacía se encuentra en la presencia del juego como estrategia o motivador del aprendizaje. El juego tiene lugar porque entra a la sala de la mano del niño y de la niña y se “impone” en el cotidiano educativo, como necesidad, como rasgo central de su conducta, como forma privilegiada de dotar a las actividades de la motivación necesaria para aprender.

El segundo tiempo –el juego como derecho –, nos acerca la mirada a las notas que lo caracterizan: la libertad del jugador, la diversión, su variación, la necesidad de asegurar tiempos, espacios, pares o adultos con quienes compartir los juegos. El problema es que, el derecho a jugar pareciera ser entendido como el derecho a un tipo específico de juego: el juego educativo. Para muchos investigadores, un seudo-juego (Brougere, 2003; Linaza Iglesias, 2013; Mantilla, y Rivero, 2022). En pocas ocasiones hemos observado que la atención esté puesta en el proceso del jugar y en el jugador. Se sigue mirando al juego más por los beneficios o utilidades que brinda que por el significado que tiene para los niños y las niñas.

El tercer tiempo, abre otras preguntas. Atender el juego como uno de los modos en que los niños y las niñas le dan sentido al mundo y construye su conocimiento, pone el foco en el tipo de saberes que en la escuela infantil se enseñan, en la identidad de este espacio de escolaridad. Un tiempo y un espacio que atiende al niño y a la niña en su presente y no en su futuro; preocupado por su desarrollo y su plenitud actual. Este tercer tiempo, tematiza al juego como un problema didáctico y pone de relieve el modo en que adultos e infancias se posicionan frente al mundo, sus diferentes modos de comprenderlo y actuar sobre él y la tarea específica de la educación de dar la

bienvenida, hacer accesible a las infancias los bienes culturales para que pueda gozar y disfrutar de ellos (Bruner, 2000).

La categoría “tiempo” desde la que hemos abordado las definiciones de juego en la didáctica de la educación inicial, abren una alerta a la hora de pensar las prácticas de enseñanza, en cuanto a comprenderlas y fundamentarlas. La escuela a la que asisten los niños y las niñas en el siglo XXI post pandemia, no difiere sustantivamente de la que podrían haber vivido niños y niñas a comienzos del siglo XX o en la década de los 90. Sin embargo, los cambios culturales que en los últimos 20 años se han producido, especialmente atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, son notables.

Ese mundo, en el que se mueven los niños y las niñas, recorre un sendero errático y difícil de prever, con adelantos que escapan a la imaginación humana, propios de la ciencia ficción y con rasgos que invitan a reflexionar profundamente sobre las posibilidades infinitas que se crean a diario. El acceso irrestricto y creciente a las redes y la democratización del conocimiento que esto supone; la consolidación de los derechos de la mujer y la conciencia de protección del medioambiente obliga a mirar qué se enseña en las escuelas desde otras perspectivas.

Los cambios culturales son vertiginosos y desafían la premisa de hacer de la escuela infantil un espacio en donde los niños y las niñas se formen como sujetos curiosos, creativos, transformadores y críticos. Mariana Maggio, una pedagoga interesada en estos cambios señala,

*“no contamos con tiempo para seguir esperando que se desarrolle un cambio sin correr el riesgo de que se abra un abismo entre los sujetos culturales que educamos, los que somos y lo que hacemos en clase” (2018).*

En este camino, se necesitaría avanzar en la inclusión del juego asumiendo su papel en la configuración en un nuevo modo de conceptualizar la didáctica. En este sentido, el juego nos permite atender simultáneamente dos planos: el plano de lo que necesita el sujeto que aprende y, la consideración del modo en que se produce hoy –en este momento contemporáneo–, el conocimiento.

Al contextualizar la enseñanza, el juego la sitúa en un lenguaje disponible para el niño o la niña. Paralelamente, al jugar el niño y la niña transforma el objeto de conocimiento, en función de su propia perspectiva. El objeto de conocimiento se ve modificado por el juego del niño y la niña. Probablemente resulte inacabado como concepto, pero instala al pensamiento en un proceso de construcción y búsqueda permanente. El protagonismo del niño y la niña se ve reflejado en el modo en que juega,

*Atender el juego como uno de los modos en que los niños y las niñas le dan sentido al mundo y construye su conocimiento, pone el foco en el tipo de saberes que en la escuela infantil se enseñan, en la identidad de este espacio de escolaridad.*



*el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego (Peña, A.; Castro, A., 2012, pág. 128).*

Dar prioridad al juego en sí, atender la perspectiva del jugador y estudiar los modos de mediación según los diferentes tipos de juego parecieran ser el punto de partida para hacer realidad estos planteos.

Requiere, sin duda, un nuevo modo de pensar las prácticas de enseñanza que preste más atención a los cambios que se producen al abrirle la puerta a los sujetos que interactúan con el objeto de conocimiento que se les está presentando. Sujetos activos que modifican, alteran con sus propias interpretaciones y ofrecen una perspectiva diferente, quizás incompleta, pero propia y particular de esa porción de mundo que les estamos abriendo. Al mismo tiempo, requiere que el educador y la educadora se haga preguntas, reflexione sobre el juego, tome distancia de la sorpresa que muchas veces surge al ver a los niños y las niñas jugar. Se anime a pensar los diferentes tipos de juego y las formas en que –a partir de las diversas propuestas de enseñanza que se suceden en la vida cotidiana – este juego se va complejizando no solo porque se repite sino porque se ofrecen nuevos saberes sobre los que pensar, imaginar y crear.

En suma, es hacer del jugar un concepto central del sistema de pensamiento didáctico en la primera infancia. Con esto, podríamos avanzar en una suerte de corrimiento o desplazamiento del juego como un eje omnipresente, pero ausente en la práctica, a un juego situado en el diseño mismo de la enseñanza. Una forma privilegiada de escuchar la voz de los niños y las niñas que al jugar nos comparten su manera particular de significar la realidad y comprender el mundo.

## Referencias bibliográficas

- Bantulá i Janot, J. y Payá Rico, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Graó.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. OEI - UNICEF.
- Bosch, L. D. (1969). *El jardín de infantes, hoy*. Librería del colegio.
- Brougere, G. (2003). Juego. En J. (. Houssaye, *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica* (págs. 231-243). Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Cañeque, H. (1986). Juego y vida. En L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperín, M. Glanzer, L. Menegazzo, & S. Pulpeiro, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas* (págs. 45-72). Paidós.
- Convención sobre los Derechos del Niño*. (1990). Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- CRC, O. C. (2013). *Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. <https://docs.un.org/es/CRC/C/GC/17>
- Dussel, I. (2022). *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos*. *Anuario De Historia De La Educación*, (4), 11-36.
- Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Daniel Jorro.
- García Ontiveros, V.; Kelisek, M. (2020). *Acá ta*. Soplavientos.
- Linaza Iglesias, J. (2013). *El juego es un derecho y una necesidad de la infancia*. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65, 103-118. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4166461.pdf>
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida (Tesis doctoral)*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mantilla, L. y Rivero, I. (2022). *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México*. Universidad de Guadalajara. Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). *Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje*. *Interdisciplinaria*, 233-249.



- Muñoz, C. (2015). *Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología: Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pavía, V. (2009). *El Patio de la Escuela. Un espacio público para aprender a ejercer el derecho al juego*. *Revista En cursiva*(5), 53-54. [https://www.fundacionarcor.cl/wp-content/uploads/2020/11/1387380297\\_encursiva\\_5.pdf](https://www.fundacionarcor.cl/wp-content/uploads/2020/11/1387380297_encursiva_5.pdf)
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Educo.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego*. Espíritu Guerrero.
- Peña, A.; Castro, A. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. (F. C. Humano-CINDE, Ed.) *Aletheia*, 4(2), 118-129. Recuperado el 1 de octubre de 2024, de [https://www.academia.edu/24814813/PROFE\\_TE\\_INVITO\\_A\\_](https://www.academia.edu/24814813/PROFE_TE_INVITO_A_)
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Andrés Bello.
- San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A. (1987). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Sarlé, P. (2017). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/346>
- Sarlé, P. (2023). *Jugar en la escuela infantil: un invitado con derecho propio*. En L. y. Mantilla, *Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos conceptuales en Argentina y México* (págs. 153-176). Universidad de Guadalajara.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Praxis Grupo Editor.
- Sarlé, P.; Fernández, A.; Ibañez, I.; Monteverde, A.; DeAngelis, S.; Agulló, M. (2023). *Las propuestas de enseñanza y juego en las redes sociales de escuelas infantiles durante la Pandemia por COVID-19*. *Revista binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciencias*, 26-45.
- SdEP. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Soto Aranda, V. (2022). *Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos*. *Estudios Pedagógicos*, 435-450.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.