

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

ISBN 978-987-655-222-6

---



**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.

Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

# **Enseñar y aprender en las instituciones educativas**

**Volumen 7**

## Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas .....	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández .....	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes .....	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar .....	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación .....	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula .....	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanesa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego .....	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011 .....	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje .....	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos .....	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	

## **El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego**

Claudia Pechin

Universidad Nacional de La Pampa

[claudiapechin@hotmail.com](mailto:claudiapechin@hotmail.com)

Silvana Franco

Universidad Nacional de La Pampa

[francosilvana@hotmail.com](mailto:francosilvana@hotmail.com)

Adriana Garbarino

Universidad Nacional de La Pampa

[acgarbarino@hotmail.com](mailto:acgarbarino@hotmail.com)

En el marco de la investigación “Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa, Argentina” realizamos en esta oportunidad un recorte que se focaliza en las concepciones acerca del juego como principio didáctico que se desarrolla en Nivel Inicial y Nivel Primario. A partir del análisis de los discursos de los docentes de ambos niveles que conviven en la misma sede educativa nos acercamos a la concepción de juego y su lugar en las acciones implementadas para mejorar la transición entre niveles educativos. El cruce de las entrevistas realizadas a los actores nos permite reconocer las concepciones acerca del trabajo lúdico en la escuela atendiendo a su dimensión pedagógica y didáctica y a la función destinada a la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños en el pasaje de Nivel inicial al Nivel primario. En el abordaje de estas concepciones consideramos hipotéticamente que conviven distintas perspectivas sobre el juego y que éstas se diferencian entre aquellas compartidas en un nivel u otro. Entendemos además, que éste puede ser un factor que provoca una discontinuidad en las acciones de transición y que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la favorecer el pasaje entre niveles.

A continuación se presenta una reflexión acerca de la función del juego en la escuela, cuáles son los discursos de los actores sobre el sentido de la práctica lúdica en cada nivel y cuáles son las concepciones identificadas a partir de los datos teóricos y testimoniales.

### **El juego como planteo didáctico: una aproximación a las distintas concepciones de juego.**

Muchas son las definiciones y las funciones que pueden encontrarse sobre juego. Las posiciones teóricas coinciden en reconocer que el juego infantil es una actividad que acompaña las experiencias cotidianas de los niños, es un derecho y una expresión socio-cultural que se trasmite generacionalmente.

Jugar es conocer, y como tal, es un proceso que se construye y promueve el desarrollo de la representación, la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad. Entre los enfoques más relevantes tomamos a Huizinga (1957) como un precursor en los estudios sobre el juego y su función en la formación educativa. El autor dice:

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria (Huizinga, 1957)

Desde los aportes del autor holandés muchos han sido los paradigmas teóricos en torno al juego y muchas las posiciones sobre su función en la vida escolar. Los distintos enfoques disciplinares nos permiten conocer las posibilidades y limitaciones del juego en relación al contexto social de cada sujeto y sus condiciones psicológicas, sociológicas, etnológicas, etc. En este sentido, debemos considerar que en el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico, confluyen distintas variables que posibilitan o impiden la relación del sujeto con el juego en una situación formativa. Esto es, a jugar se aprende y por lo tanto, las experiencias propuestas en la escuela son dispositivos de enseñanza fundamentales y prioritarios que fortalecen el mundo psíquico, social, cultural, entre otros aspectos que son recuperados y modelados por distintas situaciones didácticas en torno al juego. Dicho esto, debemos considerar que las concepciones de los docentes acerca del juego pueden ser disímiles en tanto acentúan aspectos vinculados al desarrollo intelectual, comunicativo, recreativo, etc., y que su reconocimiento está estrechamente vinculado a la función que los actores le atribuyen.

Habiendo un amplio desarrollo teórico sobre el tema, tomaremos como referencia la clasificación de Gregorio Fingermann (*El juego y sus proyecciones sociales*, 1980) propuesta por Teresa Gutiérrez Párraga en su tesis doctoral “La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística” (2004), sobre las vertientes teóricas que se ocuparon, y que actualmente investigan, la función del juego. Consideramos que todos los enfoques que resumimos a continuación contemplan aspectos vinculados al hombre y su desarrollo como sujeto en el mundo por lo tanto involucran a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las aptitudes intelectuales y las destrezas psicofísicas que se desarrollan con el fin de enseñar y aprender. Para Gutiérrez Párraga se pueden identificar los siguientes juegos:

- a. **El juego como recreo:** la actividad recreativa del juego permite reponer fuerzas, descansar y dispersarse (Edouard Claparède).
- b. **El juego como excedente de energía:** tanto el hombre como los animales tienen una energía vital que puede exceder las necesidades inmediatas. Se utiliza entonces esta energía vital como una forma de juego (Herbert Spencer).
- c. **El juego como resurgimiento de tendencias atávicas:** La recreación a partir del atavismo es una manera de liberarse del rol cotidiano y estimular funciones nuevas. Se propone el juego a partir del disfraz como una forma de simbolización no solo de los antepasados, como es el caso de los actos y representaciones escolares, como también de situaciones de la vida cotidiana (Stanley Hall).
- d. **El juego como función biológica:** la actividad lúdica es inherente a la naturaleza humana. Se trata de un ejercicio para la vida adulta que se relaciona a los instintos y percepciones heredadas (Karl Gros).
- e. **El juego como catarsis de las tendencias antisociales:**

Otra función del juego es que desvía conductas antisociales que perjudican las relaciones con los pares. Esta función canaliza positivamente acciones que favorecen la vida en sociedad. Estas formas lúdicas son las competiciones, juegos amorosos, las fiestas y el arte (Harvey A. Carr).

- f) **Interpretación psicoanalítica del juego:** a partir del juego se pueden comprender y descubrir complejos inconscientes. Se plantea una conexión íntima entre el juego y los impulsos vitales (Freud). Según Gutiérrez Párraga habría dos interpretaciones más aportadas por J. L. Linaza (1982).
- g) **El juego y el desarrollo cognitivo:** a partir de los aportes de Jean Piaget podemos comprender que las diferentes formas que adopta el juego a lo largo de la infancia se deben a las transformaciones que propicia el desarrollo de las estructuras intelectuales; el juego sirve también para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se han ido adquiriendo.
- h) **Perspectiva socio-histórica del juego:** L. S. Vygotsky y D. B. Elkonin proponen que el individuo se desarrolla a partir de la actividad lúdica en la medida que esta crea continuamente zonas de desarrollo próximo, ligadas a aquel espacio que separa la capacidad individual del sujeto, con la capacidad que desarrolla cuando es ayudado por el grupo cultural al que pertenece o por otro individuo más experto que él, utilizando además los instrumentos que la sociedad, a través del desarrollo tecnológico, le proporciona.

### **Función del juego en la escuela desde las políticas educativas**

Como quedó señalado al comienzo de esta presentación, sostenemos que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la articulación del trabajo lúdico.

Para reflexionar acerca de la función del juego en la escuela, se analizaron distintos documentos oficiales<sup>1</sup>, donde puede advertirse que existe un consenso en cuanto a la importancia que tiene el juego en la Educación Inicial, donde se le ha otorgado un nuevo estatus: es un contenido a enseñar. Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Educación Provincial, mencionan como objetivos de la Educación Inicial “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Con algunas diferencias se expresa en Educación Primaria, ya que el juego en este nivel educativo es considerado una “actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social”. Si comparamos ambos conceptos podemos observar que para Educación Inicial, el juego no es sólo una actividad necesaria como se plantea para la Educación Primaria, sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Esto implica la necesidad de diseñar actividades en forma sistemática y específica donde éste esté presente.

Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) como en los Lineamientos de Política Educativa 2014 de La Pampa<sup>2</sup>, se destaca la importancia del juego en la acción educativa del nivel, dándole centralidad por un lado como principio didáctico ya que orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños; y por otro, como una práctica social que se enseña y se aprende. Puede marcarse también que, en estos lineamientos, aparece la

<sup>1</sup> Ley de Educación Nacional n.º 26206 (2006); Ley Provincial de Educación n.º 2511, Provincia de La Pampa (2009); Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004).

<sup>2</sup> Estos están enmarcados en el Planeamiento Educativo de la Provincia de La Pampa y en la Resolución CFE n.º 188/12: “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

intención de profundizar y fortalecer acciones de articulación del Nivel de Educación Inicial con otros niveles y modalidades que integran el Sistema Educativo como así también acompañar las trayectorias desde un abordaje integral en articulación con las escuelas y servicios de apoyo a la educación obligatoria. En las líneas de acción de los lineamientos antes mencionados, se proyecta dar continuidad el desarrollo del proyecto “Las trayectorias escolares en los primeros años de la escolaridad”, iniciado en el ciclo 2011 entre el Nivel inicial y el Nivel primario profundizan la necesidad de construir procesos lúdicos. En relación a lo expuesto, detectamos que los documentos de políticas educativas proponen el juego como un modo de conocimiento así como también la necesidad de incluirlo en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre niveles educativos.

A nivel jurisdiccional, los diseños curriculares de nuestra provincia evidencian continuidad con la línea nacional al abordar el juego en el ámbito de la educación inicial y primaria con imbricaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Nivel inicial (MCyE, provincia de La Pampa, 2012) se recuperan los alcances del juego en la interacción con todos los campos de conocimiento y su aporte en la comprensión y organización de la realidad. En Nivel primario el juego está reservado principalmente a campos disciplinares como la Educación Física y la Educación Artística donde adquiere relevancia como contenido a enseñar.

### **¿Qué dicen los docentes sobre la función del juego?**

Para el análisis de este apartado se tomarán las entrevistas realizadas a docentes de dos salas de un J.I.N.<sup>3</sup> (M1 y S2) y su directora (N1), y una docente de primer grado (S1) de una escuela primaria lindante al mismo de la ciudad de Gral. Pico, La Pampa. En las primeras entrevistas realizadas (2015), para conocer las actividades realizadas en 2014 entre Nivel inicial y Nivel primario, aparecen las primeras observaciones acerca del lugar del juego en las prácticas escolares. Refiriéndose a esta cuestión, la docente de primer grado (S1) dice observar que se realizan juegos con fines educativos mientras que en Nivel inicial el juego no siempre persigue un objetivo pedagógico. Esto repercute directamente en la formación ya que los niños que pasan “del Jardín a la Primaria no saben escribir su nombre o el valor de los números”. La docente (S1) dice que en Nivel inicial los juegos son recreativos y no pedagógicos. También menciona que las docentes de Inicial tienen la inquietud de incorporar actividades lúdicas vinculadas a la lecto-escritura pero que institucionalmente no se contempla esta necesidad formativa en los niños que transitan por este nivel. Esta situación es reconocida como una falencia en los últimos años “ya que un niño que ingresa a primer grado debería poder escribir su nombre” (S1). Las docentes de Nivel inicial (M1, S2) en cambio, dicen que el juego es entendido como recurso pedagógico y tiene una intención educativa donde se planifican y desarrollan secuencias de enseñanza y aprendizaje.

En este primer acercamiento podemos observar que se diferencian dos posturas acerca del juego: como entretenimiento (recreativo) o como saber (pedagógico). Se comprende la importancia del juego en la educación pero son distintas las maneras de abordaje que se percibe en la práctica. Las docentes de Inicial (M1 y S2) reconocen que hay momentos de juego libre, ligados al placer, y juegos planificados donde ellas intervienen activamente. Aparecen concepciones vinculadas al juego como medio (procedimiento) para el logro de ciertos fines didácticos y también como contenido que se enseña y se aprende. También la concepción de los docentes coincide en afirmar que la centralidad de la expe-

<sup>3</sup> En la provincia de La Pampa los jardines están nucleados donde la dirección de los mismos están en la sede de una escuela. Hay varios jardines nucleados que corresponden a salas de General Pico y localidades vecinas. Los mismos comparten algunos espacios de las escuelas tales como el patio, o el salón de usos múltiples.

riencia de juego en Nivel inicial contrasta con su sectorización en la escuela primaria donde hay momentos para aprender y momentos para jugar. Esta diferenciación subvalora el juego como medio, como competencia y como saber. Comprendemos que del sentido atribuido al juego por los actores institucionales se dará un tipo de práctica lúdica que se materializa de acuerdo a los objetivos esperados para ese estudiante que transita por cada nivel.

Atendiendo particularmente al sentido del juego en la transición educativa, entendemos que los docentes comparten la diferenciación entre jugar y aprender. Sin embargo, la percepción de los actores de primaria es que las actividades de articulación deben tener un sentido pedagógico que los prepare para el encuentro de un nuevo nivel mientras las docentes de inicial consideran que no es un momento preparatorio, en términos de conocimientos necesarios, sino una contextualización del nivel al cual se dirigen. Esto es, los docentes de primaria insisten en juegos de “aprestamiento” (S1) mientras las docentes de inicial defienden las condiciones propias del aprendizaje del niño sin subsidiar estos conocimientos a los requerimientos de otro nivel.

### **Concepciones de juego: perspectivas recurrentes**

A partir de los discursos de los docentes podemos reconocer dos concepciones sobre el juego. La complejidad en la búsqueda de este reconocimiento estriba en las variadas y nunca puras perspectivas que los docentes refieren cuando hablan del juego desde los requerimientos del diseño curricular o del proyecto institucional y cuando mencionan la importancia de su práctica. Sin embargo, aun cuando puedan hibridarse distintas posturas, las siguientes concepciones aparecen recurrentemente:

1. **El juego como evasión a través del placer y la diversión:** Esta perspectiva sostiene que jugar implica evadirse de la realidad tal como la conocemos. Los niños inventan personajes, roles o situaciones, para representar lo que simbólicamente imaginan de su vida en distintos contextos sociales). Este juego se considera fructífero ya que se relaciona al placer y la diversión. En esta posición no se menciona el vínculo entre el placer y el conocimiento aunque se infiere que se defiende con una postura pedagógica relacionada a lo social y a lo actitudinal.
2. **El juego como forma de conocimiento:** Si bien en esta perspectiva podrían incluirse las anteriores, esta concepción se vincularía específicamente a la comprensión del juego como una forma de conocimiento, como medio y como contenido a ser enseñado y aprendido en la escuela.

### **Conclusión**

En relación a lo expuesto podemos observar que son influyentes las políticas educativas que incorporan la idea de juego como principio didáctico y que tienen más presencia en el nivel inicial. Esta situación influye en los discursos de los actores quienes comprenden la importancia del juego en la escuela, con especial atención en el Nivel inicial.

Frente al presupuesto de las diferencias entre concepciones de docentes de distintos niveles, consideramos que las posturas son compartidas: comprenden que hay momentos para jugar solo por placer y momentos donde el juego es una forma de conocimiento. Esta división visibiliza que la concepción del juego como forma de conocimiento no es placentera y, por lo tanto, nos lleva a considerar

que las posiciones sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación a lo lúdico no contemplan la distensión, la diversión, la fantasía, la imaginación, etc., que aporta el juego cuando se asocian al saber. Se infiere, por los dichos de los docentes, que lo recreativo y lo pedagógico no son afines.

Por último, las actividades de transición incorporan el juego como estrategia didáctica pero son distintos los objetivos que tiene esta transición para los docentes de diferentes niveles.

## **Bibliografía**

Fingermann, G. (1980). *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires, El Ateneo. Citado en Gutiérrez Párraga, T. (2004) *La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística*, Tesis Doctoral, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense Madrid, pág. 12.

Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28325.pdf>.

Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens*. Traducido al español por E. Imaz. [1938], Buenos Aires, Emecé.

Ley de Educación Nacional n.º 26206.

Ley Provincial de Educación n.º 2511, Provincia de La Pampa.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2014). *Lineamientos de Política Educativa*.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2014). *Diseño curricular de Educación Primaria*. Versión borrador.

Ministerio de Cultura y Educación provincia de La Pampa (2013). *Diseño curricular de Nivel Inicial*.

UNESCO (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas* (1980) Paris, Unesco.

*Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. (2012-2016).